

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación**

**Espacios Colectivos Docentes en Educación Inicial:
Estudio de caso de los significados conferidos por las Maestras**

**Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación**

Inés Alejandra Jancich Thomasset - 189195

Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

2017

Agradecimientos

En este largo camino de desarrollo profesional y construcción de conocimiento, siempre el intercambio con el otro fue primordial. Muchos maestros me han acompañado y he de reconocer la importancia su impronta en mi curiosidad, motivación y disfrute por los desafíos de aprendizaje y búsqueda de respuestas que colaboren en la construcción de una educación de calidad en un marco de justicia social.

Quiero por esto agradecer profundamente:

- a mis más grandes maestros, mis alumnos, que renuevan mis ganas de aprender y mi creatividad cada día y me motivan a crecer como maestra.
- a mis maestros de escuela que sembraron en mí la curiosidad y el placer de ser una eterna aprendiz
- a las maestras y directoras que con tanta generosidad y compromiso se brindaron a participar de esta investigación.
- a mis colegas de hoy y de siempre de educación formal y no formal
- a la institución donde trabajo, Instituto Crandon, que me apoyó de todas las maneras posibles
- a mis compañeros de Maestría en ORT con los que tanto compartimos y construimos, en especial a Vania, Natalia, Estela y Rafael
- a mis profesores de Maestría y al personal de ORT
- a mi tutor Eduardo, por su paciencia infinita para problematizar mi confusión y ayudarme a construir y por su generosidad
- a mi madre por su apoyo incondicional y ser lectora incansable de esta tesis y ayudarme a que fuera clara para un lector foráneo a la educación

Porque como versaba mi lema generacional al egresar del liceo y, coincidentemente, cita Sahlberg(2013) en su libro *Finnish Lessons*:

“Si hay voluntad, hay un camino.”

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Inés Alejandra Jancich Thomasset declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Educación de Universidad ORT- Uruguay
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 17 de mayo de 2017

ABSTRACT

El presente trabajo aborda el estudio de los significados que los docentes otorgan a su experiencia de participación y reflexión en las Asambleas Técnicas Docentes, la Sala Docente y el espacio de Coordinación en centros educativos públicos de educación inicial de Montevideo. El enfoque de investigación es de tipo cualitativo y se apoya en la complementariedad y triangulación de dos técnicas fundamentales: la entrevista y la observación no participante. El trabajo de campo se realizó a partir de una muestra intencional conformada por cuatro centros de educación inicial públicos de los formatos jardín de infantes común y de tiempo completo que se diferencian por el dispositivo y la modalidad de Coordinación. Se realizó un total de veintitrés entrevistas semiestructuradas a directoras, docentes e informantes calificados y diez observaciones de campo en los espacios colectivos seleccionados.

El examen de los datos cualitativos registrados, permite arribar a conclusiones que aportan nuevas evidencias con respecto al saber preexistente y algunas reflexiones en torno a condiciones de realización, tensiones y valoración de estos espacios. En relación con los significados de las maestras sobre los Espacios Colectivos Docentes, se destaca como hallazgo la valoración global como instancia de intercambio real, en espacio y tiempo, reflejada en la participación, que posibilita el diálogo colectivo, la circulación de saberes, la construcción de acuerdos y la consolidación de vínculos en el equipo. El espacio político-profesional de la Asamblea Técnico-Docente se reconoce fundamentalmente como instancia de opinión y debate. Las instancias de Coordinación son interpretadas por los docentes entrevistados como muy significativas en todos los aspectos. Las Salas Docente, aunque valoradas positivamente, provocan tensiones que originan reivindicaciones de libertad temática y de equiparación de condiciones laborales para todos los jardines de infantes. En los equipos estudiados, los resultados relacionan cultura escolar y participación como interdependientes y mutuamente determinantes, con matices según el dispositivo observado. El espacio colectivo docente es habilitador del desarrollo profesional en tanto exista intencionalidad reflexiva del docente y se potencie con condiciones laborales que aseguren estabilidad y salud vincular en los equipos.

Palabras claves: Espacio Colectivo Docente, reflexión docente, participación, cultura escolar, desarrollo profesional

Índice

ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
Justificación del tema y de la investigación.....	9
Formulación del problema: los Espacios Colectivos Docentes.....	10
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1. MARCO TEÓRICO	13
1.1. Sociedad del conocimiento y Educación.....	13
1.2. Acerca de Educación Inicial.....	15
1.2.1. Reseña de la Educación Inicial en el Uruguay.....	17
1.2.2. Formatos de centro educativo inicial en el contexto uruguayo.....	20
1.2.3. Culturas escolares.....	21
1.3. Acerca de formación y aprendizaje profesional del docente.....	23
1.3.1. Formación y profesión docente en Educación Inicial en Uruguay.....	25
1.3.2. Docente como intelectual – profesional.....	27
1.3.3. Profesional Reflexivo.....	28
1.4. Sinopsis del Estado de Situación Empírica.....	30
1.5. Cultura escolar, participación y profesionalización: puntos de intersección.....	32
1.5.1. Capital Profesional.....	32
1.5.2. Docente como sujeto individual y colectivo.....	34
1.5.2.1. Sujeto y conocimiento.....	34
1.5.2.2. Identidad docente.....	36
1.5.2.3. Procesos de significación.....	37
1.5.2.4. Desarrollo profesional.....	38
1.5.3. Espacio Colectivo Docente en el contexto uruguayo.....	41
1.5.3.1. Asamblea Técnico-Docente.....	42
1.5.3.2. Salas Docentes.....	43
1.5.3.3. Sala de Coordinación.....	44
1.6. Desafíos y tendencias internacionales acerca de los espacios colectivos docentes.....	44
2. DISEÑO METODOLÓGICO	46
2.1. Marco Conceptual Metodológico.....	46
2.2. Estrategia, fuentes e instrumentos de recolección de datos.....	48
2.2.1. Estrategia metodológica: Estudio de casos.....	48
2.2.2. Selección de la muestra.....	49
2.2.3. Contexto de la muestra: perfil de los Casos.....	51
2.2.4. Técnicas e instrumentos seleccionados.....	51
2.2.4.1. Observación.....	52
2.2.4.2. Entrevista.....	53
2.2.4.3. Decisiones metodológicas.....	54
2.3. Procedimientos e implementación del Trabajo de Campo.....	56
2.4. Triangulación metodológica, validez y confiabilidad.....	58
2.5. Diseño de investigación y análisis.....	60
2.5.1. Tratamiento y análisis de datos.....	62

2.5.2.	Construcción de categorías y códigos	64
2.5.3.	Procesamiento de datos - herramientas analíticas	67
3.	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	68
3.1.	Comparación de aspectos contextuales de los equipos docentes de la muestra	69
3.2.	Eje Temático: Percepción de los espacios colectivos y la participación docente	72
3.2.1.	Perspectiva de informantes calificados	73
3.2.2.	Perspectiva Docente	79
3.2.3.	Perspectiva aportada por el análisis de las observaciones realizadas	91
3.3.	Eje temático: Cultura escolar	99
3.3.1.	Perspectiva de Informantes Calificados	100
3.3.2.	Perspectiva Docente	101
3.3.3.	Perspectiva aportada por el análisis de las observaciones realizadas	111
3.4.	Perspectiva de Cristalización	118
3.4.1.	Significados atribuidos a los Espacios Colectivos Docentes	119
3.4.2.	Tensiones presentes en los Significados de Espacios Colectivos Docentes	121
3.4.3.	Cultura escolar en los centros educativos iniciales	124
3.4.4.	Relaciones entre cultura escolar y participación en Espacio Colectivo Docente	127
3.4.5.	Espacio Colectivo Docente y profesionalización docente	128
4.	CONCLUSIONES	132
	BIBLIOGRAFÍA	140
	ANEXOS	147
	- Organización del Trabajo de Campo - ANEXO I	148
	- Instrumentos para la Recolección de Datos - ANEXO II	152
	- Aspectos del proceso de Análisis pertinentes de presentar - ANEXO III	162

Índice de Cuadros

Cuadro I: Conformación del Sistema Educativo en Uruguay	9
Cuadro II: Responsabilidades y Regulación del Sistema de Educación Nacional según nivel	17
Cuadro III: Cantidad de Centros y Matrícula de 1ra. Infancia y Ed. Inicial por edad, según oferta y centro	19
Cuadro IV: Sinopsis de Antecedentes Empíricos	30
Cuadro V: Etapas de la Carrera Docente	39
Cuadro VI: Perfiles de Centros Educativos Iniciales (Casos)	50
Cuadro VII: Técnicas de Recolección de Datos Cualitativos	54
Cuadro VIII: Esbozo de plan de análisis de datos según el instrumento de origen	62
Cuadro IX: Esbozo de categorización apriorística a ser reformulado según emergentes	64
Cuadro X: Organización del Trabajo de ATD	91
Cuadro XI: Organización del Trabajo de Coordinación	92
Cuadro XII: Organización del Trabajo de Sala Docente	93
Cuadro XIII: Descripción de la Participación por Espacio Colectivo Docente	98

Índice de Esquemas, Figuras y Gráficos

Esquema I: Diseño de Investigación.....	60
Esquema II: Categorización - Cultura de Centro.....	65
Esquema III: Categorización - Percepción del Espacio Colectivo Docente.....	65
Esquema IV: Categorización - Participación Docente en ECD.....	66
Esquema V: Procesamiento y Análisis de Datos de la Investigación.....	67
Esquema VI: Categorización de la cultura escolar de los centros de Inicial estudiados.....	125
Esquema VII: Confluencia de cultura escolar, participación, ECD y desarrollo profesional.....	136
Figura I: Culturas de gestión de la escuela (Day, 2005:106).....	21
Figura II: Fases de la Implementación del Trabajo de Campo.....	56
Figura III: Espacio Profesional de Construcción de Acuerdos	80
Figura IV y V: Espacio Profesional de Construcción de Saberes	81
Figura VI: Espacio Profesional de Construcción Vincular del Equipo.....	84
Figura VII: Espacio Colectivo Docente como Espacio de Diálogo	87
Figura VIII: Proceso Espiral de Intercambio durante el Debate en Asamblea Técnico-Docente.....	96
Figura IX: Significado global de las Maestras sobre los Espacios Colectivos Docentes.....	119
Figura X: Significados de los Espacios Colectivos Docentes.....	121
Figura XI: Tensiones presentes en los Significados de ECD.....	122
Figura XII: Espacio Colectivo Docente como habilitador de profesionalización.....	130
Gráficos I y II: Comparación de Antigüedad Docente en los Jardines de Infantes investigados.....	69
Gráficos III: Comparación de la Distribución de Docentes por Equipo según Etapa de la Carrera Docente.....	69
Gráfico IV: Comparación de Calificación Docente en los Jardines de Infantes investigados.....	70
Gráfico V: Comparación del Carácter Efectivo del cargo docente en los Centros investigados.....	70
Gráfico VI: Comparación de la Estabilidad de los Equipos Docentes de los Centros investigados.....	71

Glosario

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

Anexos C.: Anexos Complementarios

ATD: Asamblea Técnico-Docente

CD: capital decisorio

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CH: capital humano

CO: Sala de Coordinación

CODICEN: Consejo Directivo Central

CP: Capital Profesional

CS: capital social

ECD: Espacio Colectivo Docente

J/TC: Jardín de Infantes de Tiempo Completo (atención de 8hs)

Jl: Jardín de Infantes común (atención de 4hs)

SD: Sala Docente

INTRODUCCIÓN

Las demandas constantes y cambiantes de la sociedad hacen que la formación permanente se vuelva vital no solo para el maestro sino también para el propio sistema educativo. Los procesos de actualización o reconversión, los espacios de reflexión y discusión, la sistematización de las prácticas y/o la investigación-acción, son algunos de los posibles caminos que se plantean desde la esfera académica con la convicción de promover la formación, el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa. Lo antedicho se sostiene a partir de los aportes de múltiples referentes teóricos (Day, 2005, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Perrenoud, 2004; Sancho Gil, 2013; Tardif, 2004, 2013). En este sentido, Vaillant & Marcelo (2015:26) afirman que el reto es: “... *crear las condiciones que permitan a los maestros y profesores aprender y a las escuelas mejorar [...] como una comunidad de aprendizaje donde los formadores investigan, estudian, [...] hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros*”.

Por otro lado, a lo largo de los años de labor como profesional de la educación en ámbitos formales y no formales pude corroborar ideas generadas por las Ciencias de la Educación. Comprendí como dialéctico, el concepto de prácticas educativas a partir de experiencias propias, oportunidades compartidas en espacios colectivos de reflexión donde se contrastaron, proyectaron y/o recrearon las acciones llevadas adelante tanto a nivel individual como colectivo. Es decir, el cúmulo de acciones articuladas que se realizan *en y desde* el centro educativo que incluyen, entre otras, el vínculo con familias y comunidad, las prácticas de enseñanza, el trabajo en red y el intercambio con otros centros. Desde esta experiencia formativa personal, de la convicción de que cada docente percibe de manera diferente los espacios colectivos, surge el interés particular por investigar, ponderando la voz de los maestros, la forma en que cada educador confiere significado, individual y colectivamente, a dichos espacios.

El tema seleccionado se aborda desde la perspectiva y línea de investigación de la formación y desarrollo profesional docente. El objetivo principal de esta tesis es contribuir al conocimiento de los espacios colectivos docentes de reflexión y participación (ECD) como lo son las Salas Docentes, la Sala de Coordinación y las ATD. En particular, el estudio busca indagar esta problemática desde un abordaje cualitativo de estudio de caso múltiple en centros de Educación Inicial. Tiene como cometido fundamental comprender, desde el punto de vista de los docentes, los significados que se confieren a estos espacios colectivos docentes en los centros. Analiza por un lado los aspectos configuradores de los mismos y por el otro, las relaciones que se puedan establecer con la cultura del centro educativo y con las modalidades de participación docente en estas instancias colectivas. Asimismo explora la influencia que la labor en estos espacios tiene sobre la profesionalización del docente.

Justificación del tema y de la investigación

El flujo de saberes y la vorágine de cambios sociales hacen que rápidamente el conocimiento se vuelva obsoleto. Así, la era de la información y la globalización produce cambios profundos en la vida social, en especial en el rol asignado a la educación formal, los ámbitos de la producción y el consumo, el poder político y la experiencia cotidiana. Entender esa interacción y generar condiciones de aprendizaje significativas exige adaptación e innovación. Como expresa Morin (1999:55): “...*el aprendizaje de la comprensión y de la lucidez, no solo no termina nunca sino que hay que volver a empezarlo sin cesar (regenerarlo).*” En este contexto, de transformación de la escuela y el naturalizado estado de “crisis”, construir identidad profesional exige una actitud de *aprendizaje a lo largo de la vida* (Longworth, 2005).

Con esta perspectiva, la propuesta de educación infantil de Reggio Emilia-Italia, vanguardia y referente mundial en pedagogía de la infancia, se funda en la convicción de que “*investigar es un comportamiento vital.*” (Rinaldi, 2009:146). En particular, fue fuente para la indagación haber podido observar¹ como estos centros educativos transforman dicha conceptualización en el sustento de los aprendizajes provocando creatividad, responsabilidad, circulación de saberes en un intenso intercambio entre todos los actores educativos. En su quehacer cotidiano y con modalidad innovadora, estas escuelas concretan la conjunción de la reflexión y la acción; “... *el doble Registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias... con dos ideas que...remiten...a posturas fundamentales: práctica reflexiva e implicación crítica.*” (Perrenoud, 2004:5)

En síntesis, tanto el aprendizaje como “*actitud vital*” y la “*práctica reflexiva*” son dos conceptualizaciones que repercuten en mi pensamiento cuando observo las prácticas educativas o comparto experiencias colectivas de participación y reflexión con colegas de Inicial. La investigación se inspira en el análisis de los aspectos relacionados con la manera en que los espacios colectivos docentes, propuestos y regulados por el sistema educativo interactúan con las culturas escolares, la intensificación, la exigencia cambiante que la tarea docente conlleva. Asentado en las actitudes de los educadores para enfrentar la desmotivación, los obstáculos cotidianos y la impotencia que puede provocar una realidad educativa que se complejiza permanentemente (Hargreaves, 2005; Tardif, 2013), surge la interrogante a fin de comprender el significado que los maestros dan a los espacios colectivos docentes (de participación y reflexión) y su repercusión en la mejora de la calidad de la propuesta educativa y de los docentes como profesionales.

¹ Participé del Grupo de Estudio “The Reggio Emilia approach to education” (11 al 16 de mayo de 2014) organizado por Fundación Reggio Children en el Loris Malaguzzi International Centre en Reggio Emilia-Italia.

Formulación del problema: los Espacios Colectivos Docentes

En el contexto del sistema educativo uruguayo (Cuadro I), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha propuesto a lo largo de estos años diferentes espacios colectivos que habilitan la participación, la construcción de acuerdos, el intercambio de saberes y la reflexión: las Asambleas Técnico-Docentes (ATD), las Salas Docentes (SD) y el espacio de Coordinación (CO).

Cuadro II - Conformación del Sistema Educativo en Uruguay

Órganos de Gobierno de la EDUCACIÓN	ANEP	CODICEN (Consejo Directivo Central)	CEIP - Consejo de Educación Inicial y Primaria
			CES - Consejo de Educación Secundaria
			CETP - Consejo de Educación Técnico Profesional
			CFE - Consejo de Formación en Educación
	MEC	Ministerio de Educación y Cultura (Educación Privada: Primera infancia, Inicial y Terciaria)	
INAU	Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (Primera Infancia-CAIF y Educación no formal)		
UDELAR	Universidad de la República (Terciaria Pública)		
UTEC	Universidad Tecnológica (Terciaria Pública)		

Fuente: Elaboración propia

En su carácter de ente rector de la educación pública no universitaria en Uruguay, la ANEP pauta las temáticas de los espacios colectivos docentes ATD. Para las Salas Docentes o las Coordinaciones da un rango de flexibilidad al centro educativo. En este orden, surgen de interés para esta investigación las cuestiones vinculadas al significado que le atribuyen los docentes a estos espacios, el grado de incidencia de la cultura de centro educativo en la participación docente, la ponderación de tareas, los comportamientos que reflejan el significado otorgado, y la influencia que las prácticas de reflexión en los Espacios Colectivos Docentes (ECD) puedan tener en la profesionalización docente.

A diferencia de los centros de otros subsistemas de ANEP y debido a su metodología específica de funcionamiento, los jardines de Educación Inicial pueden ser ámbitos privilegiados para el diálogo entre miradas de los referentes del grupo o centro, la reflexión conjunta de los equipos y la colaboración. Una presunción posible es que estos escenarios puedan favorecer una cultura compartida de pensamiento reflexivo sobre las prácticas educativas, para generar ideas propias, situadas en el contexto de intervención. Un proceso que moviliza, motiva a investigar, provoca apropiación, compromiso y empoderamiento (Gairín, 2000; Esteve, 2006).

En suma, esta investigación indaga sobre el significado que confieren los docentes de Educación Inicial a los espacios colectivos de participación que los docentes disponen a efectos de reflexionar sobre las prácticas educativas en sus centros. La delimitación conceptual del tema, considera los siguientes aspectos:

- el modo en que los docentes perciben dichos espacios;
- las relaciones que se pueden establecer entre las condiciones institucionales que contextualizan la *cultura escolar* (Hargreaves, 2005) y la participación, implementación y desarrollo de los espacios colectivos docentes en el centro educativo; y
- la forma en que la tarea en estos espacios influye en el desarrollo profesional del docente.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- *Contribuir a la comprensión* de los significados que los maestros de Educación Inicial confieren a los espacios colectivos docentes de participación y reflexión sobre las prácticas educativas (ECD) en los Jardines de Infantes.

Objetivos Específicos

- *Caracterizar* los significados que los docentes de Educación Inicial otorgan a los espacios colectivos docentes (ECD) en los centros educativos seleccionados en este estudio.
- *Indagar las relaciones* que se pueden establecer entre la *cultura de centro escolar* y la *participación de los maestros* de Educación Inicial en los espacios colectivos docentes (ECD).
- *Analizar* el modo en que los espacios colectivos docentes de participación y reflexión (ECD) son interpretados como experiencias de profesionalización por los maestros del contexto estudiado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Sociedad del conocimiento y Educación

Según Bauman, la sociedad actual se caracteriza por vivir en una permanente incertidumbre, la realidad se ha vuelto fluyente, “*modernidad líquida*” (Bauman, 2009). Lo invariable es el cambio. El mismo devenir habilita a cuestionarse de otro modo para encontrar otras respuestas, de “...*inventar, hacer lo nuevo, desde lo existente, desde la realidad exterior que está en nuestro interior...*” (Frigerio, 2004). En consecuencia, una actitud de aprendizaje constante es inevitable.

En complemento, desde el postmodernismo Gergen (1997) refiere al ‘*efecto mariposa*’ para explicar que una mínima modificación en una parte provoca infinitas repercusiones en una realidad que se estructura de forma sistémica. Ello se refleja en el poder que se ejerce desde la producción, explícita e implícita, de códigos culturales de compleja decodificación y de amplia difusión por los medios de comunicación. (Gergen, 1997) El incremento exponencial de la información y la tecnología, provoca una complejidad cuya inteligibilidad genera riesgos de fragmentación y que, como sostiene Pérez Gómez (2012:55), por ser inabarcable “*produce en los individuos saturación, desconcierto y paradójicamente desinformación.*” Al mismo tiempo, dicha expansión modifica las formas en que el individuo, al construir su identidad, “*comprende el contexto y se comprende a sí mismo*” (Pérez Gómez, 2012:55). Las nuevas formas de participación que brindan las tecnologías de la información y la comunicación, transforman al propio individuo y también al entorno en una dialéctica de reconfiguraciones que incluyen a la escuela.

Así, las transformaciones refuerzan desigualdades, fragmentación y exclusión social. Repercuten, por tanto, en el sistema educativo y son parte constitutiva y estructurante de su problemática. Exigen otras competencias; provocan un impacto cognitivo en los modos de hacer, sentir y pensar de todos los sujetos. Desde esta perspectiva, Tedesco (2010) plantea que la convivencia social en estos tiempos añade la justicia social como objetivo de política educativa, y de aprendizaje curricular, que implica “[...] *una solidaridad reflexiva, consciente, [...] un compromiso con el otro [...] de manera más voluntaria y más electiva...*” (Tedesco, 2010:39) Esta formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia que demanda un papel importante a la emoción. Supone el desafío educativo de formar ciudadanos que combinen adhesión y solidaridad local con la apertura a las diferencias, que abarque la pertenencia a múltiples ámbitos (Tedesco, 2000). En efecto se modifica el escenario de la educación.

Además, la reconfiguración de las nociones de individuo, aprendizaje, inteligencia, enseñanza, que se suman desde las esferas académicas, también incide en los docentes como individuos y como colectivo profesional. El aporte de Perkins (1993:127) reformuló la idea de individuo aprendiente: “... *la persona y el entorno como un sistema compuesto que piensa y aprende...*” La noción de “*persona-más*” donde la cognición toma cuerpo a través del complejo proceso interactivo e interdependiente y donde los Otros son elementos fundamentales. Implica entender la inteligencia como “*algo que se ejerce y no una cosa que se posee*” (Pea, 1993:78) puesto que se configura y distribuye entre personas, entornos y situaciones. En el mismo sentido, Bruner (1997:172) re-encuadra el concepto de inteligencia como algo que “...*existe... en las cabezas y los hábitos [...de aquellos...] con quienes interactúas... una comunidad cuya inteligencia extendida compartes [...inteligencia distribuida]...*” Sustentado en lo anterior, la noción de escuela como “comunidad de aprendizaje” se afianza y adquiere nuevas dimensiones: espacio de encuentro, discusión, deliberación, construcción y reformulación de conocimientos por parte de todos los actores que de ella participan. La reflexión colectiva se vuelve instrumento de significación y atribución de sentidos para construir comprensivamente la realidad humana.

Ello conlleva a concebir el aprendizaje en un marco de “educar-nos” (Meirieu, 2001). Entenderse como seres simbólicos, comprender que es a través del vínculo con los Otros donde emerge la “*forma de relación simbólica...* [para] *desarrollar nuestras posibilidades [humanas que hay en cada uno]...*” (Savater, 2005:28). La educación potencia la construcción holística de la personalidad. Nos erigimos como sujetos a través de nuestras interacciones y experiencias con el contexto, - personas y grupos que conforman nuestro espacio vital -, a lo largo de nuestra historia individual y desde significados culturales conformamos un sentido personal (Bruner, 1997; Eisner, 2002).

En el informe *La Educación encierra un Tesoro*, Delors (1996) fundamentó la necesidad de promover competencias, mecanismos y estrategias, que permitiesen a los sujetos, a lo largo de toda su vida, ser capaces de “aprender a aprender”. Carneiro (2005:11) lo redefine como “*meta-aprendizaje*”, aquello que desencadena la creación de un sentido de integridad. Por otra parte, el origen social de los estudiantes y sus condiciones materiales de vida inciden en la educabilidad que suele asociarse a los resultados escolares. Revertir esta incidencia requiere de un compromiso como comunidad educativa en particular y como sociedad en lo global. Afirma Tedesco (2010:7) “...*en la sociedad de la información y el conocimiento, una educación de calidad para todos es condición necesaria para el logro de la justicia social...*” Para alcanzarla, plantea líneas estratégicas de intervención educativa de mayor nivel de fertilidad para la construcción de la equidad: la educación inicial; los docentes y el saber pedagógico; la alfabetización científica y la formación ciudadana; la alfabetización digital; y las políticas de subjetividad. Si bien todas son de importancia, a criterio de esta investigadora, las dos primeras son fundamentales puesto que son sustento para las demás.

Complementariamente, Frigerio (2004, 2014) refiere a la equidad en términos de “*resistir, interrumpir e inaugurar*”. Una resistencia pertinente a la reproducción de la injusticia, una interrupción de la repetición, pensar alternativas para inaugurar alternativas, basadas en un vínculo de confianza que vuelva disponible aquello significativo para que cada individuo tome decisiones fundadas en el conocimiento. Las nuevas formas de conocer y los avances del conocimiento en las neurociencias y otras disciplinas, sumado a las tecnologías, vuelve imprescindible que la escuela se piense y reformule su rol. “*El poder reflexionar y dialogar sobre los modos a través de los cuales el niño y el hombre conocen – enriqueciendo así la propia humanidad – es una gran posibilidad y necesidad...*” (Rinaldi, 2009:147). Comprender la interacción en el encuadre cambiante de relación del Hombre con el mundo y provocar condiciones de aprendizaje significativo en los centros educativos exige a los docentes reflexionar, construir e innovar. El maestro trabajando aislado pierde todo sentido de encuentro y construcción con otro docente; un espacio colectivo donde compartir, reflexionar, construir saber (Day, 2006; Fullan y Hargreaves, 1996; Vaillant y Marcelo, 2015) es una posibilidad para los educadores de poder conformar comunidad de aprendizaje.

Este marco sociocultural global entra en interacción con el contexto uruguayo generando heterogeneidad de propuestas pedagógicas en los centros educativos iniciales. En nuestro país, la formación profesional de magisterio asegura la cualificación básica para el ejercicio docente en centros habilitados. Pero ¿cómo interactúan la formación recibida, la especificidad del abordaje pedagógico en edades tempranas y el contexto efectivo de trabajo en los jardines de infantes? ¿Cómo continua el aprendizaje profesional de los maestros de educación inicial para asegurar que, en un mundo cambiante, el centro educativo sea un espacio de “apego de base segura” (Salinas-Quiroz y Cambón, 2016) para los niños? ¿En qué medida los dispositivos planteados por el sistema para habilitar el intercambio y la reflexión entre docentes se pueden vincular con el aprendizaje profesional y la mejora de la calidad educativa? Las preguntas reflexivas anteriores dan marco a la posibilidad de considerar a los espacios colectivos docentes de participación y reflexión (ECD) como posibles promotores de aprendizaje profesional como esboza su diseño.

1.2. Acerca de Educación Inicial

En materia de educación infantil, las obras de Fröebel en 1826 sientan las bases a nivel mundial para un sistema de enseñanza sostenido en el respeto de las necesidades de las edades tempranas hasta seis años de edad (Ivaldi, 2014). Considerado como pionero de lo que actualmente se entiende por Educación Inicial y precursor de la llamada *Escuela Nueva*, dicho autor plantea dos principios básicos acerca de la educación: el desarrollo integral del niño desde la más temprana edad y favorecer las potencialidades del niño, no limitarlas. Relaciona la inteligencia infantil con la inquietud no solo motriz

sino también intelectual, con la capacidad de cuestionar y cuestionarse. Prioriza el movimiento y el juego como actividad esencial; la importancia de la acción y la percepción para conocer, el cuidado y respeto de los objetos, la disposición a preguntarlo todo, como aspectos que deben estar presentes en la educación temprana (De León, 2012). Para la época, estas ideas pedagógicas generaron un quiebre con la idea de niño y con la concepción de educación existente en la atención de la primera infancia, hasta entonces en manos de la Iglesia. A partir de la segunda mitad del siglo XIX en los países europeos, la revisión y reformulación de la educación infantil estuvo guiada por una representación colectiva de la infancia como sujeto de derechos e influenciada por el pensamiento fröebeliano (Ivaldi, 2014).

Durante el siglo XX, el desarrollo del conocimiento conectado con las Ciencias de la Educación fue fructífero. Asentó bases que permitieron consolidar la idea de niño como sujeto activo de su aprendizaje y la idea de educación como un derecho para todos. Los aportes de Ainsworth (1965,1978), Ausubel (1968,2008), Bowlby (1953,1988), Bruner (1960,1997), Dewey (1897,1938), Freinet (1946,1960), Gardner (1983,2013), Montessori (1909,1947), Piaget (1925,1975), Vygotsky (1925,1934) entre otros, ofrecieron marco de intercambio para la construcción de propuestas pedagógicas más acordes con los intereses y características de la infancia. Comenzando el siglo XXI, a nivel de Educación Inicial, las propuestas de vanguardia de Reggio Emilia, foco de investigación internacional (Bruner, 2000; Gardner, 1993, 2003, 2008; Project Zero Harvard, 2001; 2009) y referencia mundial, se sustentan en la *pedagogía de la escucha* (Malaguzzi, 2001) que se centra en la tríada niños/as-educadores-familias. Concibe el aprendizaje como proceso de construcción activo de la terna central. Principalmente estimula la participación y la co-investigación como práctica cotidiana, donde

“..todo entre en una red para reinventarse, comunicar y ser capaz de efectuar encuentros múltiples...las connotaciones interaccionistas y constructivistas, la intensidad de las relaciones entre las personas, el espíritu de la cooperación, el esfuerzo por realizar una investigación individual y colectiva, la atención a los contextos, la consolidación de los afectos, el aprendizaje de los procesos bidireccionales de la comunicación, y la adquisición de un mayor conocimiento de los procesos educativos por parte de las políticas que se ocupan de la infancia.”
(Malaguzzi, 2001:52-53)

Se sustenta en el saber científico que afirma que el cerebro humano está diseñado para aprender, que la posibilidad de generar nuevos circuitos es ilimitada y que se modifica en función de la experiencia personal (Carr, 2010; Punset, 2012). Es así como los intercambios con el ambiente social son los que las favorecen o provocan dificultades en el desarrollo infantil. De esta manera, las consecuencias de carencias socioculturales son modificables con intervención pertinente y temprana desde centros de atención a la infancia y la familia (educativos o multidisciplinares).

En Latinoamérica, el estado de situación de la Educación Inicial es complejo visto en términos de participación y equidad social dada la heterogeneidad idiosincrática y socioeconómica. El enfoque pedagógico es diverso. Desde la esfera académica, Castañeda Bernal (2010) pondera políticas educativas de atención oportuna a la infancia para que todos los niños puedan desarrollar las potencialidades con que nacen, contando con la estimulación acorde a sus necesidades.

Esta misma realidad latinoamericana ha estado presente en la construcción histórica de la Educación Inicial. Comenzó a mediados de siglo XIX, a partir de la responsabilidad de las nuevas Repúblicas para organizarse y consolidarse como tales. La educación fue primordial en el proceso de formación del ciudadano y en el respeto de sus derechos. Las políticas públicas buscaron dar atención a las necesidades de la población con iniciativas en materia de salud, protección y educación infantil. En este contexto, hacia finales del siglo XIX, surge el Sistema de Educación Pública en Uruguay (Ivaldi, 2014).

1.2.1. Reseña de la Educación Inicial en el Uruguay

En Uruguay de mediados de siglo XIX, el pensamiento de José Pedro Varela fue un mojón fundamental en el proceso de democratización y universalización de la educación. Imbuido de las ideas de Fröbel, en su obra *“La educación del Pueblo”* (Varela, 1874) analiza la necesidad de crear *“escuelas especiales”* para niños de tres a cinco años. Planteó la educación preescolar como una institución habilitadora de condiciones de aprendizaje que respetasen la naturaleza infantil y no para la enseñanza de contenidos académicos determinados. La creación de estos centros estuvo presente en su Proyecto de Ley de Educación Común pero fue suprimido en el Decreto-Ley de 1877 que dio origen al Sistema de Educación Común público nacional. (Ivaldi, 2014)

De todos modos, nuestro país fue pionero en el desarrollo de la Educación Inicial desde el ámbito público estatal. En 1892 se autoriza a la maestra Enriqueta Compte y Riqué, la fundación del primer Jardín de Infantes público con enfoque experimental a fin de demostrar el efecto beneficioso de la educación temprana (Ivaldi, 2003). La consolidación de los Jardines de Infantes tuvo un proceso largo, recién en 1946, se funda el segundo jardín, con modalidad asistencial y se incorporan doscientas clases de 5 años en las escuelas primarias públicas (Cambón, V., Etchebehere, G., De León, D., Fraga, S., Silva, P y Zeballos, Y., 2008). La característica de “pública” es un hecho que *“...nos distingue en el contexto latinoamericano y mundial”* (Ivaldi, 2003:66). La concepción educativa uruguaya de mediados del siglo

XX se fue nutriendo de los aportes de corriente pedagógica de la Escuela Nueva (de educación a través de la acción; de comienzos del siglo XX en Europa y Norteamérica) lo que provocó interés en el magisterio por realizar experiencias metodológicas enmarcadas en este enfoque. La Educación preescolar se renovó manteniendo la orientación fröebeliana, sustento de la mencionada corriente.

En la década de los '70 y '80 las reformas de los modelos educativos tendieron a un vaciamiento de contenidos y discriminación que redundaron en diversas formas de exclusión. La gran demanda en Educación Preescolar amplió la cobertura por emergentes sociales y se diversificó, desde el sector público y privado (fuente: web ANEP). En consecuencia, la regulación del Sistema de Educación Nacional, público y privado, comenzó a fiscalizarse desde diferentes ámbitos (ver Cuadro II) según el nivel educativo y el sector de pertenencia.

Desde sus inicios con la Primera Ley de Educación Común (1877), el sistema educativo uruguayo público se funda en tres principios básicos: obligatoriedad, laicidad y gratuidad. A partir de 1986, la educación pública se regula a través de la ANEP, ente autónomo del Estado uruguayo. Como tal, posee autonomía por competencia técnica pero no económica; su presupuesto se determina por ley parlamentaria. Está integrado por cuatro Consejos desconcentrados y regido por el CODICEN (ver Cuadro I, p.8). El Poder Ejecutivo designa tres de sus cinco miembros con la venia del Senado. El cuerpo docente (ATD) elige por voto secreto los dos restantes. Cada Consejo se compone con tres miembros, dos designados por CODICEN y uno electo por la ATD respectiva.

Cuadro III - Responsabilidades y Regulación del Sistema de Educación Nacional según nivel

	Primera Infancia			Inicial			Primaria						Media Básica			Media Superior			Terciaria		
	0	1	2	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	1º	2º	3º			
MEC	P	P	P	P	P	P														Privada	
INAU																					
ANEP-CEIP													*	*	*						
ANEP-CES																					
ANEP-CETP																					
ANEP-CFE																					
UDELAR																					
UTEC																					

Fuente: INEEd (2014:55) con adaptaciones

- Niveles regulados por Ley 18.437 (2008)
- Niveles obligatorios por Ley 18.437 (2008)
- * CEIP coordina 7º, 8º y 9º rural
- P Educación Privada

En 1985 con el retorno de la democracia, en busca de la reconstrucción social y como respuesta al informe de CEPAL/Rama (1987:226) que recomendaba la ampliación de la cobertura en educación inicial

“...ya que en este nivel pueden compensarse procesos de estimulación deficiente antes de que sus efectos sean irreversibles...”, se amplía progresivamente la cobertura educativa para trabajar con la primera infancia. En 1988, surgen los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) como propuesta de atención a la infancia en situación de mayor vulnerabilidad. En los años sucesivos, se proponen reformas en el Sistema Educativo Nacional para extender la cobertura de educación formal en nivel Inicial incluyendo nivel 5 años en escuelas Primarias y creando Jardines de Infantes para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación estipulada por la Ley N° 17.015 (1998). El proceso de expansión de la educación inicial en nivel 4 y 5 ha sido una constante desde que se instituyó su obligatoriedad a mediados de los '90. Al considerar la totalidad de ofertas de educación infantil, *“las tasas brutas de matriculación en 2013 se ubican en torno al 100%”* (INEEd, 2014:96) De todas maneras, asegurar los niveles de asistencia efectiva para el logro de los objetivos de aprendizaje de este ciclo inicial para que puedan incidir en la escolaridad futura de cada individuo es una de las dificultades del sistema educativo uruguayo (INEEd, 2014).

En vigencia desde 2008, la Ley N° 18.437, sustentada en la concepción de educación como derecho humano fundamental, extiende la obligatoriedad para 4 años y determina la responsabilidad del Estado de garantizarlo siempre. Como explican Filardo y Mancebo, (2013:29), al *“...ser considerada como un servicio público, universal y obligatorio, que forma ciudadanos y es funcional al desarrollo del país...”* se debe asegurar las condiciones que garantizan a los sujetos el ejercicio de dicho derecho: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad (dimensiones planteadas por Tomasevski, 2001; referidas en Filardo y Mancebo, 2013). El Estado uruguayo avanza en esta línea; tiene por objetivo quinquenal (2015-2020) el logro de la cobertura educativa para la población de 3 años.

De acuerdo a INEEEd (2014), de la totalidad de centros de educación inicial el 46% son públicos, el 38% son privados y el 16% son privados con financiamiento público (CAIF). Si analizamos estos porcentajes en relación con su distribución geográfica, la composición varía: mientras el 57% de los establecimientos de Educación Inicial de Montevideo se encuentran en la órbita privada, en el resto del país los porcentajes son inversos siendo la educación pública quien ofrece mayor cobertura (supera el 55%). Según las franjas etarias, a medida que el niño crece, la opción por la educación pública aumenta dado que también es mayor la oferta de cobertura de ANEP (26% 3años, 71% 4 años, 79% 5 años) (Ver Cuadro III).

Cuadro IV - Cantidad de Centros y Matrícula de Primera Infancia y Ed. Inicial por edad, según oferta y tipo de centro (2013)

Oferta y tipo de centro	Centros	MATRÍCULA por EDAD					Total
		EADAES					
		0-1año	2años	3años	4años	5años	
<i>Subtotal públicos</i>	1.006	527	643	8.353	35.266	37.272	82.061
Jardines de infantes y guarderías públicos	190	0	102	7.729	13.738	12.386	33.955
Centros Diurnos INAU	37	527	541	518	169	0	1.755
Escuelas urbanas públicas con clase jardinera	675	-	-	106	21.359	24.886	46.351
Escuelas rurales con maestro de clase jardinera	104	-	-	s/d	s/d	s/d	s/d
<i>Subtotal privados con financiamiento público (CAIF)</i>	345	17.928	12.106	11.837	3.279	0	45.150
<i>Subtotal privados</i>	841	6.512	10.790	12.339	10.899	10.088	50.628
Jardines de infantes privados (órbita ANEP)	56	807	643	1.267	1.074	745	4.536
Colegios privados con clases jardineras (órbita ANEP)	345	1.372	3.412	4.944	6.986	7.725	24.439
Centros de educación infantil privados (órbita MEC)	440	4.333	6.116	6.128	2.839	1.618	21.034
Total	2192	24.967	23.539	32.529	49.444	47.360	177.839

Fuente: Elaboración propia a partir de cuadros 3.1, 3.2 y 3.3 de INEEd (2014)

El avance hacia la garantía del derecho a la educación y el sentido inclusivo es notorio según los datos observados. El *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014* sostiene que no hay definiciones claras con relación a los aprendizajes y desempeños (INEEd, 2014). Asimismo plantea la necesidad de un debate que, superando la fragmentación de los subsistemas educativos de la ANEP, pueda acordar “*para qué educar... y qué sujetos queremos promover...*” (INEEd, 2014:48) de forma tal que lo que establece la ley se plasme en una práctica educativa coherente con el marco legal y compartida por todos los docentes desde una perspectiva técnico-pedagógica. Con esta base, las líneas de reformulación de la Educación Inicial en Uruguay ampliaron la cobertura de atención generando centros y formatos educativos acordes a las realidades contextuales. El *Programa Escolar 2008* vigente para los niveles de 3 a 5 años, tendió a priorizar contenidos académicos ponderando indicadores de evaluación en Lengua y Matemáticas propuestos desde la gestión de CEIP en desmedro de los de evolución en áreas de desarrollo psicosocial y distanciándose del característico énfasis de abordaje pedagógico. A partir de 2015, el *Marco Curricular para la Atención y Educación de niños y niñas del nacimiento a los 6 años* (CCEPI, 2014) organizado en torno a competencias, se adjunta y entra en vigor como orientador de las propuestas.

1.2.2. Formatos de centro educativo inicial en el contexto uruguayo

A fin de cumplir con el objetivo marcado por la Ley 18.437, artículo 24, de “*estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños*”, las propuestas educativas de nivel inicial a cargo de la ANEP están destinadas a los niños de 3, 4 y 5 años, siendo obligatoria a partir de los cuatro años. En la

órbita del CEIP-ANEP, la oferta educativa pública a partir de los tres años se brinda en Jardines de Infantes y en Escuelas Primarias según los distintos formatos que cada una puede admitir. A saber: Jardín de Infantes Común (JI - 4hs de atención), Jardín de Tiempo Completo (J/TC - 8h de atención) y JICI (Jardín de Infantes con Ciclo Inicial: Nivel 3, 4, 5 y 1º y 2º – atención de 4h). Se elabora este último formato pedagógico como forma de mejorar la transición a la educación Primaria y se aplica, al momento del estudio, sólo en dos centros (uno en Montevideo y uno en Cerro Largo según CEIP-Estadística 2016)

Los grupos de nivel 4 y 5 en escuelas Primarias pueden funcionar dentro del formato escolar de:

Urbana Común	Mayoría de las escuelas del país. Atención de 4 horas en turno AM o PM. Se rigen por Programa CEIP 2008. Maestros con veinte horas de atención directa.
Práctica	Tienen la misma carga horaria pero se diferencian de las escuelas Comunes pues son lugar de práctica de formación de los estudiantes de Magisterio.
Rural	Se rigen por Programa CEIP 2008. Funcionan en zonas rurales y tienen 5 horas de atención. En función del número de alumnos, pueden ser de maestro único o no.
Tiempo Extendido	Total de 7 horas de atención: 2h talleres + 1h almuerzo y recreación + 4h maestros de clase. Se rigen por Programa CEIP. Extensión horaria con talleristas elegidos con autonomía. Por el centro. Sala de Coordinación semanal para equipo técnico-docente, fuera de horario escolar.
Tiempo Completo	Centros escolares destinados a atender a la <i>población</i> que pertenece al 20% más pobre. <i>Atención:</i> de 8.30 a 16.00 para niños a partir de 4 años. Brinda <i>alimentación</i> . <i>Propuesta enriquecida:</i> Programa CEIP 2008 y Proyecto Pedagógico generado por el centro que utilice el juego para la intervención, favorezca la contextualización de aprendizajes, fortalezca la convivencia comunitaria y potencie la participación activa de familias. Maestros con 40hs semanales (2.30 hs para <i>Coordinación</i>). Capacitación del equipo docente.
APRENDER	<u>Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas</u> <i>Centros elegibles:</i> de tiempo simple (4h) pertenecientes a los dos quintiles más críticos <i>Diseño institucional de Proyecto Educativo</i> a ser financiado por CEIP que refleje una propuesta pedagógica inclusiva que garantice: trayectorias escolares; trabajo colaborativo e interdisciplinar; trabajo de integración con todos los actores educativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE, 2014 y web ANEP-CEIP, 2015

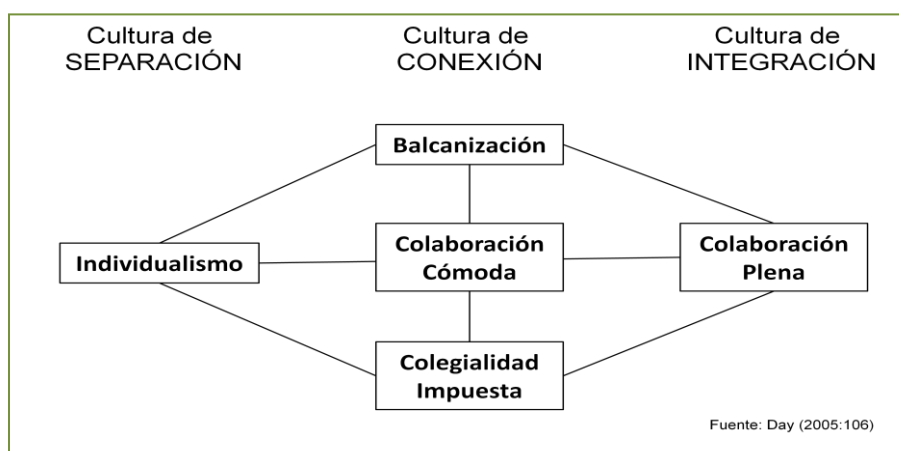
1.2.3. Culturas escolares

Los perfiles que toma cada comunidad educativa, determinan el tipo de cultura escolar. Aseverar que una escuela es una comunidad de aprendizaje significa que en ella convergen cualidades relacionales como el respeto, el afecto, la inclusividad, la confianza, la potenciación y el compromiso. (Raywid, 1993 como se refiere en Day, 2006) En la cotidianeidad escolar, todo ello se traduce en las formas de

manifestación que Day (2006:151) nomina como “...procesos micropolíticos de la vida escolar.” De hecho, Hargreaves (2005:189-190) menciona que: “La cultura transmite... configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional... contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo.” El referido autor define cuatro grandes tipos a partir de las dimensiones - contenido y forma - que caracterizan a las culturas escolares: “individualismo; colaboración; colegialidad artificial; balcanización.” (2005:191)

Por su parte, Day (2005) adapta las ideas de Hargreaves (1992) y organiza las culturas en tres grupos: de separación, de conexión y de integración. Las plantea en la figura a continuación.

Figura II - Culturas de gestión de la escuela (Day, 2005:106)



En referencia al cambio educativo, Hargreaves (2005:268) lo considera “como principio articulador e integrador de la acción, la planificación,... el desarrollo, la organización y la investigación”. La ponderación del autor recae en las culturas de colaboración. De hecho, plantea que la reflexión en espacios de colaboración y colegialidad potencia y promueve el desarrollo profesional; devuelven al docente la confianza en su propio saber y pericia, y favorecen el intercambio y construcción colectiva. El autor describe las características de las *culturas de colaboración* como espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, omnipresentes en tiempo-espacio e imprevisibles. Se basan en la confianza y surgen, al principio, como respuesta ante situaciones difíciles que requieren soluciones elaboradas donde todo el colectivo del centro escolar aporta. Pueden materializarse en dispositivos de reflexión colectiva, investigación-acción, observación mutua y coparticipación como el trabajo conjunto. En cuanto a los otros tipos de culturas de enseñanza, el citado autor expresa la necesidad de evitar: el *individualismo* limitante (psicológico, ecológico o adaptativo) diferenciándolo de la individualidad creativa; la *balcanización*, que implica colaboración en función de la obtención de beneficios personales o de

grupo reducido; y la *colegialidad artificial* que dependiendo de la flexibilidad con que se establezca – forma y contenido – puede favorecer la colaboración (Hargreaves, 2005).

En estos términos, la confianza es esencial para que el trabajo cooperativo sea una realidad. La forma en que desde la organización se establezcan y promuevan los vínculos interpersonales, la comunicación y el intercambio, repercute en la efectividad y la calidad de la cultura educativa (Gairin, 2000). El cuidado de las personas y de los procesos es condición para que la cultura de colaboración sostenga al centro educativo como una comunidad de aprendizaje que arriesga en pos de un perfeccionamiento continuo. Por lo anterior, en contexto de culturas de aislamiento, dar respuesta a realidades escolares cada vez más complejas genera *“culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo.”* Hargreaves (2005:287) De hecho, se plantea la necesidad de reconfigurar estructuras escolares para habilitar el trabajo conjunto que se sostenga en *“...culturas cooperativas de aprendizaje en común...”* (Hargreaves 2005:282). Culturas escolares donde el disenso tenga lugar, potencie la discusión y la reflexión grupal sobre las prácticas; donde las intenciones y los valores afloran como pilares de la construcción de un nuevo saber colectivo. (Fullan y Hargreaves, 1996)

1.3. Acerca de formación y aprendizaje profesional del docente

El ritmo activo de producción de conocimiento en la actualidad, trae aparejada la necesidad de una formación profesional y reconversión permanente. La educación deja de ser la transmisora del saber ya que este se encuentra diseminado en varias fuentes. Una de sus funciones fundamentales pasa a ser la de promover el aprendizaje de los *“mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida, que los sujetos sean capaces de aprender a aprender”* (Tedesco, 2000:104). En consecuencia, Tedesco (2010) también sostiene que esta nueva función implica modificaciones en los sistemas educativos a nivel de estructura institucional. Una educación de calidad está estrechamente vinculada a la calidad profesional de sus docentes, actores de peso al momento de llevar adelante los cambios educativos. Por esto argumenta que la política educativa debe tener en cuenta cuatro aspectos esenciales relacionados con características subjetivas importantes para una práctica pedagógica de calidad y exitosa en todo contexto:

“...capacidad para formular un proyecto, la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación, la confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa, y el compromiso y la responsabilidad por los resultados” (Tedesco, 2010:71)

Desde esta perspectiva teórica, si la calidad educativa está íntimamente ligada a las aptitudes de los profesionales que llevan adelante la tarea, ser un docente capacitado comprendería: reconocer al individuo como productor activo de sus conocimientos; entender que la esencia dinámica y constructiva del saber implica disponibilidad reflexiva constante y capacidad de autorregular el aprendizaje; tener dominio de los saberes pedagógicos, psicológicos y de contenidos disciplinares; y profesionalidad.

Entonces, para comprender los significados asignados cabe pensar sobre el lugar que ocupó y ocupa la reflexión colectiva y la participación en el contexto de su biografía docente, en la formación magisterial teórica y práctica. Retóricamente, preguntarse si se vinculan las prácticas educativas que experimentaron como estudiantes de formación docente con lo que se pretende que incorporen a su práctica educativa como profesionales. Camilloni (2007:45) explica “... *la formación del docente debería ser coherente con las concepciones que se procura que él desarrolle y ponga en práctica en el ejercicio profesional.*” Esto significa un abordaje donde los docentes, como aprendientes, puedan pensar, efectiva y colectivamente, a partir de cuestionamientos esenciales que problematicen sus saberes en situaciones de “...*contexto «real, coherente, significativo, intencional»*” (2007:30), tanto en formación inicial básica como en el desarrollo del perfeccionamiento profesional. A saber, una experiencia de aprendizaje como proceso colaborativo vivido y situado. Coll y Sánchez (2008:24) sostienen que “... *la idea nuclear es que nuestra actividad mental está inevitablemente anclada en la situación o contexto específico en la que transcurre...*” de manera tal que determina los modos en que reconstruimos lo aprendido en interacción. En el marco de los escenarios educativos de la sociedad del conocimiento, la formación de disposiciones que permitan afrontar los cambios, o la incertidumbre, con respuestas adaptativas adecuadas y/o innovadoras, fortalece la identidad profesional y evita, o alivia, el “*malestar docente*” (Esteve, 1987).

Al analizar esta línea de pensamiento, se puede alegar que una formación docente con bases sólidas desde las cuales construir conocimiento profesional, reivindica la posibilidad de implementar con libertad lo nuevo dentro de la propia práctica educativa. A la vez, es una forma de habilitar el aprendizaje y desarrollo continuo del docente “...*basado en la evidencia de toma de decisiones y la participación en la comunidad profesional...*” (Sahlberg, 2013:135).

Desde otros ámbitos académicos se demuestra que los espacios colectivos –reales o virtuales- son entornos positivos de formación, “*de interformación...que se produce en contextos de trabajo en equipo*” como describen Vaillant y Marcelo (2015:19). Estos autores también sostienen que el involucramiento y el aprendizaje están directamente ligados a la motivación, a la voluntad de mejorar, a la responsabilidad

personal y profesional. El interrogante es saber cómo se conjugan éstos últimos en la “compleja” realidad cotidiana del sujeto docente, individual y colectivo.

1.3.1. Formación y profesión docente en Educación Inicial en Uruguay

La construcción histórica de la formación docente en Uruguay se esboza en *La Educación del Pueblo* donde Varela (1874:156) expresa “*no es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros, ni es posible tener buenos maestros sin escuelas normales*”. Al año siguiente de aprobado el Decreto-Ley de Educación Común de 1877, se funda el 1er. Interinato Normal para Señoritas, con la subdirección la maestra Enriqueta Compte y Riqué, quien fuera enviada a Europa para analizar la aplicación efectiva de las ideas fröebelianas en los Jardines de Infantes y formar maestras especializadas a su regreso. En 1892, al fundarse el primer Jardín de Infantes uruguayo, y siendo su directora, esta formación pasa a implementarse directamente en dicho centro pues “*la enseñanza técnica debía asociarse a la evolución gradual del trabajo diario...*” (carta de Compte y Riqué citada en Ivaldi 2014:371). Entre sus preocupaciones reconoció necesaria “*...la teorización sobre lo que veía...*” (Ivaldi 2014:244). El espíritu investigador y su actitud reflexiva, originaron un pensamiento pedagógico propio en educación inicial, sostenido desde el análisis de las prácticas contextualizadas que adaptó creando metodologías de trabajo respetuosas de lo que llamo “biografía del niño”. Su registro metódico generó documentos psicopedagógicos básicos para la Educación Inicial uruguaya. Legó y compartió su compromiso con una generación de magisterio uruguayo reflexivo e innovador con colegas como Julio Castro, Agustín Ferreiro, Reina Reyes o Jesualdo Sosa (ANEP-CEP, 2007) que desde otras ramas de la educación aportaron y promovieron espacios colectivos de construcción de saber pedagógico. En educación pública uruguaya Primaria e Inicial, la titulación de magisterio fue siempre un requisito para el ejercicio de la docencia y base para una actitud profesional: “*... formarse específicamente para el ejercicio de la docencia contribuye a la construcción de la identidad personal y profesional, así como a la existencia de un conjunto de principios, valores y formas de proceder compartidos en el colectivo docente.*” (INEEd, 2014:198)

Tiempos políticos, tiempos sociales, tiempos críticos marcaron procesos de avances y retrocesos. Los emergentes sociales provocaron la ampliación de la cobertura que favoreció la apropiación social de la Educación Inicial pero complejizó la realidad socio-pedagógica. La necesidad de maestros titulados hizo que desde los inicios haya habido un Instituto Normal de nivel terciario, no universitario, en cada capital departamental y que los Planes de Estudio fueran reformulados. Situaciones varias en relación con la carga horaria de estudio, los planes fragmentados y excesivamente sobrecargados, desactualizados, el régimen de evaluación entre otros hacen a la carrera poco atractiva. De todas maneras “*...la sociedad y*

el sistema... no están dotando a los docentes de las herramientas y condiciones que necesitan para... lo que se espera de ellos. La complejidad de la labor... no suele ser percibida en toda su amplitud...” (INEEd, 2014:243) Así las cosas, el acceso al ejercicio docente en Inicial y Primaria del sistema público exige la obtención del título que habilita la posibilidad de concursar por oposición para obtener un cargo efectivo. Los concursos, evaluados por un tribunal a fin de puntuar el ordenamiento de elección, constan de dos pruebas teóricas escritas y una práctica (actividad de clase).

La exigencia de la tarea, las condiciones inadecuadas de trabajo, el desgaste y el desprestigio social suscitan situaciones de malestar docente. Reformar de las condiciones de trabajo no solo se vincula a mejorar los salarios sino a un conjunto de acciones articuladas como por ejemplo: horas remuneradas de docencia directa y de trabajo relacionado; gestión eficiente que simplifique la labor; *“revisión del sistemas de supervisión, orientación, encuadre y evaluación del trabajo docente, así como del modo en que está organizada la carrera... y reformular los modelos de formación docente”*.(INEEd, 2014: 314) La creación de la Universidad de la Educación prevista en la Ley 18.347 puede ser una oportunidad para favorecer la investigación de experiencias innovadoras. Profesionalidad en la tarea docente desde la formación, desde la práctica y desde la construcción colectiva de un saber específico de características mutantes, exigida por la necesidad de adaptación a la heterogeneidad de los grupos concretos y al contexto de producción de conocimientos.

Desde la experiencia finlandesa, Sahlberg (2013:220) plantea *“... Lo que se necesita es que cada escuela sea una comunidad de aprendizaje segura para que todos participen, exploren e interactúen con otras personas.”* Una comunidad de aprendizaje implica trabajar juntos, entender cómo trabajan los colegas y reflexionar sobre ello, tener la posibilidad de construir responsabilidad y compromiso de centro educativo.

Con el marco anterior y a fin de continuar el encuadre teórico, se presentan las siguientes interrogantes para el contexto uruguayo: ¿Pueden ser los centros de Educación Inicial ámbitos apropiados de reflexión profesional? ¿Qué tipo de “cultura escolar” (Hargreaves, 2005) la favorece? ¿Es posible considerar como entornos de profesionalización los espacios colectivos docentes que se habilitan desde el sistema?

1.3.2. Docente como intelectual – profesional

Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas, alteraron las formas de ser, hacer, conocer y convivir de todos los seres humanos. Las nuevas formas adoptadas modifican las dinámicas de las distintas profesiones. ¿Cuál es la repercusión de lo dicho en la profesión docente?

Si se lo considera desde el mandato social, ser un *“trabajador del conocimiento”*, como plantean Gardner, Csikszentmihaly y Damon (2002), es imperativo mantener una actitud de aprendizaje, de actualización constante para cumplir con excelencia y ética la tarea. Explican que *“la condición de profesional supone una negociación entre la persona y la comunidad. [...] siempre se encuentra en un delicado equilibrio, ... tensión intrínseca que se puede traducir en una sinergia fructífera o degenerar en conflicto...”* (Gardner et al., 2002:35).

Por otra parte, si bien los seres humanos compartimos nuestra condición de intelectuales, Gramsci (1984:14) afirma que *“...no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales... como constructor, organizador, ‘persuasivo permanente’...”* La función de *“intelectuales orgánicos”*, la de articular a través de la cultura los sentimientos, las experiencias y el conocimiento producido. En este orden de cosas, ¿cómo se puede encuadrar la profesionalidad de la función y del rol docente en la realidad actual? Una respuesta a la cuestión expresa Hargreaves en su conferencia *Professional Capital: Transforming teaching in every school* (Bologna, Marzo 2013) al considerar a los maestros como *“intelectuales orgánicos”* ya que pueden intervenir en la vida de otros para que se superen las diferencias, sobre todo en la vida de los más vulnerables.

La idea de docencia como actividad intelectual profesional implica la existencia de un *“conocimiento profesional”*; un saber disciplinar específico básico que determina formas de aplicación práctica, avaladas por un conjunto de normas académicas, legales y éticas que regulan la ejecución particular de las actitudes y habilidades de cada maestro. (Gardner et al., 2002; Schön, 1982; Schwartz, 2004, 2015)

Complementariamente, desde una perspectiva ergológica, Schwartz (2004) concibe a la actividad laboral como impulso de vida y salud sin límites preestablecidos. En cualquier profesión, implica una sinergia de saberes disciplinares y la dificultad desde la producción del saber: lo prescrito se traduce en la praxis con distintos grados de adherencia (normas, saberes, prácticas) y provoca una imperiosa necesidad de

“renormalización” continua (por la distancia entre lo anticipado/ lo real, la distinción de lo imprevisible - *‘inanticipable[sic]*-, la dimensión del “cuerpo-sujeto”, la dimensión ética que es base electiva). Dicha dinámica genera conocimiento. La explicitación y sistematización de los mismos revaloriza la tarea (Fonseca&Campos,2014). En el ámbito educativo, la *renormalización* es una constante puesto que la norma ancla en lo imprevisible y hace aflorar y construir a partir de los “*saberes tácitos*” (Schön, 1992).

La profesionalización supone comprender la profesión docente, entre otras cosas, como un especialista que tiene la capacidad de intervenir y reformular su práctica a partir de una actitud curiosa e indagadora de su quehacer. De hecho, Schön (1992) puntualiza que la reflexión “*rigurosa y sistemática*” es la que modela al profesional. Van Acker (2008) plantea que se vuelve fuente de conocimiento al ser narrado ante otros y que es la actitud reflexiva que guía la práctica la que autoriza y, a la vez, confiere autoridad moral al docente. En efecto, Eisner (2002:294) explicita que “...*la escuela misma es el ámbito principal para el desarrollo profesional del personal docente, [...al] reconocer que el aprendizaje de la enseñanza es una actividad profesional vitalicia...*” Es decir, entender la necesidad de una actitud autocrítica frente a las propias prácticas y compartirlas con el colectivo de referencia; saber que la educación no es algo acabado sino algo dinámico, perfectible, en evolución.

1.3.3. Profesional Reflexivo

Distintos autores coinciden en señalar que la docencia es una actividad intelectual basada en el saber, (Day,2005, 2006; Eisner,2002; Perrenoud,2004; Tardif, 2004, 2013; Vaillant,2010).donde el maestro es un profesional reflexivo capaz de interpretar, deconstruir y generar nuevos conocimientos al reconstruir su experiencia. Reflexiona “*en la acción*” cuando el proceso transcurre durante la marcha de su propia actividad educativa; y reflexiona “*sobre la acción*” cuando su práctica se torna objeto de análisis en un proceso de mayor sistematización que, además, habilita el intercambio con colegas (Schön,1998).

Mantener una actitud de apertura e intercambio con la comunidad educativa, de aprendizaje crítico frente al quehacer, significa comprender la enseñanza y comprender-se en continuo aprendizaje; en una construcción colectiva de interacción de individualidades, donde la reflexión y la creatividad pueden dar oportunidad a la innovación. En este sentido, la aptitud docente para ejercitar y aplicar el pensamiento crítico, que trascienda lo contextual, “*depende de su capacidad de demostrar su tacto pedagógico, su conocimiento profundo de la situación y su inteligencia emocional” (Day, 2005:51). El “*tacto pedagógico*” es un ejemplo de “*saber tácito*” (Schön, 1998) que guía la acción docente y se centra en la acción*

misma. Este "saber tácito" es un saber práctico, nutrido por la experiencia acumulada a lo largo de la vida laboral, que guía la acción profesional en condiciones inestables, únicas y cambiantes, que exigen decisiones inmediatas. Dicho saber no siempre puede describirse con palabras precisas (Schön, 1998). Cuando, a través de la reflexión, se hace explícito lo tácito, emergen conflictos de valores en las "teorías de acción" (Schön y Argyris, 1974), es decir, entre la "teoría proclamada" -lo que se dice que se hace- y la "teoría en uso" -lo que verdaderamente se hace-. Desde la práctica, en la práctica, los profesionales reflexionan sobre su saber para experimentar y encontrar sentido a las interrogantes que afloran y potencian la creatividad. Redunda en una solución que se transfiere al saber práctico y que "...gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación...comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla." (Schön, 1998:126)

Por su parte, Tardif (2013) sostiene la idea de que es la visión reflexiva del enseñar la que profesionaliza la enseñanza. El docente problematiza, objetiva, adopta una postura crítica y crea propuestas de mejor calidad a partir de la sistematización que hace de su práctica. De esta manera, "...ser un educador reflexivo... implica un compromiso dinámico...un proceso que, en esencia, no tiene final..." (Brubacher, Case y Reagan, 2000:159). "Aprender a aprender" se convierte en *modus operandi* del educador profesional cuya naturaleza es la reconstrucción; un "proyecto intelectual permanente" (Sancho Gil, 2013) del que los estudiantes aprenden por imitación y colaboración, y no por ser impartido. Dicho proyecto activa la tensión necesaria entre experiencia y competencia.

En este encuadre, las *comunidades de práctica* son contexto viviente del proceso multidireccional de aprendizaje en la resolución de la tarea conjunta (Wenger, 2001). Posibilitan la inclusión de nuevas trayectorias de aprendizaje que alojan la combinación dinámica de cuestiones: de compromiso, participación activa; de imaginación, ampliar perspectivas; y de alineación, conexión con los marcos de referencia de significados. Aprendizaje que crea conocimiento en el proceso de reconfiguración de identidad social, "...lo que convierte la información en conocimiento -lo que la hace potenciadora- es la manera en que se puede integrar dentro de una identidad de participación..." (Wenger, 2001:266) que se traduce en una "manera de Ser en el mundo", una forma de participación coherente.

Desde la perspectiva del saber docente, Vaillant (2010:11) plantea que "la práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional..." El concepto de inteligencia extendida, distribuida, ancla la existencia de la actividad intelectual individual en el contexto sociocultural ya que se ejerce en colectivo y que el conocimiento existente requiere una mayor necesidad de estar "conectado" dadas sus características obsoletas (Pea, 1993; Perkins, 1993). Por ello, la existencia de espacios colectivos de reflexión y participación permiten que la organización escolar construya

significados compartidos. Fullan y Hargreaves (1996) aseveran que los docentes que valoran y confían en los saberes de sus colegas; crean una cultura de comunidad de aprendizaje colaborativo que, desde la argumentación y deliberación, permite que la escuela se piense, se cuestione, se evalúe y se reformule en procesos de cíclicos y sistemáticos que promueven calidad educativa con creatividad innovadora.

En otro orden pero en conexión con lo anterior, la descripción de “inteligencia distribuida” que brinda Bruner (1997:151) hace presente el aspecto emocional: “...*la inteligencia refleja una micro-cultura de la praxis:...lo más importante de todo, la red de amigos, colegas en quienes se apoya uno en busca de retroalimentación, ayuda, consejo e incluso compañía sencillamente.*” Las emociones atraviesan los procesos de pensamiento y toma de decisiones. Comprenderlas e identificar su origen es importante para el mejor desarrollo de la práctica profesional individual y colectiva. Goleman (2003) sostiene que existen cuatro dominios que son competencias básicas necesarias para los maestros: conocer sus propias emociones, regular las emociones, reconocer las emociones de los demás y regular las relaciones personales.

Así, los Espacios Colectivos Docentes funcionan también como espacios constructores de nuevos vínculos, resilientes desde una perspectiva de modelo de bienestar: adquisición de competencias, facultades y eficacia propia. Una red de sostén para algunas realidades escolares difíciles y un espacio para poder pensar cómo transformarse en un centro educativo que construya y promueva resiliencia, la “...*capacidad de...sobreponerse, y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o... a las tensiones inherentes al mundo de hoy.*” (Rirkín y Hoopman, 1991 como se citó en Henderson y Milstein, 2003:26) A partir de lo anterior, la confianza y la construcción de vínculos de sostén se vuelven esenciales para la cooperación como *modus vivendi* de la cultura escolar. La noción de escuela como “comunidad de aprendizaje” donde se construyen significados compartidos para entender y atender la realidad del centro educativo se fortalece.

1.4. Sinopsis del Estado de Situación Empírica

Dentro de la vasta producción científica en temas educativos, se pesquisó entre aquellas referencias empíricas que estuvieran relacionadas con la temática de investigación tanto en Uruguay como en el mundo. De los trabajos consultados, se seleccionaron los que, a consideración de esta investigadora, fueron más significativos para el problema planteado. Sin duda, luego de la selección, surgieron otros.

Cuadro IV - Sinopsis de Antecedentes Empíricos

Fuente: elaboración propia, síntesis de los autores

Autor / Año	Título	Contexto	Aportes y Hallazgos
Encinas Muñoz,A. y Mercado Maldonado, R. (2012)	<i>Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivo de profesores</i>	México, Querétaro integrantes de Red de educación básica regional	Trabajo en los colectivos docentes significados diferentes según actores de vida escolar. Para docentes tiene carácter formativo: socializar experiencias e identificar debilidades, valorizar; construir saberes pedagógicos, estrategias socioculturales y/o de carácter personal. Continuidad de los espacios como alternativa de formación continua depende de "orden negociado" con demás actores que propicien condiciones.
Erazo Jiménez, M.S. (2009)	<i>Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes</i>	Chile, docentes de Ed. Primaria	Ámbito de práctica de reflexión colectiva entre pares: durante reunión "acto de detención", procesos discursivos que señalan importancia de tema, no improvisado, y conducen a la reflexión, dejando otros para intercambio de información o articulación de acciones ya que requiere tiempo. Implica intencionalidad reflexiva de participantes. Caracteriza la estructura de la reflexión colectiva según la participación: interactiva, centrada (prof/conductor), unipersonal
Nunes André, M. (2011)	<i>Modelo de formación continua de profesores en red en los centros educativos de la Región Autónoma de Madeira</i>	Portugal / España, centros educativos	Estudio de las dimensiones que caracterizan una "organización aprendiente" y, a partir de resultados, generar un modelo de formación de profesores que, promueva desarrollo personal y profesional de los docentes y contribuya a la construcción de "escuelas aprendientes".
Rodríguez Zidan, E. (2006)	<i>El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay</i>	Uruguay, Ed. Secundaria (profesores noveles)	Coordinación: tensión entre burocracia organizacional y posibilidad de concreción del espacio; espacio de disputa de intereses entre subgrupos de distinto poder; temáticas de proyectos referidas actividades y estrategias frente al problema del alumno impuestas por director que controla la discusión; dificultad para cultura colaborativa; autonomía y poder real del docente tensionada entre discurso y estilos de gestión del cambio que promueva cambios en las prácticas.
Vaillant, D. (2014)	<i>Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo</i>	América Latina	Formación continua regulada por estatuto docente y proyección de ascenso en la carrera es la docencia indirecta, salir del aula. Evaluación de desempeño percibido como amenaza. Tensiones: dificultad para atraer /sostener buenos docentes; importancia primeras fases de carrera para cultura de trabajo; articulación carrera y desarrollo docente potenciador; incentivos de desarrollo profesional continuo desde lo económico y/o lo simbólico; evaluación eficaz que retroalimente al docente.
Van Acker, M.T.V. (2008)	<i>A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação.</i>	Brasil, SP docentes de distintos ámbitos educativos	Reflexión como fuente del saber docente: análisis de la práctica es acción comunicativa en interacción, narración frente a otro. Espacio de reflexión sobre la práctica genera saber individual según condiciones de pertenencia al grupo; es marginal a la institucionalización. Abordaje desde sujeto social/relacional y de grupo productor de conocimiento. Metodología: 1ºentrevistas-observación; 2º ateliers biográficos; 3º grupo operativo

1.5. Cultura escolar, participación y profesionalización: puntos de intersección

Desde el ámbito académico (Hargreaves y Fullan, 2012; Sahlberg, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015) se plantea que la formación como docentes trasciende la obtención del título habilitante. Es un proceso ininterrumpido donde los maestros crean y recrean juntos su profesión para construir condiciones de aprendizaje permanentes y para todos en el contexto fluctuante de la sociedad de la tecnología y el conocimiento. Por esto, en el intento de ordenar y pensar todo lo descripto desde lo existente en el contexto nacional: ¿cómo se conjugan estas necesidades docentes dentro de los centros de educación inicial uruguayos? ¿Qué posibilidades de formación profesional se habilitan desde el sistema educativo nacional? ¿Qué alternativas/dispositivos se generan desde las culturas de los jardines de infantes?

En Uruguay, desde CEIP-ANEP se brindan cursos gratuitos pero los cupos son limitados (Instituto de Formación en Servicio o Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores). Por otro lado, el formato organizacional de la propuesta pedagógica de escuela de tiempo completo (TC) estipula dos horas semanales para coordinación docente y fundamenta la reflexión sobre la práctica como herramienta para la mejora de la calidad educativa. La finalidad expresa es la de habilitar la creación de una *“comunidad profesional”* y el espacio *“...se entiende como de formación permanente de los maestros a la vez que organiza participativamente la gestión de la escuela...”* (ANEP/MECAEP, 1997:62). La mayor parte de los centros educativos públicos mantienen el modelo pedagógico de atención de cuatro horas (nominado oficialmente como “Común”) donde no se prevé espacio proyectado para la reflexión del colectivo docente. Existen en cambio, Salas Docentes a pedido fundamentado de la dirección de centro para autorizarse según lineamientos previstos por Inspección Técnica de ANEP-CEIP. Por otra parte, la instancia de consulta de Asamblea Técnico Docente (ATD) que determina el propio sistema es compartida por todos los formatos escolares. Los centros de Educación Inicial funcionan en ambos formatos. Desde la voz de los docentes uruguayos de Inicial ¿cómo son valorados estos espacios colectivos?

1.5.1. Capital Profesional

Existe consenso mundial en torno a la convicción de que la calidad de los docentes es un factor clave en educación. Basados en esta afirmación, y a partir de la definición de “capital” como aquello que agrega valor al costo neto, Hargreaves y Fullan (2012) acuñan la idea de *Capital Profesional* para el ámbito de la educación. Hacen foco en la implicancia que tiene para el trabajo profesional, su capacidad y efectividad. Con esta óptica, manifiestan que *“...los gastos en educación constituyen una inversión a largo plazo en desarrollo del capital humano... para cosechar compensaciones de productividad económica y cohesión social en las siguientes generaciones”* (Hargreaves y Fullan,

2014:22) Parten del supuesto de que la enseñanza es una actividad sustentada en el dominio de un saber técnico complejo que exige capacitación profesional de nivel universitario. Manifiestan que requiere: una formación a largo plazo, una práctica constante, un aprendizaje continuo y ayuda de otros.

Su teoría plantea que el *Capital Profesional (CP)* se compone de tres tipos de capital: *capital humano (CH)*, el talento y habilidades de cada individuo; *capital social (CS)*, el poder de la colaboración y cooperación grupal; y *capital decisorio (CD)*, la pericia -sabiduría y experiencia- para tomar decisiones en relación con los aprendizajes que se desarrolla con el tiempo. (Hargreaves y Fullan, 2012). Al considerar esta teoría en la acción, la misma se traduce en: la elección de las personas más capaces (CH); generar condiciones para que trabajen en forma cooperativa (CS); y asegurar la motivación para continuar en la tarea en constante aprendizaje (CD).

La preparación de *capital humano* de calidad es un proceso que requiere inversión de largo tiempo. Respalados en la investigación de Carrie Leana (2006) que concluye que la mayor motivación para los docentes proviene del compartir tarea con colegas que trabajan con efectividad, los autores del *Capital Profesional* defienden la idea de que, como estrategia de mejoramiento, el *capital social* tiene mayor influencia que el *capital humano*. Hargreaves y Fullan, (2013:37) lo sintetizan en “*usar el grupo para cambiar al grupo...*” Se argumenta que el *capital social* incrementa el *humano* pero la relación inversa no funciona de la misma forma. El factor de mayor incidencia en el desarrollo profesional docente es la calidad de la interacción del trabajo con los compañeros de equipo. Como colectivo, los docentes en intercambio reflexivo, pueden diagnosticar y generar respuestas más apropiadas a las necesidades individuales o colectivas de los estudiantes. De esta manera, *capital social* toma transcendencia para la práctica en el desafío de la reflexión introspectiva y colectiva. La colaboración genera bases sólidas para el desarrollo de la capacidad de *capital decisorio* - juicio profesional, pericia en la tarea -, tanto a nivel individual como del colectivo docente. En un centro educativo, “...es la decisión la que importa, no los datos...los datos no dan la respuesta...traen al diálogo, decisiones y soluciones” pues promueven responsabilidad colectiva, dice Hargreaves en su conferencia de Bolonia (2013).

Las formas de colaborar son múltiples, no existe una manera única. La combinación interactiva de *CH + CS + CD* para crear una cultura de *CP*, implica una coordinación de tareas proactivas: *empujar*, presionar con certeza y sensatez al intervenir; *atraer*, inspirar para expandir entusiasmo y *alentar*, impulsar para habilitar las mejores opciones y decisiones (Hargreaves y Fullan, 2012). Según estos autores, es el ensamble de las cinco C's del *Capital Profesional* (Capacidad, Compromiso, Carrera, Cultura y Contextos o condiciones de enseñanza) lo que “*permite que la fuerza docente sea altamente efectiva...*” (Hargreaves y Fullan, 2014:72). Explican la interdependencia de estos elementos y cómo la modificación de cualquiera de ellos repercute en los otros. El fomento de

“culturas colaborativas” (Hargreaves, 2005) que potencien el CS para fortalecer la calidad del CH existente es la forma de impulsar calidad educativa mientras se preparan las nuevas generaciones de docentes. Por esta razón, la tríada conceptual de *Capital Profesional* se puede sincretizar y reforzar, en los centros escolares a través de espacios colectivos docentes para la participación profesional y la reflexión sobre prácticas educativas.

1.5.2. Docente como sujeto individual y colectivo

Luego de haber contextualizado en el marco extenso de la Sociedad del Conocimiento y la Educación -formación docente y educación inicial-, al hacer foco en el objeto de estudio es oportuno conceptualizar acerca de la noción del sujeto sobre cuya voz se indaga, los docentes de educación inicial. A la vez, al investigar sobre el significado que se otorga a un espacio colectivo que tiene una identidad particular en cada centro educativo, es pertinente la consideración de la noción de sujeto desde su realidad individual pero también como colectivo, como comunidad de aprendizaje.

En los apartados a continuación, se presenta en primera instancia una aproximación amplia a la noción de sujeto -individual y colectivo- y de las formas de conocer. A posteriori, se abordan aspectos más peculiares de aquellos que se dedican a la docencia: características psicosociales, formación docente, construcción de identidad profesional y de su práctica educativa.

1.5.2.1. Sujeto y conocimiento

Los aportes de las neurociencias, desde la Teoría de la Complejidad y las Teorías modernas de la evolución afirman que somos producto de una evolución cultural acumulativa – creación, transmisión, nueva modificación-. Desde las investigaciones con su equipo en el Instituto Mark Plank, Tomasello (2008) sostiene que lo que nos hace únicos como especie, diferenciándonos de los primates, es que somos seres sociales adaptados para culturas (sin contenido específico), para aprender el conocimiento socialmente generado. Ello significa que los seres humanos están adaptados para: *aprender de, comunicarnos con, colaborar con* cualquier grupo de individuos y los artefactos que se hayan creado. La forma en que los humanos son seres sociales se fundamenta en la esencia de ser un sistema integrado que reconoce al Otro como igual y diferente a la vez a partir de un sentido de *Self*, de estructura dual: individual (mi/tu rol-perspectiva) y compartida (meta común). Esta intencionalidad compartida se plasma en la cooperación que se vehiculiza por medio del lenguaje contextualizado (sentidos y significados compartidos de textos, gestos y silencios). Esta realidad de Ser Cooperativo posee estructura motivacional única (meta + interés + atención conjunta): el objetivo

de alcanzar algo que no se logra en solitario (sociogénesis) y, a la vez, una motivación altruista por ser parte de la meta que el Otro también lo logre. (Tomasello, 2008)

Esta peculiaridad distintiva humana, fundamento de la cooperación, permite también que seamos capaces de aprender no solo del Otro sino a través del Otro. Maturana y Varela (1984:164) explican “...*biológicamente, sin amor, sin aceptación del otro, no hay fenómeno social... todo conocer es un hacer... sólo el amor nos permite crear un mundo en común...*” Los procesos más potentes para asegurar la evolución cultural acumulativa, las formas básicas del aprendizaje (imitativo, impartido-enseñanza y colaborativo) son especialmente fieles a la transmisión del significado cultural y particularmente eficaces en la creatividad e inventiva colaborativa. Esa unicidad de proceso complejo, desarrollada en prácticas sociales concretas, supone un aprender y un hacer en contextos auténticos culturalmente relevantes; una cognición situada (Lave y Wenger, 1992). Las vivencias personales, únicas, que cada individuo experimenta van estructurando su matriz de aprendizaje. Para el ser humano, aprender es “...*un complejo proceso de construcción y reconstrucción permanente de significados como consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales...*” (Pérez Gómez, 2012:101) La cognición es un proceso *en, por y para* la acción; en la construcción interna del conocimiento, la razón y la emoción son indisolubles (Lave&Wenger,1992).

La regularidad y mutabilidad de la circularidad cognoscitiva humana, potenciada por el doble rol del lenguaje, conlleva un sentido ético en todo acto humano “...*hacerse cargo de la estructura biológica y social... equivale a poner a la reflexión... buscar circunstancias que permitan tomar conciencia de la situación... ver que... sólo tenemos el mundo que creamos con otros...*” (Maturana y Varela, 1984:163) En situación, el sujeto-agente es configurado-configurante y productor-producto, expresión de la condición existencial autopoietica (Maturana y Varela, 1984) de los seres vivos. El ser humano se recrea “*en un operar recursivo, tanto de procesos autopoieticos como sociales*”. (Behncke, en Maturana *et al*, 1984: XXVII). De esta manera, la existencia de otro/otros, interiorizado simbólicamente o en presencia (virtual o física) es contexto básico de conocimiento-acción. La tarea se define siempre con un otro, en la relación, en la comunicación.

Desde la Psicología Social, para explicar el establecimiento de la dialéctica entre sujeto-otro/otros se plantea un orden inclusivo decreciente de los ámbitos comunitario, institucional, sociodinámico (grupal) y psicosocial (individual). Se define grupo como

“...*un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.*” (Pichon Rivière como se citó en Schvarstein, 2002:34)

Tomando en consideración estas conceptualizaciones se ha de pensar cómo se configura la realidad en los espacios colectivos docentes de los centros educativos y cómo confluye el ámbito sociodinámico del colectivo con los procesos psicosociales que atraviesan los maestros como individuos.

Desde la perspectiva psicosocial epigenética de Erikson (2000), el ciclo vital individual solo puede ser comprendido en su contexto social. Cada estadio psicosocial resuelve una crisis básica, significativa para la adaptación humana (potencial sintónico -sostén de crecimiento- vs. potencial distónico -perturbador-), de la cual emerge una *cualidad del yo*. Con cada resolución se genera “...gradualmente un nuevo sentido del tiempo junto con un sentimiento de irrevocable identidad...” (Erikson, 2000:84). A partir de esta conceptualización, como encuadre de la población docente, se puede afirmar que en sus primeros años de trabajo los maestros transitan y resuelven la crisis básica de la *juventud* (intimidad vs. aislamiento) donde el poder básico emergente, que sustenta la consolidación de la identidad individual, es el amor. Resuelta esta *cualidad evolutiva del Yo*, el conflicto siguiente toma predominio (generatividad vs. estancamiento) durante el estadio de *adulthood*. La procreatividad, la productividad y la creatividad son característicos de dicho estadio donde se da el mayor desarrollo de la identidad. El cuidado es la virtud que guía el compromiso por otros y el sentimiento ético. Tanto en el estadio de consolidación como de expansión de la identidad personal, el docente la experimenta en simbiosis con la construcción de su identidad profesional. Los contextos de organización y comunicación de los centros de desempeño laboral inciden en la tensión de los conflictos a resolver. Particularmente se debe a que las *cualidades del yo* a elaborar coinciden con virtudes básicas en el ejercicio de esta profesión.

1.5.2.2. Identidad docente

Cada ser es único, en permanente evolución ya que la realidad es una constante de interacción; “...una subjetividad...un modo de hacer en el mundo,... Es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, una realidad...” (Sancho Gil, 2013:203). La construcción de una identidad personal es un proceso permanente, un proyecto voluntario e inherente al propio sujeto en relación con las estructuras sociales con las que convive.

A propósito de la identidad docente, cabe la consideración sobre la forma en que esta se construye y se relaciona con la resolución de las tensiones psicosociales que atraviesan los individuos, sus mojonos. También sobre la incidencia que en esta configuración tienen los entornos escolares donde desarrolla su tarea educativa. El erigirse como maestro es un proceso de “(trans)formación”, continuo, dinámico, en espiral, “...resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales...” (Vaillant, 2010:11). Se plantea entonces que la biografía

personal, las experiencias vividas como estudiantes, son base del proceso constructivo; referentes previos a la idea de convertirse en educador y a la vez median en el significado que cada individuo le otorga al “ser docente” y el perfil de docente en que deviene. Este bagaje establece múltiples interacciones con las experiencias que como profesionales se viven dentro y fuera de la institución escolar. En la conformación de la identidad profesional, la formación inicial de los maestros es mojón clave para la actitud con que afronte la apropiación y reelaboración de sus saberes. Compartir las primeras experiencias de la práctica con pares y reflexionar colectivamente sobre las mismas posee el potencial de instaurarse como actitud profesional, como “*proyecto intelectual permanente*”. (Sancho Gil, 2013:218)

En un escenario incierto como el actual, la tarea docente demanda convicción, motivación y voluntad individual. Day (2006:192) afirma que “...*los docentes que sienten pasión por la enseñanza... Emprenden los tipos de práctica reflexiva y desarrollo profesional... Comprenden que la enseñanza es tanto emocional como intelectual y trabajo práctico...*” Asimismo, explica Sacho Gil (2013) que la responsabilidad y el compromiso no necesariamente están vinculadas a la vocación docente, sino que se configuran en el diálogo crítico con la experiencia educativa cotidiana y sobre todo en contextos colectivos.

Si la identidad profesional del maestro se edifica a lo largo de toda su vida profesional, la vocación docente, la “pasión” u “oficio” de “enseñar/aprender/educar” (Day, 2006; Litwin 2011; Santos Guerra, 2001) vinculada por lo general a lo individual y subjetivo, también se podría pensar como posibilidad de ser aprehendida desde lo intersubjetivo, desde los intercambios colectivos de experiencias educativas positivas. Con este sentido se generan los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es rol que desempeña la comunidad escolar de referencia en la construcción los significados que los maestros otorgan a los espacios colectivos docentes de reflexión y participación? ¿Cómo se vincula dicho significado con el proceso de identidad y profesionalización docente?

1.5.2.3. Procesos de significación

Desde una perspectiva de participación social y experiencia de identidad, el significado es producto del aprendizaje, de la capacidad de experimentar y comprometerse significativamente con el mundo. (Wenger, 2001) Conocer responde a la necesidad de comprender el mundo y de aprehenderlo, de crear sentido, de simbolizar la experiencia; de construir una realidad donde el individuo se identifique, se reconozca y reconozca a los otros con los que comparte una comunidad cultural. La cultura sustenta la construcción de significados, la creación de símbolos generados en un proceso interactivo que involucra la presencia de otro/otros, un sentido compartido (Bruner, 1997). Los sentidos personales de apropiación se construyen a partir de los significados culturales compartidos (Bruner, 1988, 1997). Dichos significados se vehiculizan en dispositivos de expresión, “*formas de*

representación” (Eisner, 1998), que posibilitan extender las capacidades experimentales de cada individuo y que hacen posible la comunicación pública de las concepciones individuales, privadas.

El carácter simbólico de lo anterior se sustenta en el conjunto de transformaciones, no acumulativas sino reorganizadoras, que provoca el proceso de interiorización (comprensión y apropiación). El mismo es una reconstrucción interna (*intrapsicológica*) de una operación externa (*interpsicológica*), semióticamente mediada, producto de esa interacción con otros sujetos o herramientas culturales (Vygotsky, 1976). Dicha simbolización es una capacidad humana vinculada al sistema sensorial de registro de los indicios del entorno inmediato para adaptarse y modificar el ambiente. Esta capacidad perceptiva es un *proceso de inferencia* que atribuye rasgos abstractos y conforma una totalidad (Moscovici, 1993). La percepción es un evento cognitivo de realidad dual e interdependiente -afectividad y cognición-, una construcción donde el individuo es un agente activo que selecciona y organiza lo que recibe del medio. Codificar y decodificar los sentidos es una forma de abordar y resolver distintos problemas desde múltiples perspectivas (Eisner, 1998). La información por sí sola no es conocimiento. Conocer implica interpretar lo nuevo en función de las variables internas como experiencias, expectativas o pensamientos donde lo emocional se presenta indisolublemente unido a lo racional. Este proceso de codificación y categorización, proporciona una direccionalidad a la actividad mental para interpretar el mundo: el sujeto comprende y se comprende. La acción transformadora se realiza a fin de reducir la complejidad del entorno. Esa complejidad y unicidad es proceso de aprendizaje que se desarrolla en contextos auténticos, culturalmente relevantes. Supone prácticas sociales concretas, un aprender y un hacer, que ofrecen una respuesta a una situación determinada, una cognición situada.

Dada la mencionada naturaleza relacional del ser humano, conocer y comunicar son interdependientes e indisolubles. El intercambio con otros para la construcción de significados se concreta en la utilización de recursos culturales “...*la experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso...*” (Ricoeur, 2006:10)

1.5.2.4. Desarrollo profesional

En paralelo a la idea de la identidad docente como un continuo, el desarrollo profesional puede plasmar la idea de “*proyecto intelectual permanente*” (Sancho Gil, 2013). La profesionalidad evoluciona a partir de una actitud de curiosidad, de búsqueda de respuestas adecuadas a interrogantes que surgen del contexto de la tarea educativa, y que trasciende las realidades facilitadoras o desfavorables en las que acontece. La pedagogía de Infancia de Reggio Emilia, entiende profesionalidad como formación continua que se arriesga a “... *transformar los hechos en*

pensamientos... en reflexión, y... en cambios de pensamiento y acción. También es necesario querer correr el riesgo...” (Malaguzzi, 2001:79)

No obstante, Day (2005) señala que la estimulación del aprendizaje de los adultos responsables de educar, no siempre encuentra disposición, tiempo y espacio desde las culturas escolares -dentro o fuera de la escuela-. Resulta contradictorio que actividades de reflexión colectiva entre maestros no puedan concretarse en centros que promueven pensamiento reflexivo en los estudiantes. Existe la necesidad de un aprendizaje continuo en el potencial productivo de la sociedad del conocimiento, *“...tiene que haber un movimiento equivalente hacia una ‘sociedad del aprendizaje’, es decir, ‘una sociedad en la que todos tengan el poder y la capacidad de desarrollar su potencial humano’”*. (Longworth, 2005:31), el aprendiz empoderado y propietario de su proceso de aprendizaje.

A propósito, de carácter múltiple y combinación única en cada individuo, la inteligencia humana, como *“...potencial biosociológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear...”* (Gardner, 2001:45), entra en acción regenerando conocimiento y/o herramientas culturales. El cambio constante y la interconexión, los movimientos que se generan con la globalización llevan el foco sobre la necesidad de pensar en *mentes* que puedan *“activar capacidades para sobrevivir”* (Gardner, 2008). Un conjunto de formas de pensar que utilicen las distintas inteligencias en sinergia. Se definen cinco *“usos generales de la mente”* que son: respetuosa, disciplinada, creativa, sintética y ética, vinculadas de manera epigenética. Esto significa que el abanico de mentes está presente desde el comienzo, pero cada una va tomando protagonismo sucesivamente, y también en paralelo, a lo largo de las etapas del desarrollo humano (Gardner, 2008).

Si se vincula lo anterior con las etapas de carrera profesional de un maestro, el entusiasmo para probar lo nuevo, atreverse, puede ser variable. Con independencia de los elementos contextuales del sujeto, la *“...motivación para cambiar es el elemento que determina que cualquier individuo se arriesgue”* (Vaillant y Marcelo 2015:14), factor clave en el aprendizaje adulto. En la misma línea de pensamiento, Day (2005) sostiene que el aprendizaje adulto significa reflexionar en contexto de expresión. Implica *“procesos de aprendizaje que no solo cuestionan las competencias emocionales y cognitivas de los docentes, sino también los valores personales y profesionales en los que se basan estas y que se sitúan en el centro de la práctica profesional.”* (Day, 2005:68) Por lo tanto, el desarrollo profesional es un proceso no lineal de aprendizaje que exige responsabilidad y compromiso del “docente como persona” (cognitivo-emocional). Conlleva la interrelación de tres dimensiones: desarrollo psicológico (madurez del yo, desarrollo ético-moral, crecimiento conceptual); desarrollo del dominio profesional de conocimientos y destrezas (capacidad para el ejercicio seguro y exitoso); y desarrollo del ciclo de la carrera profesional docente. Se explica la evolución del ciclo a

través de la dinámica de flujo y reflujo de respuestas a influencias ambientales desde las dimensiones personal y organizativa. (Day, 2005).

Vinculado al balance entre compromiso con la tarea y competencia pedagógica, los académicos (Day, 2005, 2007; Hargreaves y Fullan, 2012) reconocen fases o etapas en la trayectoria profesional de los docentes desde las características del desempeño en función de los años de ejercicio. El cuadro comparativo a continuación muestra las fases del ciclo de la carrera docente según dichos autores.

Cuadro V - Etapas de la Carrera Docente

según Day (2007)		EXPERIENCIA	según Fullan y Hargreaves (2012)
	Iniciación (compromiso inicial, descubrimiento, reto y supervivencia)	hasta 3 años	Inicial (noveles) (compromiso sobre la competencia)
Construcción de Estabilidad Profesional	Construcción de identidad (competencias y eficacia práctica; estabilización del compromiso)	4 a 7 años	Intermedia (4 a 20 años) (equilibrio mayor entre compromiso y competencia)
	Entusiasmo y crecimiento (experimentación, cuestionamiento, cambios y tensiones crecientes)	8 a 15 años	
	Diversificación (transiciones trabajo/vida; elaboración de frustraciones)	16 a 23 años	
	Retos motivacionales (sostener el disfrute, estancamiento, declive)	24 a 30 años	Final (+ de 20 años) abanico de perfiles desde la actualización al estancamiento (reciclados, reservados, desencantados, críticos y opositores)
	Final (desvinculación positiva con serenidad o negativa con resignación y amargura)	+de 30 años	

Fuente: Elaboración propia basada en Day(2005) y Hargreaves (2004)

Basados en el óptimo de la relación entre las etapas de la carrera y la capacidad y compromiso docente, Fullan y Hargreaves (2013) sostienen la importancia de focalizar el trabajo y provocar desafío en los maestros en el medio como forma de prevención del anquilosamiento por falta de motivación que genera ciertas problemáticas de docentes en el final de la carrera.

La competencia técnica y la capacidad de reflexionar sobre su práctica es lo que hace al buen docente (Vaillant, 2010). La racionalidad y las motivaciones del maestro son la base de sus deliberaciones, opciones y decisiones. El aprendizaje adulto es una “*experiencia integradora*” que opera desde la ética, la cooperación y el saber aprender (Hase & Kenyon, 2007). En suma, “*aprender a aprender*” pero con características propias del aprendizaje adulto: compromiso, implicancia, autonomía, resistencia, motivación y confianza (Marcelo, 1995). A partir de estas características, y desde la consideración de que “*la formación es un proceso... dentro de un espacio intersubjetivo y social...*” ((Vaillant & Marcelo 2015:22), la motivación es elemento determinante en el aprendizaje adulto. La autoformación (*self-determined learning*, heutagogía - Hase & Kenyon, 2000) es el tipo de

formación que más se adecua a los docentes por la incidencia positiva del factor de responsabilidad personal y profesional.

Al pensar en los efectos que puede provocar el desarrollo profesional considerado como un continuo, Vaillant y Marcelo (2015) destacan el empoderamiento (*'empowerment'*) que se basa en la existencia de un colectivo profesional que comparte ese saber ético-pedagógico y que puede asumir protagonismo. Concebirse como parte en una red educativa junto a la comunidad y comprender la necesidad de reflexión participativa (a la interna y hacia el afuera) que a partir del debate sistemático, profundo, ayude a renovarse, reinaugurarse y que provoque *"un cambio en la práctica"* (Longworth, 2005:57), entenderse como "identidad aprendiente".

En el contexto del colectivo docente uruguayo, hay iniciativas que buscan *"...aventurarse en hipótesis, prestar atención a las interpretaciones diferentes y cuestionar todas las acciones compartidas desde la perspectiva del conocer"* (Litwin, 2010:215) Entonces ¿cómo se habilita lo anterior desde el sistema educativo nacional? ¿Son los centros educativos lugares de desarrollo y aprendizaje continuo para los docentes? ¿Pueden los ECD ser considerados para este fin en la forma en que funcionan?

1.5.3. Espacio Colectivo Docente en el contexto uruguayo

El Sistema de Educación Pública del Uruguay habilitó paulatinamente, en diferentes etapas y momentos de su desarrollo institucional, dispositivos de trabajo remunerados del colectivo docente para mejorar la calidad de las propuestas educativas. Además, dichos espacios favorecen la construcción de una identidad institucional, la reflexión docente colectiva y el fortalecimiento de la profesionalidad. En otros casos, se habilita desde ANEP un espacio democrático para debatir y opinar sobre temas de Política Educativa, como las Asambleas Técnico-Docentes de participación obligatoria..

A los efectos de esta tesis, se considerará Espacio Colectivo Docente (ECD) a la reunión entre docentes de un centro en función del ejercicio de su profesión previstos por el formato escolar o emergente de la cultura escolar particular de una institución. La normativa vigente en ANEP dispone tres tipos de espacios docentes: las Asambleas Técnico-Docentes (ATD), las Salas Docentes (SD) y las Salas de Coordinación (CO). A continuación, se caracteriza cada uno de ellos a partir de la normativa existente.

1.5.3.1. Asamblea Técnico-Docente

Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) son órganos deliberantes de participación obligatoria. Remontan su origen a asambleas docentes y debates pedagógicos importantes ocurridos en el Uruguay durante en las décadas del 40, 50 y 60 del siglo XX. Luego del período de dictadura, con la reforma educativa de 1985, se restablecen como Asamblea Técnico-Docente (ATD) y quedan estipuladas en la Ley de Educación N° 15.739. El Consejo Directivo Central de ANEP reglamenta el funcionamiento de estas Asambleas, previa opinión del Consejo Desconcentrado respectivo (Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico-Profesional, Formación en Educación). Funcionan por centro educativo con la participación de todos los docentes efectivos o interinos con una antigüedad mínima de un año según lo estipulado en el Reglamento de ATD (Acta N° 60 Resolución No.89 de 31/VIII/89). Corroborado en el Artículo 70 de la Ley de Educación 18.437 (2008), tanto las mencionadas como las Asambleas Técnico Docente Nacionales representativas del cuerpo docente de cada subsistema (CEIP, CES, CETP, CFE), tienen función consultiva y facultad de iniciativa en los aspectos técnico-pedagógicos y de educación general vinculados a su especificidad dentro de ANEP. La elección de los delegados para la ATD Nacional se realiza mediante sufragio secreto y obligatorio. La Corte Electoral, organismo público autónomo encargado de los actos electorales en Uruguay, organiza y fiscaliza el procedimiento según un criterio de representación proporcional para un período de tres años como estipula el reglamento de ATD antes referido.

Con la función de dar continuidad al trabajo de las ATD Nacionales durante los intervalos entre asambleas, y de oficiar como interlocutor con ANEP-CODICEN, se elige entre los delegados nacionales una Mesa Permanente de cinco miembros por rama de enseñanza. Como establece la Ley de Educación 18.437, *“las Asambleas Técnico Docentes serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente.”*

El sistema educativo autoriza el funcionamiento y propone los temas sobre los que reglamentariamente la ATD Nacional ha de debatir. Si bien tiene autonomía de organización interna dentro de los parámetros regulados, se establece que se deben conformar comisiones de estudio de cada tema previo a las resoluciones. En el marco de los derechos estipulados por ley, la Asamblea puede incorporar temas de índole técnico-pedagógica que no estén incluidos con aprobación por doble mayoría según reglamento.

En las espiras cíclicas de retroalimentación de ATD Nacional - ATD locales, son estas últimas los espacios de trabajo y opinión de todo el personal docente en actividad directa. De participación obligatoria, salvo razón debidamente justificada, estas asambleas de base analizan las temáticas estipuladas a la luz del contexto su realidad particular. Sus aportes son insumo para la discusión a

nivel nacional y la toma de postura frente a la consulta del organismo gestor de la educación uruguaya.

1.5.3.2. Salas Docentes

Con base en la libertad de cátedra del profesional docente estipulada en el artículo 11 de la ley 18.437 (2008) y las orientaciones de políticas educativas para fortalecer a la Escuela, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se plantea como opción ética dotar de mayor autonomía a cada escuela para el desarrollo de estrategias propias de mejoramiento de la calidad de la propuesta educativa. Asimismo, la jerarquización de los colectivos docentes y del maestro como educador profesional, revaloriza la intervención desde la enseñanza y propone una gestión creativa en la elaboración, toma de decisiones y ejecución de soluciones sobre los aspectos que configuran la vida escolar. Desde este marco el CEIP plantea las Salas Docentes (SD) como espacios del colectivo profesional para aquellos centros educativos que no cuentan con horas remuneradas de coordinación y dentro de los lineamientos para la mejora de los aprendizajes que la Inspección Técnica considere oportunos. El propósito es habilitar al equipo docente para intercambiar, analizar y reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas a fin de fortalecer la identidad institucional, la autonomía de acción y la construcción de una visión, de compromiso y de un proyecto pedagógico compartido. (Circ.79/12 CEIP-ANEP, 2012)

Las temáticas a trabajar por los docentes en los centros quedan expresamente estipuladas en las resoluciones pero con flexibilidad en la forma de abordaje de las mismas. Corresponde aclarar que, por cuestiones presupuestales, la Inspección Técnica debió solicitar autorización al Consejo (CEIP) para la remuneración de estas Salas argumentando la pertinencia de las mismas y las temáticas a abordar como se puede observar en las distintas Circulares de Resolución de CEIP-ANEP publicadas en los últimos años (CEIP-ANEP: Circ.79/12; Circ.45/13; Circ.18/14; Circ.14/15). A partir de julio de 2016, las autoridades del CEIP resuelven, en consideración a los antecedentes, establecer criterios claros de retribución de Salas Docentes en función de las múltiples modalidades existentes. Para ello determina *“disponer que quienes ocupen cargos docentes en el CEIP, podrán percibir el número de Salas Docentes que efectivamente realicen.”* (Circ.75/16 CEIP-ANEP, 2016). La realización de las dichas Salas están supeditadas a autorización de Inspección Técnica ya que cada directora de centro debe fundamentarlas dentro de las temáticas expresas determinadas para cada año en curso².

² Para 2016: 6-E45-2016 Acta Ext. N°45/18-may-2016/ Gestión N°299172/2016 de Inspección Técnica dispone temáticas idénticas para todos los centros educativos de Primaria y/o Inicial y los momentos del año autorizados para realizarlas.

1.5.3.3. Sala de Coordinación

Este dispositivo funciona dentro de la propuesta de Tiempo Completo, Tiempo Extendido y formato APRENDER. Favorece la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, un espacio de construcción de una “visión compartida” a través del aporte y trabajo colaborativo de todos los involucrados a modo de generar coherencia institucional. De acuerdo a la normativa vigente, las Salas de Coordinación Docente (CO) son parte de las obligaciones funcionales de los docentes. Las dos horas y media semanales destinadas a las mismas, se incluyen en las cuarenta horas de su carga horaria remunerada (CODICEN/ANEP, 1998, Acta N°90, Resolución N°21). Se realizan una vez por semana, luego de terminada la jornada escolar.

Desde el programa de Tiempo Completo se concibe este espacio como una instancia destinada a la reflexión, elaboración, evaluación y análisis de las prácticas educativas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Con foco en la educación integral, este espacio se propone para dar cabida al debate y construcción de un proyecto escolar desde las diferentes disciplinas; sobre todo para la consideración de distintos abordajes pedagógicos que tomen en cuenta las múltiples formas de aprender.

La Sala de Coordinación permite organizar la gestión de la escuela de forma participativa a la vez que habilita un intercambio entre docentes que promueve formación permanente. Es un espacio *“privilegiado para el ejercicio de un buen liderazgo pedagógico del Director de la Escuela y del Supervisor, dado que ofrece un escenario propicio para el pensar sereno y cercano a la práctica...”* (Circ.156/12 CEIP-ANEP, 2012). También se presenta como un espacio que canaliza conflictos inherentes al trabajo docente, posibilita superar dificultades y establecer vínculos de sostén, y encontrar soluciones conjuntas para problemas genuinos de emergen en los contextos escolares.

1.6. Desafíos y tendencias internacionales acerca de los espacios colectivos docentes

En torno a la existencia de lo que en esta tesis llamamos Espacios Colectivos Docentes, las propuestas educativas de vanguardia en Educación Inicial de Reggio Emilia - Italia, mantienen espacios sistemáticos de encuentro para la reflexión, investigación, formación y organización de la tarea en los centros educativos. Estos espacios forman parte de las ciento ochenta horas anuales remuneradas que los educadores perciben por docencia indirecta (Rinaldi, 2009) que se realizan tanto a la interna del equipo del centro como en red y coordinación con otros centros educativos. Espacios donde la escuela se piensa porque como decía Malaguzzi (2001): *“una escuela que no se piensa es una escuela muerta”*.

Al trasladar el foco de Educación Inicial hacia los sistemas educativos en su totalidad, el ejemplo finlandés marca una línea interesante en la importancia que le destinan a la conformación de comunidades de aprendizaje profesional donde el intercambio docente se intensifica con la investigación sobre las prácticas que llevan adelante. (Sahlberg, 2013)

Indudablemente, son realidades que han construido profesionalidad con compromiso y responsabilidad a lo largo del tiempo y por eso se encuentran, en este momento, a la vanguardia. El mundo los toma de ejemplo e intenta encontrar claves que puedan incorporarse a los contextos particulares y faciliten la mejora de la calidad educativa. Una de esas claves es la formación y el desarrollo profesional docente desde una perspectiva de reflexión en un marco de colaboración docente.

Es así como Korthagen (2017) propone una reflexión profesional que provoque un aprendizaje significativo. La nomina "*professional development 3.0*" (PD 3.0) donde el modelo de reflexión integra lo profesional con lo personal tomando como eje la persona que es el docente, para llegar a encontrar la coherencia entre el desarrollo profesional y las cualidades personales ("core qualities") que son la fuerza motivacional de la autodeterminación para avanzar. El mejor contexto para que esto ocurra son las comunidades de aprendizaje docente colaborativas ya que allí se comparte preocupaciones reales y sentimientos desde las prácticas.

Complementariamente, Lunenberg, Murray, Smith y Vanderlinde (2017) expresan desde una investigación transnacional europea, cómo el análisis colaborativo de narraciones de prácticas lleva a definir, compartir y comprender en profundidad valores y concepciones que subyacen. Desde España, Mérida Serrano (2017) expresa la importancia de que los docentes trabajen en red y comunicación con investigadores ya que el intercambio promueve un contexto de reflexión que empodera y ofrece un marco ideal de desarrollo profesional.

En función de la mejora y la innovación, Fullan y Hargreaves (2016) proponen una cultura profesional de colaboración decidida, con sentido ("*purposeful*"), que genere desde la promoción del desarrollo y aprendizaje profesional (PLD), docentes que sean profesionales moralmente maduros ("*moral mature professionals*"). Plantean un llamado a la acción desde la educación, una docencia colaborativa y activista en los contextos actuales de creciente turbulencia y volatilidad mundial.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Definido el objeto de estudio, los objetivos y las interrogantes orientadoras de investigación, y explicitado el marco teórico de abordaje, cabe presentar los aspectos metodológicos a partir de los cuales la indagación se llevó a cabo.

2.1. Marco Conceptual Metodológico

Rescatar la voz de los docentes de educación Inicial con relación a los significados que le otorgan a sus Espacios Colectivos Docentes (ECD) de participación y reflexión sobre sus prácticas educativas en los centros, exigió un enfoque metodológico de diseño flexible que permitiera abordar su naturaleza de “documento activo” (Geertz, 1992). En este sentido, realidad social y cultura pueden definirse mutuamente. Geertz (1992) utiliza el concepto semiótico de “*documento activo*” para describir la cultura entendiéndola “*como sistemas en interacción de signos interpretables*”. Esto es, no como una entidad sino como un contexto “*denso*” en el que se describen e inscriben comprensivamente múltiples fenómenos; formas culturales que se articulan en el fluir de la acción social.

Por respeto a las características del objeto y la necesaria flexibilidad de abordaje, se optó por el paradigma constructivista interpretativo como marco referencial para el investigador (Guba y Lincoln, 1994). La noción de paradigma o matriz disciplinar (Kuhn, 1971) remite al conjunto de suposiciones, creencias y concepciones compartidas por una comunidad científica que enmarca la comprensión del mundo. Es la síntesis de una interrelación de tres complejos principios (Valles, 2003): ontológico (definición de la naturaleza del objeto de conocimiento), epistemológico (modelo de relación sujeto-objeto de conocimiento) y metodológico (modo en que se puede obtener el conocimiento).

En cuanto al paradigma constructivista, Denzin y Lincoln (2012:87) explican que “...*presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real).*” Desde esta concepción y en busca de una comprensión en profundidad de una realidad social dinámica, se planteó una aproximación holística. Como revela Sandoval (1996:39) en referencia a la perspectiva fenomenológica de Berger y Luckmann (1968): “...*la realidad social no es una cosa que exista con independencia del pensamiento, de la interacción y del lenguaje de los seres humanos, por el contrario, es una realidad que se materializa a través de esos tres medios.*”

Por lo tanto, con la finalidad de comprender e interpretar los significados que los docentes asignan, el conocimiento se generó a partir de la percepción global del investigador construida durante la interacción del trabajo de campo (Bisquerra, 2004). La opción por un enfoque cualitativo, se sustentó en que la naturaleza del fenómeno a estudiar exigía ser explorada y descrita de dicha manera ya que a través de mediciones cuantitativas se hubiese tornado incompleto el estudio (Creswell, 1994). La pertinencia de dicho enfoque respondió a las cualidades y carácter de *“representación social”* (Moscovici, 1961, 1976) de los significados investigados; a *“la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social”* (Sandoval, 1996:40), no en el desmerecimiento de lo cuantitativo.

Es así como, en cuanto constructo flexible de estrategias metodológicas que concretan el marco paradigmático elegido, el diseño de investigación buscó mantener un acercamiento humanista, holístico, abierto, interactivo, reflexivo y riguroso en el cuidado de *“...los aspectos críticos de la representación y la legitimación.”* (Denzin y Lincoln, 2012:89). Distintos supuestos de trabajo afloraron en el proceso cíclico de aproximación a las realidades intersubjetivas de cada centro de educación inicial. Fueron, en consecuencia, *“amplias, emergentes, flexibles y contextuales”* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010). Se plantearon como supuestos que se reformularon y evolucionaron para adaptarse a los datos del proceso de investigación a fin de comprender la complejidad de la voz de los docentes, con mayor profundidad, enmarcadas en la cultura escolar de cada jardín de infantes. Los procedimientos para la recolección de información desde la perspectiva de los participantes, y su posterior transformación en datos cualitativos durante análisis inductivo-deductivo, exigieron un tratamiento dialéctico y de interpretación hermenéutica en respuesta a su naturaleza de expresiva.

Al tomar en consideración que esta investigadora forma parte de una cultura escolar similar (centro educativo inicial privado) y que puede manifestarse el riesgo de identificación con las voces de las docentes -sujeto de estudio-, se prestó particular atención a los aspectos técnico-metodológicos y de implicancias. Se tomaron diferentes medidas y recaudos para evitar los posibles sesgos derivados de la implicancia con el objeto de estudio, y así conferir credibilidad al conocimiento producido (véase apartado 2.2.4).

Esta investigación, cuyo fin es interpretar los significados que los docentes de educación inicial otorgan a los Espacios Colectivos Docentes de reflexión sobre sus prácticas educativas en la escuela, incluye el análisis de las acciones, intenciones, percepciones de los docentes y parte del supuesto de que la realidad y la cultura escolar tienen una naturaleza dinámica, constructiva, subjetiva, interactiva y diversa. El enfoque seleccionado, con base en las preguntas y los objetivos de

la tesis, se fundó en la metodología cualitativa, priorizando el análisis de *“las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan [en tanto] construcción social”* (Bisquerra, 2004:74). Fue el de mejor adecuación a la naturaleza del problema, la transversalidad temporal del mismo, el marco teórico el modelo investigativo y los objetivos comprensivo-explicativos propuestos.

2.2. Estrategia, fuentes e instrumentos de recolección de datos

2.2.1. Estrategia metodológica: Estudio de casos

Un estudio de caso es una indagación empírica sobre una realidad social singular, digna de ser investigada por su particularidad, por la riqueza de su complejidad y por la aplicabilidad del conocimiento que origina. Stake (2010:23) sostiene que *“el estudio de casos es empático...comprende cómo ven las cosas...las personas estudiadas...preserva las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”*. Cualquier aspecto de la existencia social puede ser objeto de un estudio de caso si se define en su unicidad y complejidad.

Por lo tanto, este diseño de corte fenomenológico y base etnológica, recurrió a la metodología de caso pues procuró *“...describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente... bas[ándose] en el análisis..., así como en la búsqueda de sus posibles significados...”* como expresa Hernández Sampieri et al.(2010:515) refiriendo a Creswell (1998), Alvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005). Tuvo por foco aprehender la experiencia de los participantes contextualizada en espacio, corporalidad, temporalidad y entramado relacional a través de observaciones y entrevistas que brindaron información sobre la misma.

En consideración a dichas afirmaciones, y en concordancia con los objetivos y marco conceptual de esta indagación, se optó por el estudio de caso como instrumento para encontrar mayor claridad acerca del tema seleccionado. Se clasifica, según Stake (2010), como un estudio instrumental y colectivo de casos; otros autores podrían considerarlo como un estudio comparativo de casos o de múltiples casos (Sandoval, 1996). La selección de los casos fue intencional, no probabilística, y respondió a criterios definidos teóricamente como la representatividad (en función de los tipos de centros educativos iniciales), la pertinencia (conocimiento de la realidad a estudiar) y la predisposición a participar en la investigación.

2.2.2. Selección de la muestra

Los casos se seleccionaron según criterio teórico. Del espectro de comparaciones, dada la realidad dual del objeto, la imposibilidad de determinar la composición de los colectivos y el tiempo disponible para el trabajo de campo, se definen pautas para conformar un muestreo teórico cualitativo abierto entre los centros de educación inicial del subsistema de Educación Inicial y Primaria Pública en Uruguay (CEIP-ANEP). El rigor académico de construcción del mismo buscó otorgar legitimidad al estudio y apertura a los requerimientos de la evolución del proceso investigativo.

Como se explicitó en el Marco Teórico, en los jardines de formato J/TiempoCompleto, los maestros cuentan con horas semanales remuneradas destinadas a *“reunión de coordinación e intercambio del colectivo”* (fuente: [web ANEP](#)) además de las Asambleas Técnico-Docente (ATD). Esta realidad cambia en los centros de formato JI (común), ya que el formato escolar no asigna horas remuneradas más que las de atención directa, ATD o un número reducido de Salas Docentes con autorización expresa de Inspección Técnica. Esta diferencia básica se percibió como muy relevante al delinear la muestra teórica.

La preselección de los centros tomó en consideración la profundidad con que cada caso permitiese la obtención de resultados válidos para el universo de análisis. El criterio de representatividad socio-estructural aportó definición a las unidades singulares/colectivas para que expresasen distintas posiciones y reflejasen heterogeneidad a través de los ejes sociocultural, espacial y temporal que comprendían las relaciones sociales relevantes del objeto de estudio (Maxwell, 1996; Mejía Navarrete, 2011). Se acotó a los centros educativos comprendidos en la circunscripción de la Inspección de Educación Inicial de Montevideo a fin de asegurar una base de relativa homogeneidad de condiciones estructurales que tradujesen la realidad de forma heterogénea. Finalmente se seleccionó dentro de los jardines de diferentes quintiles socio-estructurales de ANEP que atienden niños de tres a cinco años de edad exclusivamente: Jardines de Infantes comunes (JI) y Jardines de Tiempo Completo (J/TC). En particular, se decidió mantener al margen a los maestros de Inicial en clases jardineras (4 y 5 años) que funcionan en Escuelas Primarias ya que la composición mixta del colectivo docente de centro educativo y las dinámicas de abordaje pedagógico específico, tienden a funcionar en paralelo dentro de la misma escuela. Se ratificó ante la posibilidad de que las temáticas específicas y la participación de los docentes de Inicial en los espacios colectivos docentes fuesen postpuestas frente a los emergentes de Primaria.

En cuanto al contexto de aplicación, se conformó dentro del universo de centros de Educación Inicial ubicados en el departamento de Montevideo de modalidad JI (37 centros) y J/TC (18 jardines). Por lo

ya explicitado, se excluyeron los JI/AP (5 centros - programa APRENDER) y el único centro JICI (formato piloto con ciclo inicial, en reformulación).

Al enfocarse este estudio de casos desde una perspectiva cualitativa, la representatividad no tuvo fines estadísticos. Buscó delimitar conceptualmente los niveles estructurales del objeto y reproducir las características principales del universo que permitieran el conocimiento profundo del aspecto indagado de la vida de los docentes en los jardines de infantes. La naturaleza del objeto de conocimiento de esta investigación se caracteriza por ser dual: grupal e individual. Ante la imposibilidad de determinar el plantel docente asignado a cada escuela, se definieron criterios de muestra con relación al centro educativo. Para la selección, se pautó de forma teórica el conjunto de siguientes condiciones:

Centros de educación inicial públicos

- del departamento de Montevideo y de diferentes quintiles socio-estructurales según ANEP
- de modalidad JI (jardines de infantes comunes) y J/TC (jardines de tiempo completo)
- con disposición para participar voluntariamente del estudio
- cuyo cuerpo docente, por lo menos en un sesenta por ciento, tenga una estabilidad mínima de tres años consecutivos de trabajo en ese mismo centro (en calidad efectiva, interina o suplente) y/o
- cuya directora tenga una estabilidad mínima de tres años consecutivos de trabajo en ese centro (en calidad efectiva, interina o suplente) y cuyo cuerpo docente, por lo menos en un cuarenta por ciento, tenga una estabilidad mínima de dos años consecutivos.
- sin vinculación de índole personal o laboral con la investigadora

Confirmados los requisitos planteados para la muestra, la selección final de los cuatro centros se determinó por criterio general de disponibilidad del equipo para participar, accesibilidad geográfica, y optimización del tiempo disponible de la investigadora. Cabe aclarar que la alta rotación de docentes en las escuelas públicas y la realidad particular del 2015³, exigió una modificación en pautas de selección anteriormente prevista. El llamado a concurso de Inspección y Dirección en 2014 movilizó el plantel de directoras efectivas que pasaron a nuevas funciones en 2015, así como la estabilidad de los docentes con calificación para asumir cargos de dirección. Encontrar centros que cumplieran con todos los requisitos resultó difícil por lo que se flexibilizó el requerimiento con relación al cuerpo docente y/o la directora cuyo aporte fue específico para las dimensiones fundamentales de la cultura escolar del jardín. Una vez determinado el centro, la identificación de docentes a entrevistar tomó como requisito de cargo efectivo de docencia en el centro.

³ Situación de alta conflictividad en los gremios de la enseñanza con paros sindicales frecuentes y de distinta duración en 2015.

2.2.3. Contexto de la muestra: perfil de los Casos

De la información recabada en las primeras incursiones en campo y en las fichas individuales se elaboró un perfil socio-estructural de cada Centro Educativo de la muestra que se presenta a continuación.

Cuadro VI - Perfiles de Centros Educativos Iniciales (Casos)

Caso		JA	JB	JC		JD	
Formato Educativo		Tiempo Completo	Tiempo Completo	Jardín Común		Jardín Común	
Inspección de Montevideo		Centro	Centro	Este		Centro	
Contexto Socioeconómico		Desfavorable	Medio	Favorable		Medio	
Quintil *		3	3	5		4	
Servicio de Alimentación		comedor	comedor	-		"copa de leche"	
MATRÍCULA		130 niños	150 niños	195 niños		333 niños	
GRUPOS	Turno	8hs	8hs	AM	PM	AM	PM
	Nivel 3 años	0	2	1	2	1	2
	Nivel 4 años	2	2	-	1	3	2
	Nivel 5 años	2	2	3	1F	2	2
	Total	4	6	8		12	
MAESTRAS	CARGO	Efectivo	4	5	7		6
		Interino	-	1	-		1
		Suplente	-	-	1		5
		Total	4	6	8		12
	Porcentaje EFECTIVAS		100%	83%	87%		50%
	Promedio	Estabilidad en Jardín	4.7 años	4.6 años	8.9 años		3.4 años
		Antigüedad Inicial / ANEP	16.5 / 21.2 años	8.7 / 10.2 años	12.5 / 16.7 años		5.4 / 7.4 años
Calificación		98	77	97		81	
DIRECTORA	referencia	D1 _{JA}	D2 _{JB}	D3 _{JC}		D4 _{JD}	
	Carácter del Cargo	Efectivo	Efectivo	Efectivo		Efectivo	
	Estabilidad en Jardín	4 años	4 años	4 años		5 años	
	Antigüedad en Cargo	4 años	4 años	12 años		5 años	

Referencias: * fuente: Monitor Educativo CEIP- ANEP (2016)

1F: Familiarístico (4 y 5 años)

"copa de leche": desayuno o merienda

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados

Los equipos de los casos estudiados son compuestos en su totalidad por docentes de sexo femenino, por lo que en adelante nos referiremos a ellas como las maestras o las docentes según amerite.

2.2.4. Técnicas e instrumentos seleccionados

La investigación cualitativa estudia los fenómenos en su contexto natural con la finalidad de entenderlos desde los significados que las personas les otorgan. El investigador, cual *quilt maker*, analiza, relaciona, interpreta los datos recolectados para reconstruir por contraste, comparación,

categorización, los sentidos de las situaciones sociales particulares. Para llevarlo a cabo, se aborda la realidad con “una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones...” (Denzin y Lincoln, 2012:48) Dichas prácticas son técnicas de generación y recolección de referentes empíricos de los conceptos teóricos.

Con la finalidad de identificar y obtener información de una realidad que es compleja y multifacética, el abordaje cualitativo ofrece técnicas complementarias. La elección de las técnicas para esta investigación se realizó en función de los objetivos del estudio y de los aportes del Marco Teórico desarrollado. Tomando en cuenta que los significados de los Espacios Colectivos Docente de reflexión y participación son construcciones dinámicas y de naturaleza dual, esta investigación se concretó a través de la observación de los mismos y de entrevistas en profundidad a maestras y directoras.

El diseño de los instrumentos se focalizó en la recolección de información necesaria para responder a los objetivos propuestos. Por tal motivo, fue flexible a incorporar emergentes circunstanciales o aspectos no previstos. La combinación de información que estas formas aportaron en la construcción comprensiva del conocimiento, favorecieron la validez del mismo posibilitando la triangulación metodológica.

2.2.4.1. Observación

La observación tuvo como propósito explorar, describir y comprender, desde la perspectiva de la cultura de los implicados, a través de sus propias vivencias y de cómo las definen; procesos, vinculaciones entre personas, identificar problemas, patrones y contextos del objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2012; Geertz, 1992; Stake, 2005; Woods, 1998). La opción para este estudio fue la del tipo *no participante* a fin de interferir lo menos posible en el desarrollo de los espacios colectivos a observar. Si bien este tipo de observación requiere de cierta confianza a nivel individual y colectivo de los participantes, pues quien investiga no integra la comunidad educativa, la presentación de la investigación en visitas previas y la realización de entrevistas con las directoras propiciaron un clima favorable. Asimismo, la apertura de los equipos hacia la investigación, el *rapport* establecido en cada caso, la seguridad de confidencialidad y anonimato amparada por la ley 16616⁴, y el acuerdo de respeto en caso de solicitud expresa por contenidos de orden profundamente personales fue determinante.

⁴ Ley 16616: Normativa vigente referente a garantía y anonimato en recolección de datos, secreto estadístico y difusión de la información en Uruguay

Para el registro se diagramaron y utilizaron dos pautas de observación: una para recoger apreciaciones prescriptivas de la cultura del centro y otra para la instancia de Espacio Colectivo Docente (Ver Anexo II).

El diseño de la pauta de observación de ECD se diagramó a partir de los aportes de los autores citados en el Marco Teórico, en particular los conceptos enmarcados por la Psicología Social (Moscovici, 1993; Schvarstein, 2002) y la metodología cualitativa (Denzin & Lincoln, 2012; Stake, 2010; Taylor & Bodgan, 1996). Se realizó un testeo de dicha pauta en una instancia de coordinación docente en un centro educativo privado para reformularla a partir de dificultades detectadas. Se incorpora el espacio para anotaciones libres del investigador y se unifica el espacio destinado a participantes y distribución. Una vez realizada la primera observación de campo, se evalúa pertinente introducir la distinción de aspectos planificados y emergentes en el espacio asignado a la temática. (Ver Anexo II)

Conforme a los roles asumidos en cada contacto, la dinámica de participación de los colectivos docentes fluctuó. En función del *rapport* generado, esta investigadora promovió un intercambio “informal” con los colectivos docentes recabando aportes interesantes para el diario de campo que también contribuyeron al contenido de análisis vinculado a la cultura escolar. Se realizó un total de diez observaciones de estos espacios colectivos: una instancia de ATD por centro; dos instancias de Coordinación en cada uno de los J/TC y dos instancias de Sala Docente en uno de los JI durante el trabajo de campo (Ver Anexos C. IV).

2.2.4.2. Entrevista

La entrevista fue un instrumento valioso y relevante para esta indagación. Es la técnica conversacional por excelencia (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), proceso comunicativo para la obtención en forma oral de información personalizada, experimentada e interpretada por el protagonista. En cuanto relación social, el proceso de la entrevista, moviliza en un alto grado y con distintas modalidades, subjetividades que han de cuidarse en función de la calidad heurística de la producción discursiva que se obtenga (Guba y Lincoln, 1994). Se realizaron trece entrevistas exploratorias de corte informal, siete telefónicas y seis presenciales, tanto para recabar información y llegar a seleccionar los centros educativos, como de acceso al campo para establecer el primer contacto con las directoras de los mismos (ver Anexo I).

La opción semi-estructurada de esta técnica fue la que se consideró más ajustada. El diseño de los guiones de entrevista, priorizó la formulación de preguntas abiertas, que aportaran información vinculada a los aspectos psicosociales, pedagógicos y sociales y sus dimensiones, contemplados en

los objetivos según el eje central de los significados conferidos a los ECD. Algunos de estos aspectos fueron explorados de forma tangencial mientras que en otros se buscó la profundización. Cada guión se conformó finalmente con aproximadamente quince interrogantes y la flexibilidad de incorporar preguntas en función de las respuestas emergentes al momento de realización. Se realizaron consultas con directores y maestras externas a la muestra para testar la claridad y comprensión de las preguntas, y también para comprobar la pertinencia de las respuestas generadas con los objetivos de estudio. Esta primera mirada permitió ajustar algunas preguntas y generar una ficha de corte sociestructural individual (ver Anexo II y Anexos C II) a completar en instancia de presentación por todo el equipo y agilizar la entrevista posterior. Luego de las primeras realizaciones, nuevamente se ajustó la pauta para mejorar el relevamiento de datos en función del muestreo teórico. Se eliminan preguntas que si bien aportaban información, desviaban la evidencia del foco temático de la investigación (ver Anexo II). Se proyectaron un total de veintidós entrevistas: cinco por centro- cuatro docentes y directora- y dos a Informantes Calificados. En función del criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967), se mantuvo la apertura a realizar más. De hecho, se efectuaron otras cuatro por razones de: cuidado de subjetividades (a pedido de directora), imprevistos técnicos (defectos de grabación), por traslado docente y por recorte ético; haciendo un total de veintiséis realizadas pero veintitrés utilizadas (ver apartado 2.3).

Las entrevistas a las cuatro directoras facilitaron la elaboración de un perfil profesional y de cultura de centro escolar de los jardines de la muestra. El guión instrumentado buscó conocer las percepciones sobre: las características del equipo a su cargo y la cultura escolar, la formación docente, el funcionamiento y significado de los ECD. Para el acceso directo a la voz individual de los maestros, las diecisiete entrevistas realizadas ofrecieron un espacio rico y de anonimato para una expresión libre de interferencias. La selección, según criterio de mayor heterogeneidad posible, ponderó a maestras con cargo efectivo, cuyo aporte se percibió como de mayor significatividad en la ficha de perfil o fueron voces poco manifiestas durante la primera observación de ECD en el centro.

2.2.4.3. Decisiones metodológicas

A continuación se presenta el cuadro de ponderación de las técnicas aplicadas a partir de la consideración de las ventajas y desventajas que cada una presenta. A la vez se plantean las fuentes de información y la forma de registro.

Cuadro VII : Técnicas de Recolección de Datos Cualitativos

Fuente: Adaptación sobre tabla creada por CRESWELL(1994) Tipos de recolección de datos cualitativos, opciones ventajas y limitaciones

	TIPO	VENTAJAS	LIMITACIONES	FUENTE	REGISTRO
OBSERVACIÓN	- NO PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> - experiencia directa con los informantes. - Registro descriptivo del centro y su funcionamiento organizacional. - Registro de las formas de participación que los docentes adoptan durante los espacios colectivos docentes de reflexión. -situaciones emergentes que solo se evidencian a través de la observación directa. 	<ul style="list-style-type: none"> - presencia del investigador y la situación de observación puede afectar el desarrollo natural del ECDⁱ 	- investigador	<ul style="list-style-type: none"> -Pauta de observación - Diario/Notas de campo
	-EXPLORATORIA informal	<ul style="list-style-type: none"> - información para determinación de muestra 	<ul style="list-style-type: none"> - sesgo del entrevistado por la presencia del investigador 	- informantes calificados	<ul style="list-style-type: none"> - Audio -Ficha Perfil - Diario/Notas de campo
	- DE ACCESO AL CAMPO (portería)	<ul style="list-style-type: none"> - establecimiento de contacto, construcción de <i>rapport</i> con “portería” (directoras de jardines) y coordinación de instancias presenciales 		- directora de los centros Ed. Inicial (J/TC y JI)	
-EN PROFUNDIDAD semiestructurada personalizada y en vivo	<ul style="list-style-type: none"> - conocer percepciones de primera mano - confidencialidad asegurada por privacidad del contexto. - posibilidad de repreguntar para obtener información con mayor profundidad y confirmación del sentido interpretativo. 	- directoras - docentes -informantes calificados			

ⁱ Durante el transcurso de las observaciones, los equipos funcionaron con naturalidad pero pedían disculpas por expresiones inapropiadas al recordar el registro, situación que se minimizó. En ocasión de cuarto intermedio por situación conflictiva en el equipo JB durante ATD, ante el ofrecimiento de no presenciar la resolución, solicitaron que simplemente no se registrara.

También se recurrió a narraciones del diario/notas de campo, desde el punto de vista del observador, para recoger la interpretación de la realidad al tomar notas de: situaciones o elementos paralingüísticos que acompañaron el discurso de los participantes, decisiones metodológicas, consideraciones personales o teóricas. Se prestó atención en la forma del registro: términos descriptivos, no evaluativos, y comentarios del observador; frases cortas, punto y aparte; seudónimos en la medida de lo posible; realizándolas con prontitud (durante o después de la observación); entre otras sugerencias aportadas por Taylor y Bodgan (1996:75) que expresan *“las notas de campo procuran registrar en papel todo lo que se puede recordar sobre la observación...si no está escrito, no sucedió”*. Por tanto, estas fuentes fueron registros que aportaron al momento de procesar e interpretar los datos (ver Anexos C. V)

2.3. Procedimientos e implementación del Trabajo de Campo

Con el propósito de ahondar en el conocimiento, fue necesario trabajar con un número reducido de casos. Se comenzó la indagación con cuatro centros, manteniendo la disposición a incorporar otros jardines de infantes o docentes de resultar insuficiente, con base en los mismos criterios teóricos y de relevancia. El registro de evidencia y el trabajo de campo buscaron alcanzar saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967) en la medida en que la agregación de datos y evidencias de entrevistas y observaciones dejó de aportar nueva información para el desarrollo de las categorías centrales de análisis.

La determinación de los casos se realizó en sucesivas etapas. En una primera fase, con el nomenclátor oficial de Jardines de Infantes públicos de Montevideo, se realizó una exploración referencial con docentes y/o técnicos allegados que tuvieran información fundada sobre los siguientes aspectos: tipo de centro, conformación y estabilidad del equipo, características de funcionamiento, accesibilidad geográfica, disposición factible para participar de la investigación.

En paralelo a lo anterior, en febrero 2015, se comenzó el trámite de autorización de ANEP para la realización de la tarea de campo en sus centros. En mayo 2015, se solicita entrevista a la Inspectora Nacional de Educación Inicial a fin de consultar su opinión sobre los centros preseleccionados y sobre el proceso de autorización de investigación. Ante la imposibilidad de una entrevista presencial a corto plazo; la Inspectora ofreció una entrevista telefónica. Durante la misma, expresó su aval para el estudio, aportó información sobre algunos jardines y dio libertad absoluta para la selección final de los casos.

La tercera fase fue establecer contacto telefónico con los centros esbozando el proyecto y solicitando entrevista personalizada con la dirección para la entrada al campo. De ocho jardines contactados, solo dos directoras mostraron disponibilidad inmediatamente. Una de ellas, además, facilitó el contacto con otro centro que cumplía con el perfil teórico de la muestra y del que no se contaba con información de referencia fundada. Debido a la lentitud del trámite de autorización en ANEP-CEIP (feb/2015 a may/2016, ver Anexos C. I) el vínculo con los centros debió ser sostenido por correo electrónico y visitas. En el período de abril a agosto de 2015, se realizó una entrevista de presentación y acceso al campo en tres de los cuatro Jardines estudiados (JB, JC y JD). La situación de conflicto gremial en la enseñanza durante agosto-setiembre de 2015 enlenteció la comunicación con los centros y la posibilidad de acceso al campo. Asimismo, razones personales de esta investigadora motivaron la suspensión del estudio por un semestre (set.2015-abr.2016) con la responsabilidad de sostener los acuerdos asumidos con las directoras. De forma inesperada, una vez terminado el conflicto en octubre 2015, dos directoras (D2_{JB} y D4_{JD}) se contactaron por correo

electrónico con la inquietud de respetar el compromiso asumido e imponderablemente aplazado. En respuesta a dicha iniciativa, se resolvió abordar la tarea de campo con los instrumentos diseñados y primariamente testados. En estos dos centros educativos se contactó a los equipos docentes: a uno durante una Coordinación, al otro en visitas al centro. Luego se realizó una observación de ECD en cada jardín. Asimismo, dada la buena disposición de las maestras, se efectuaron las entrevistas durante los días administrativos de final de año escolar.

En 2016, una vez superado el período de adaptación en Educación Inicial, se restableció el contacto con todos los jardines que conformaban la muestra. Uno de los centros previamente seleccionado había modificado de forma abrupta la composición del equipo por lo que se descartó. Nuevamente, se consultó a las directoras participantes por referencias y se contactó un jardín que podía ser de interés por su realidad socio-estructural. Se presentó el estudio a su plantel y se incorporó como cuarto caso.

La realización de las entrevistas con los Informantes Calificados, con el fin de encuadrar los significados de ECD de forma integral y obtener insumos para la contrastación de datos, estuvo sujeta a la disponibilidad de los mismos. Una de ellas, fue pospuesta en más de una ocasión pero finalmente se concretó. Por otra parte, si bien se planteó un protocolo de acceso al campo (ver Anexo I) los criterios y procedimientos se cumplieron en relación con cada centro pero no en forma paralela en los cuatro casos.

Figura II: Fases de la Implementación del Trabajo de Campo

Fuente: Elaboración propia



Con el objetivo de registrar los distintos tipos de Espacios Colectivos Docentes de los formatos educativos J/TC y JI, se realizaron diez observaciones en total (ver Anexos C. IV). La dinámica escolar permitió que se concretaran dos observaciones de Coordinación por jardín de tiempo completo y dos de Sala Docente en uno de los jardines de infantes comunes. También, se pudo observar las Asambleas Técnico-Docentes en los cuatro centros. La misma se realizó a lo largo de toda la jornada de ATD e implicó que se observara a los colectivos en distintos momentos de la

asamblea. En la mañana, se priorizó a los jardines comunes, dejando para la tarde aquellos en centros de tiempo completo que, a fin de colaborar con la investigación, dispusieron realizar la discusión de los temas de mayor interés para ellos durante la observación.

Las entrevistas se ajustaron a la planificación de protocolo previsto (ver Anexo I). En primer lugar se entrevistó a cada una de las directoras. Luego de la primera observación de ECD, se efectuaron las entrevistas a las maestras de forma individualizada siguiendo el criterio de selección explicado anteriormente (ver 2.2.4.2). A estas, se agregaron las dos realizadas a Informantes Calificados (a un Consejero de ANEP y una conjunta a dos delegados de la Federación Uruguaya de Magisterio).

Del total de veintiséis entrevistas efectuadas, de las veinte realizadas a maestras se descartaron tres por decisión metodológica: por traslado de la docente, por inconvenientes técnicos y por razones de corte ético (finalizada la entrevista, recordamos que habíamos sido compañeras en Magisterio) (ver Anexo I). En suma, el volumen de información a analizar procedió de las veintitrés entrevistas y de las diez instancias observadas de Espacio Colectivo Docente (Ver Anexos C.III).

2.4. Triangulación metodológica, validez y confiabilidad

La producción de conocimiento científico exige transparencia por parte del investigador; una subjetividad reflexiva que se refleje en la honestidad, confiabilidad y validez del saber originado. Esta actitud estuvo presente tanto al momento de la generación y recolección de datos como al momento del análisis de los mismos, descripción e interpretación. Maxwell (1996) sostiene: *“El investigador es el instrumento de la investigación [cualitativa] y la relación de investigación... no sólo tiene efecto sobre los participantes... sino sobre el investigador y otras partes del diseño de investigación.”* (1996:3) Esto significa que el investigador no es independiente del objeto sino que sus interpretaciones son parte del fenómeno estudiado. Se debe cuidar que esta *“reflexibilidad”* (Hammersley y Atkinson, 1983 referido en Maxwell, 1996) no obstaculice la construcción de conocimiento.

Antes de entrar al campo, se tomaron decisiones de diseño que permitieran conocer en profundidad la realidad estudiada y *“relacionarse para conocer de un modo ético”*, como plantean Bodgan y Bliken (1992) (referido en Taylor y Bodgan, 1996). Entre dichas decisiones, se evitaron centros del ámbito público en los cuales trabajasen maestras vinculadas personal o profesionalmente con esta investigadora y/o aquellos localizados geográficamente en contextos previamente conocidos por la misma. Asimismo, como se explicitó (ver apartado 2.3) se decidió descartar una de las entrevistas luego de realizada.

Afirma Flick (2004) que al conocer la realidad a través de sus representaciones, la triangulación es *“una alternativa de validación”*. Dichas representaciones son constructos subjetivos, imágenes o conceptos que sobre un objeto (interior o exterior) realiza la conciencia. Por ello, el conocimiento que se construye a partir de este tipo de información toma validez en la combinación de técnicas y de datos que potencian el rigor, la complejidad y la profundidad del estudio.

Los procedimientos que aseguran los criterios de rigor científico descritos por Guba&Lincoln (1994): el grado de ajuste con la realidad, la posibilidad de ser información de referencia en otros contextos, la consistencia lógica de los datos, y la “confirmabilidad”; se vinculan con la explicitación del marco teórico de referencia del investigador, la validación continua de los datos con los protagonistas del estudio y la contrastación de la información a través de distintos procedimientos. *“Proceso de triangulación hermenéutica”* nomina Cisterna Cabrera (2005:68) a *“...la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida... por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.”* Efectivamente, se produce el proceso de análisis de datos a partir de dos criterios de: *“pertinencia”*, aquello que se relaciona con el tema de forma efectiva, valorando elementos emergentes; y *“relevancia”* porque se vincula al tema de manera asertiva o recurrente para dar confianza a la coherencia de los hallazgos por contrastación.

Dentro de la tipología de triangulación se establecen cuatro tipos: entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas (Denzin y Lincoln, 2012). En función los objetivos de esta tesis y del abordaje del objeto de estudio, para ampliar la validez confrontando visiones, se priorizó la triangulación entre fuentes de datos (sujetos de igual y distinta jerarquía) e intra-métodos (técnicas de entrevista y observación). Finalmente, se contrastó con el marco teórico conceptual.

El proceso inferencial de la transformación de la información buscó coincidencias y divergencias a partir de la contrastación dentro de un mismo estamento según los ejes y dimensiones del objeto. Por un lado, se realizó un análisis agregado de los datos de entrevistas a todas las docentes a fin de describir los significados de ECD y las culturas escolares en los centros estudiados. Para los primeros se codificaron los datos según las percepciones del espacio, su incidencia y su pertinencia; para las segundas se estructuraron matrices de codificación por centro para construir un perfil cultural aproximado estableciendo relaciones de comparación entre los datos de las entrevistas entre estamentos con lo aportado por las directoras (ver Anexos C.VI). Por el otro, se aplicó un análisis de corte agregado e interactivo, contrastando lo anterior con información proveniente de distintos instrumentos metodológicos (entrevistas y observaciones), con los registros de observación de la participación en ECD como expresión del significado de los mismos y de la cultura escolar. Así se

conformaron categorías inclusivas, “conclusiones ascendentes”, que a posteriori se contrastaron con el marco teórico en que se inscribe la investigación.

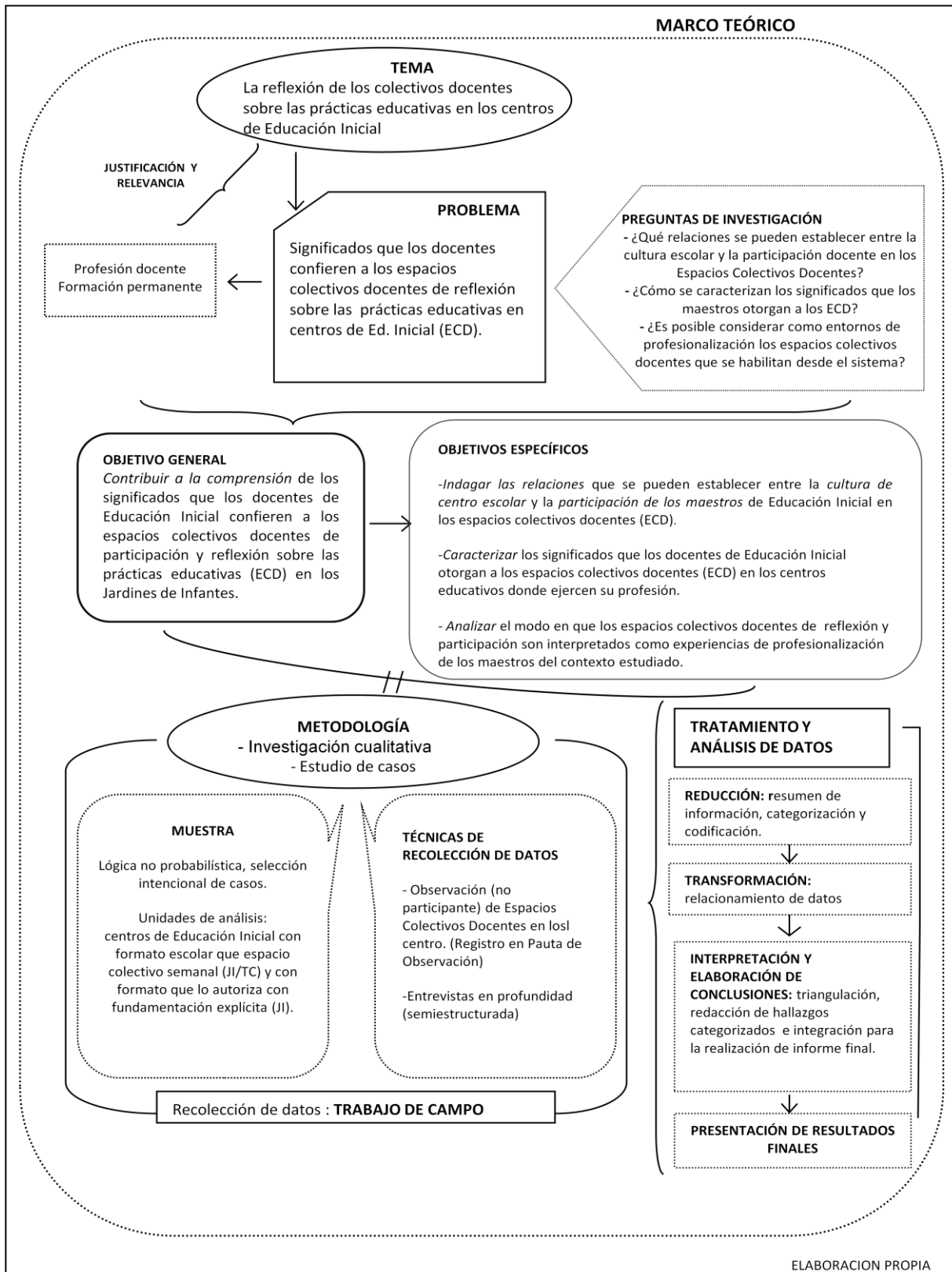
Por otra parte, vinculado al criterio de rigor científico, Richardson (2000) incorpora al debate el término “*cristalización*” ya que “*los cristales crecen, cambian, se modifican...son prismas que reflejan externalidades y refractan su propio interior, creando diferentes...patrones...arrojándolos en diferentes direcciones*” (referido en Denzin y Lincoln, 2012:53) Este concepto da cuenta de una transparencia de estructura fluctuante que está presente en la generación del conocimiento científico. Las grabaciones de audio, con autorización de los participantes, fueron la forma de registro de mayor fidelidad con lo sucedido. También se analizó la evidencia a la luz de algunas descripciones de la investigadora sobre sus incursiones en el campo: interacciones, reflexiones, acotaciones metodológicas, impresiones o sentimientos que pudieron haber influido al momento del registro y por ende al procesar la información (ver Anexos C. V).

Por lo anterior, a efectos de asegurar la validez interna, el estudio implementó una estrategia de análisis que se efectivizó en la contrastación y comparación de todos los datos obtenidos, individuales o grupales (entrevistas, observaciones, diario de campo), con una perspectiva temporal. A partir de los procesos anteriores, el análisis interpretativo a la luz del marco teórico, organizó conceptualmente la realidad estudiada en los Jardines de infantes comprendiéndola como estructura fluctuante de documento vivo que puede reflejar contradicciones. Desde esta perspectiva de cristalización, el objeto de estudio se conforma a través de: los significados y las tensiones presentes en ellos; la aproximación a la cultura escolar de cada centro; la relación entre la cultura escolar y la participación en el ECD; y la posibilidad de profesionalización que las maestras expresan desde los significados conferidos a los ECD. (Ver Cap.3.4)

2.5. Diseño de investigación y análisis

A fin de ordenar y organizar el trabajo, se elaboró un esquema lógico de diseño de investigación que estuvo sujeto a revisiones según emergentes en el abordaje del objeto de estudio e integra todo el proceso desde la formulación del tema. Se presenta a continuación (Esquema I).

Esquema I: Diseño de Investigación



2.5.1. Tratamiento y análisis de datos

El diseño de investigación cualitativa es cíclico, es una construcción y reconstrucción permanente por contraste analítico con los datos empíricos que surgen en el campo. Es una retroalimentación flexible, dialéctica, interactiva, entre la teoría y los datos. Los propósitos de comprensión holística, de forma inductiva se centran en las diferencias para reformular dentro de los límites de tiempo y espacio las hipótesis de trabajo provisionales hasta la saturación teórica que les brinde calidad explicativa o interpretativa. Desde un abordaje cualitativo, el rigor científico del conocimiento co-construido en la interrelación entre el sujeto investigador y los sujetos investigados, se determina por el grado de certeza de los resultados, por su calidad. A fin de superar la subjetividad en la generación y para que la descripción e interpretación mantenga un patrón de precisión con respecto a la “voz de los protagonistas” (sus percepciones y significados), se previeron los procedimientos de validez y confiabilidad a través de la triangulación metodológica descripta.

El análisis de datos comenzó íntimamente ligado a la recolección de información en el trabajo de campo. Dicha recolección tuvo carácter de fidelidad en función de los criterios de rigor científico que exigen operaciones claras antes y durante la recogida; presentación organizada, flexible, confiable y sencilla; validez analítica y transparencia en el manejo y análisis. Al primer contacto con los escenarios y de las primeras observaciones que registra el investigador, comienza el proceso recurrente de análisis. El proceso cíclico de registro y análisis de datos, es descrito por Miles y Huberman (1994, 2000) como modelo interactivo de tres componentes básicos que funciona en tres momentos: antes, durante y a posteriori de la recolección. Estas operaciones son las siguientes:

- Reducción de la información que comprende tareas de recolección, concentración y limitación: desgrabación y transcripción de entrevistas, segmentación de textos y selección de unidades de significado, codificación y clasificación en categorías tentativas y apriorísticas generadas en relación al marco teórico, así como de relaciones posibles de referencia cruzada que aporten coherencia desde lo contextual. Esta fase se reconstruye en diálogo con la información que se genera en el campo y hace que las elaboraciones conceptuales provisionales se adecuen, ajustándose a la realidad.

- Presentación y organización de los datos que implica la acomodación de la información reducida en formas de empaquetamiento: resúmenes estructurados, diagramas o redes conceptuales, matrices con textos. Esto permite comenzar el análisis reflexivo de los datos obtenidos en busca de relaciones de significado, identificando tendencias, esbozando hallazgos tentativos para reencauzar la investigación.

- Interpretación y elaboración de conclusiones es la etapa final, donde se busca la convergencia de datos a través de procesos de triangulación metodológica, de datos o teórica. Es la

transformación de los datos en una interpretación condensada, clasificada, y vinculada en un todo con coherencia conceptual.

Estas operaciones coexisten como espirales, simultáneas, que vuelven sobre sí mismas e interactúan para lograr mayor precisión en los supuestos provisionales que forjan el análisis. Dichos supuestos se comparan y contrastan constantemente con la información para lograr mejor comprensión del fenómeno. A efectos de esta investigación en particular, la información se organizó en cuadros y redes conceptuales asentadas en categorías *a priori* que permitieron la clasificación en una primera fase. Posteriormente, se incorporaron categorías emergentes de interpretaciones surgidas en instancias de revisión, categorización y análisis de la información con el uso de herramientas básicas del software especializado para el análisis cualitativo de datos Maxqda12 (ver Anexos C.VI). En etapas cíclicas se buscó descubrir y desarrollar propiedades y dimensiones de las categorías (Strauss y Corbin, 2002) para lograr un nivel de conceptualización teórica mayor. Este proceso, basado en la “*codificación abierta*”, es llamado por Strauss (1987) como “*codificación axial*”. Es un análisis intenso que permite construir con sentido coherente relaciones entre datos en torno a una categoría a saber: condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias. Este tipo de codificación las va integrando en una organización creciente en forma de “*hipótesis, definidas como respuestas provisionales*” (Valles, 2003:353), emergentes, que, a través de la comparación constante en busca de similitudes y diferencias, intentan ser verificadas en proceso de densificación progresiva durante la investigación.

Cuadro VIII : Esbozo de plan de análisis de datos según el instrumento de origen

INSTRUMENTO	REDUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	ORGANIZACION	TRANSFORMACIÓN
OBSERVACIONES	*selección de información significativa * aportes para la codificación y categorización de otros datos relevados	*mapas conceptuales * redes	*búsqueda de relaciones de identificación, *convergencia de datos, *contrastación de datos de observaciones y entrevistas. * redacción de hallazgos por categoría
ENTREVISTAS	*transcripción *selección y segmentación en unidades significativas *codificación apriorística y categorización	* en matrices de datos textuales *búsqueda y elaboración de redes conceptuales que relacionen temática y contextualmente los datos	*comparación constante de datos de grupos *construcción de códigos, categorías, meta-categorías *integración de las categorías en síntesis de densidad mayor para elaboración de conclusiones

Fuente: Elaboración en base a las operaciones del proceso de análisis (Miles & Huberman, 1994)

2.5.2. Construcción de categorías y códigos

El análisis de datos cualitativos exige una tarea de conceptualización importante. La transformación de la información, implica tareas de selección de textos y construcción de categorías y códigos que permiten establecer relaciones y construir esquemas teóricos interpretativos de complejidad creciente. Según Flick (2004), existen dos estrategias de codificación básicas: la que busca desarrollar teoría y la que analiza la estructura del texto. Strauss y Corbin (1990) explican “*La codificación se entiende como representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir...proceso central por el que se construyen nuevas teorías a partir de los datos.*” (citado en Flick, 2004:193)

Dentro de la codificación teórica, se presentan distintos procedimientos: la “codificación abierta”, “codificación axial” y “codificación selectiva” (Strauss y Corbin, 2002). En la primera se generan conceptos a partir de los segmentos de información. Se realiza por proceso analítico para descubrir propiedades características y dimensiones de las mismas a través de la comparación de semejanzas y diferencias. La “codificación axial” segmenta la información en unidades de significado pequeñas a las que codifica para comprender mejor, reconstruyen por comparación constante, relaciones entre conceptos y categorías por procesos de abstracción, generando redes de conceptos. Los códigos pueden ser contruidos o *in vivo* y se reúnen en categorías en torno a ejes conceptuales relevantes para la investigación. Este tipo de codificación “*sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto, y las estrategias de aquellos que están implicados.*” (Flick, 2004:197). El proceso fluctúa entre la inducción y la deducción, relacionando categorías esenciales que se verifican con constancia. Busca relacionar categorías en función de un modelo paradigmático. Finalmente, la “codificación selectiva” es la de mayor abstracción, su objetivo es elaborar categorías centrales que, a través de la “saturación teórica”, formulan teorías complejas.

Con esta perspectiva, la investigación se introdujo en el campo con una codificación *a priori* y abierta a lo emergente, un sistema de categorías amplias basadas en los ejes temáticos que sirvió para recoger datos y para comparar casos. Para corroborar la coherencia se organizó el siguiente cuadro (cuadro VIII):

Cuadro IX: Esbozo de categorización apriorística a ser reformulado según emergentes

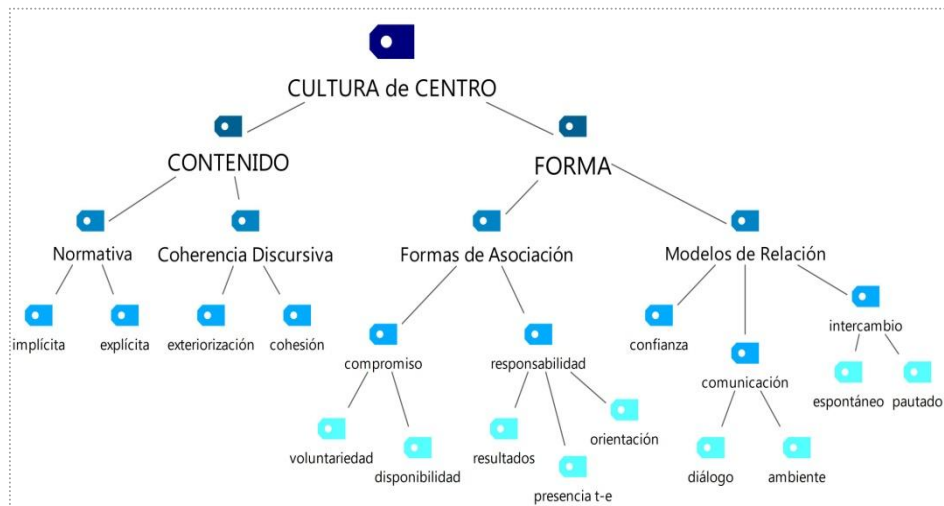
OBJETIVO GENERAL: <i>Contribuir a la comprensión de los significados que los docentes de Educación Inicial confieren a los espacios colectivos docentes de participación y reflexión sobre las prácticas educativas (ECD) en los Jardines de Infantes.</i>				
Preguntas Operativas de Investigación	Objetivos Específicos	Técnica / Instr.// Fuentes	Categorización	
			Categoría	Subcategorías
<p>¿Cómo perciben los docentes el espacio colectivo docente (ECD) en el centro escolar?</p> <p>¿En qué manera la participación docente en los ECD es reflejo del significado que a estos le adjudican?</p>	<p>- <i>Caracterizar</i> los significados que los docentes de Educación Inicial otorgan a los espacios colectivos docentes (ECD) en los centros educativos seleccionados en este estudio.</p>	<p>Entrevista / Pauta// Maestras</p> <p>Observación no participante / Pauta // ECD</p>	<p>PERCEPCIÓN del ECD: <i>Descripción de los rasgos abstractos atribuidos que dan identidad a los espacios de encuentro entre los docentes de un centro en función del ejercicio de su profesión y previstos por el formato escolar, producto del proceso de inferencia de los sujetos (Moscovici, 1993).</i></p>	<p>Percepción del Espacio Profesional de Construcción (CO: Coordinación o SD: Sala Docente)</p>
			<p>PARTICIPACIÓN: <i>Forma de expresión que el comportamiento del sujeto docente, individual o colectivo, asume durante la elaboración de la tarea grupal en un ECD (Schvarstein, 2002; Wenger,2001)</i></p>	<p>Percepción de Espacio Político-Profesional (ATD)</p>
<p>¿Qué relaciones se pueden establecer entre la cultura escolar y la participación docente en los ECD en el centro educativo inicial?</p> <p>En los espacios colectivos docentes, ¿de qué forma participan los docentes?</p>	<p>- <i>Indagar las relaciones</i> que se pueden establecer entre la <i>cultura de centro escolar</i> y la <i>participación de los docentes</i> de Educación Inicial en los espacios colectivos docentes.</p>	<p>Observación no participante / Pauta // Centro escolar</p> <p>Entrevista / Pauta// Directora</p> <p>Observación no participante / Pauta // ECD</p>	<p>ROLES: <i>Comportamientos observables durante la elaboración de una tarea grupal que los integrantes asumen de forma consciente o no. (Pichón Riviére, 1989; Schvarstein,2002)</i></p>	<p>AFILIACIÓN a la Tarea (o Pertinencia): <i>Forma en que se establece el vínculo entre los integrantes en el grupo y de los integrantes con el grupo. (Pichón Riviére, 1989; Schvarstein,2002)</i></p>
			<p>CULTURA de CENTRO: <i>Marco de referencia para el aprendizaje ocupacional que se define a partir de dos dimensiones contenido y forma. (Hargreaves, 2005; Hargreaves y Fullan, 2012)</i></p>	<p>ELABORACIÓN de la Tarea: <i>Proceso de aprendizaje colectivo a través del cual un grupo trabaja sobre una situación a resolver. (Schvarstein,2002)</i></p>
<p>¿Es posible considerar como entornos de profesionalización los espacios colectivos docentes que se habilitan desde el sistema?</p>	<p>- <i>Analizar</i> el modo en que los espacios colectivos docentes de participación y reflexión son interpretadas como experiencias de profesionalización de las maestras del contexto estudiado.</p>	<p>Entrevista / Pauta// Maestras y Directoras</p> <p>Observación no participante / Pauta // ECD</p>	<p>Se recurre a categorías ya planteadas en los cuadros superiores para el análisis.</p>	

Fuente: Elaboración Propia a partir del marco teórico y metodológico seleccionado.

Luego, las categorías del eje percepción de ECD se reformularon de acuerdo con los perfiles característicos de cada dispositivo. Se realizó una diferenciación de los mismos según el objetivo principal y la función asignada a cada espacio desde la normativa educativa vigente. Ello tuvo como fin procurar mayor precisión en los significados. Fue así como se estableció una clasificación entre Espacio Político Profesional (ATD) y Espacio Profesional de Construcción (Sala Docente y/o Coordinación). De todas maneras, se comprende que ambas distinciones se presentan interrelacionadas en los hechos ya que la participación en ambos espacios es un ejercicio político y

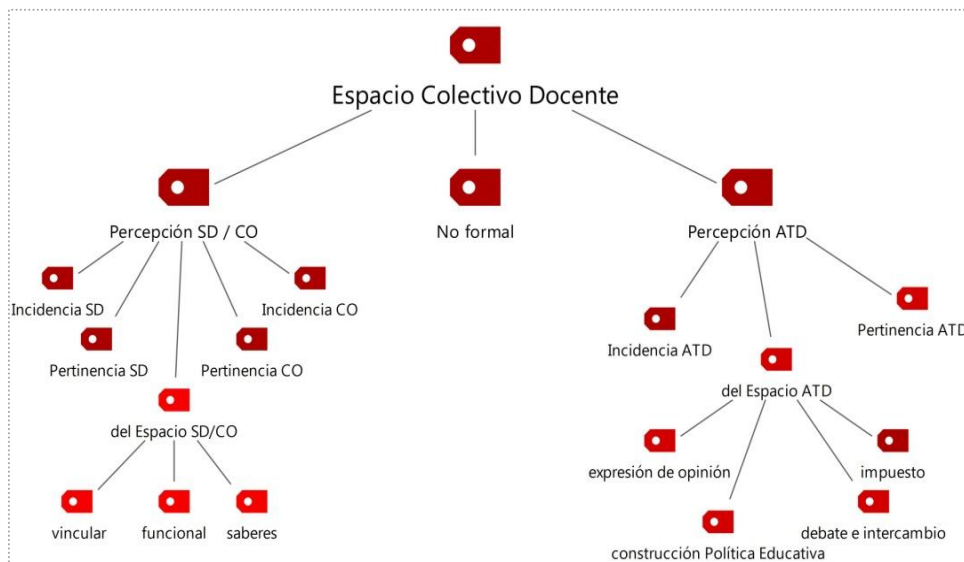
constructor de profesionalidad. A continuación se presentan los esquemas de categorización *a priori* modificadas con *in vivo* a partir de las categorías centrales, de elaboración propia, realizados con la herramienta de mapeo de Maxqda12:

Esquema II: Categorización - Cultura de Centro



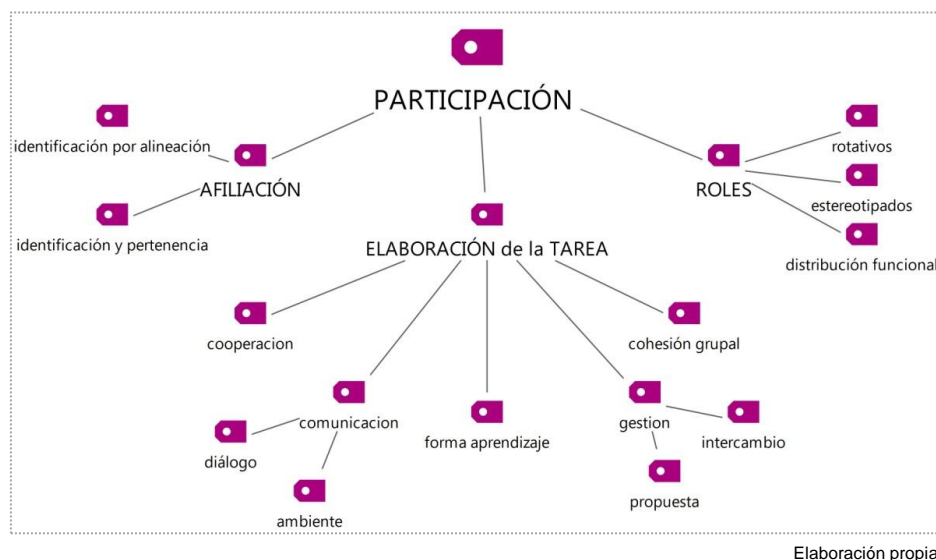
Elaboración propia

Esquema III: Categorización - Percepción del Espacio Colectivo Docente



Elaboración propia

Esquema IV: Categorización - Participación Docente en ECD



Las definiciones operativas de cada categoría de análisis se encuentran en los cuadros del Anexo III.

2.5.3. Procesamiento de datos - herramientas analíticas

Una vez obtenida la información de campo a través de entrevistas y observaciones, se aplicaron distintos procedimientos y herramientas para la organización de los datos y posterior análisis. Para este estudio en particular se utilizaron fundamentalmente las herramientas básicas del procesador de texto de Microsoft Windows (Word y Excel). La transcripción de la evidencia obtenida en las entrevistas se efectuó utilizando el software de RGA Digital Voice. Se realizó la desgrabación de las mismas, al menor tiempo posible luego de concretadas, con el fin de corregir posibles dificultades o incorporar aspectos no previstos.

Para el procesamiento de análisis del material de entrevistas se utilizó el software especializado en el análisis cualitativo de datos MAXQDA12. Se realizó bajo la guía de los ejes temáticos y algunas categorías generadas *a priori* a partir del marco teórico. Las herramientas de este software permitieron la creación del sistema de códigos para organizar, clasificar y categorizar la información de manera rápida, eficaz y sencilla así como la incorporación de categorías emergentes a medida que avanzaba el análisis y que las existentes no tenían precisión descriptiva suficiente. De hecho, facilitó el manejo del caudal de información: asignación de códigos, elaboración de mapas de categorías, tablas de segmentos seleccionados y resúmenes, agrupaciones por caso y clasificación.

La segunda, alude a la necesidad de situar los Espacios Colectivos Docentes en contexto desde la voz de quienes los protagonizan: los docentes. Por un lado, las directoras que aportan elementos descriptivos de la cultura escolar de cada jardín de infantes, así como también de las ponderaciones de ECD que realizan como gestoras. Por el otro, la voz de los docentes, objeto fundamental de esta investigación: sus percepciones, tensiones y proyecciones acerca de los ECD y del equipo de trabajo.

La tercera perspectiva se apoya en el análisis de las observaciones de los espacios: Sala Docente, Coordinación y Asambleas Técnico-Docentes. Contribuye con elementos contextualizados del funcionamiento de la cultura escolar y de la participación docente en estos espacios que profundizan la comprensión del objeto de estudio (ver Anexos C. IV)

Finalmente, se presenta un apartado cuyo foco de análisis responde a la necesidad de *crystalización* (Richardson, 2000) (o triangulación hermenéutica), de vincular los datos provenientes de cada perspectiva para así poder aportar a la comprensión de los significados de estos espacios colectivos.

Los aspectos contextuales de la población y los jardines seleccionados se presentan a continuación.

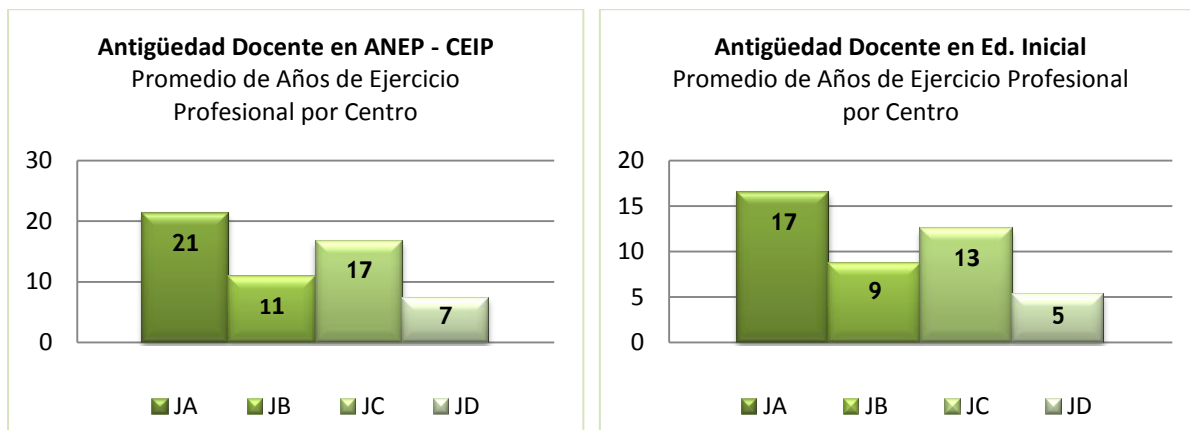
3.1. Comparación de aspectos contextuales de los equipos docentes de la muestra

A partir de supuestos de trabajo de incidencias de los aspectos socio-estructurales en la cultura escolar y en el funcionamiento de los ECD, con los datos recolectados en las fichas de perfil profesional individual (maestras y directora), se cotejaron los promedios de los colectivos de cada centro. Además, las directoras aportaron información de la población de cada jardín así como de integrantes del plantel que, por distintos motivos, no completaron su ficha de perfil (ver Anexo II y A.C.II). El análisis de los datos, posibilitó la construcción de un perfil socioestructural de los centros y la comprensión de condiciones contextuales que pudiesen explicar mejor el objeto de estudio: antigüedad en el cargo (actividad docente), puntaje de calificación (actividad calificada), carácter del cargo (suplente, interino o efectivo), estabilidad en el centro (permanencia con actividad) y tipo de titulación (Primaria, Inicial, doble título). Tuvo como fin discriminar condiciones y valorar heterogeneidades que aportasen amplitud a la comprensión de las relaciones entre los significados de ECD y la cultura escolar.

La primera comparación toma en cuenta los años de ejercicio de la docencia. Se puede verificar que la relación donde uno duplica el promedio del otro se mantiene entre los dos Jardines de Tiempo Completo (JA y JB) y los dos Jardines de Infantes comunes (JC y JD). Este dato hace referencia a la

etapa de la carrera en que se encuentran las maestras, al conocimiento construido, al grado de seguridad con que operan dentro del sistema y a la experiencia de participación en Espacios Colectivos Docentes.

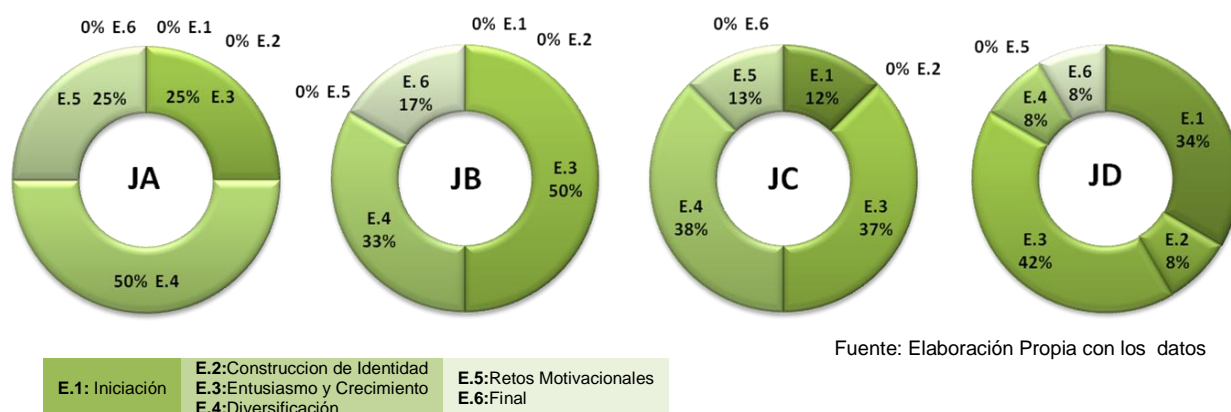
Gráficos I y II: Comparación de Antigüedad Docente en los Jardines de Infantes investigados



Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos obtenidos

En cuanto a la etapa de la carrera, si bien la mayor parte de los equipo se encuentra atravesando la etapa tres y cuatro, mientras en los centros JA y JC las maestras finalizan esas etapas en los centros JB y JD se encuentran comenzando o en medio de cada etapa.

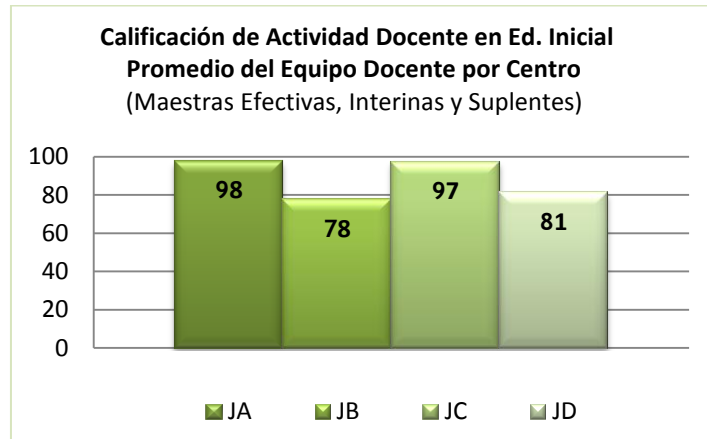
Gráficos III: Comparación de la Distribución de Docentes por Equipo según Etapa de la Carrera Docente (Day,2005)



Fuente: Elaboración Propia con los datos

En segundo lugar, se consideran los promedios de la calidad de la Actividad Docente a criterio de la Inspección de Educación Inicial de CEIP Montevideo. El cálculo toma en cuenta el total de docentes por centro, inclusive aquellos que no cuentan con calificación por las condiciones del cargo. Cabe aclarar que la realidad de los centros JB y JD se ve desfavorecida por la cantidad de maestras sin actividad docente calificada (suplentes sin concurso o jubiladas recontratadas).

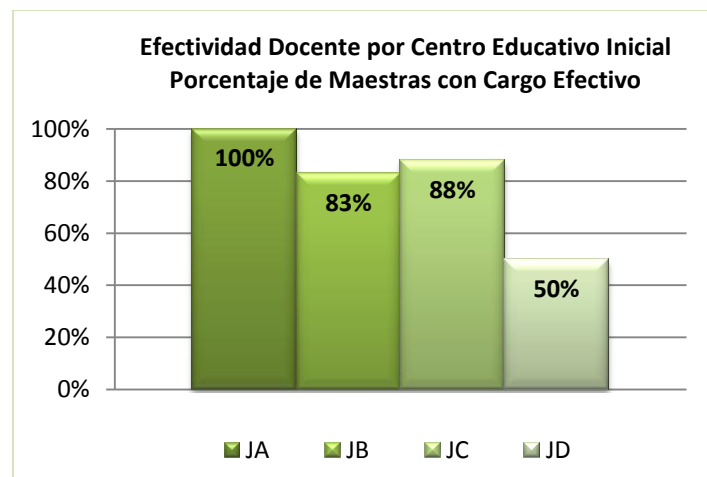
Gráfico IV: Comparación de Calificación Docente en los Jardines de Infantes investigados



Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos obtenidos

Con referencia al cotejo de la composición de los equipos docentes, es notoria la diferencia en uno de los jardines. Por un lado, la directora de JD informó que la inestabilidad del plantel de doce personas, por alta rotación (50%) de las maestras, es producto de la movilidad de docentes con cargo efectivo en el centro que optan por trabajar en contextos laborales más beneficiosos dentro del sistema. El gráfico a continuación lo constata.

Gráfico V: Comparación del Carácter Efectivo del cargo docente en los Centros investigados

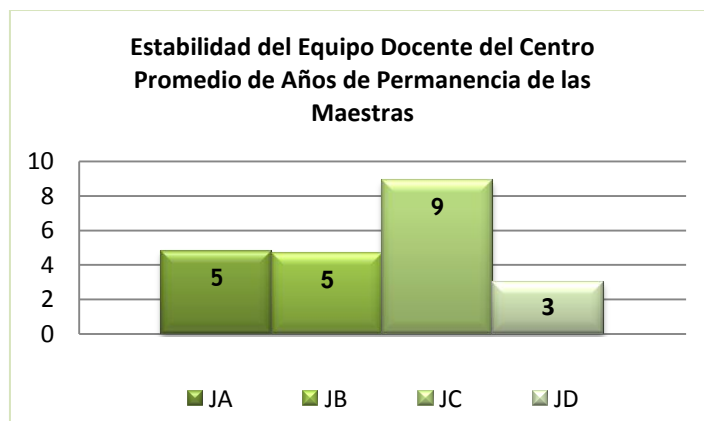


Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos obtenidos

Por otro lado, JA compone su equipo solamente con cuatro maestras y todas efectivas. Los dos jardines restantes tienen un solo cargo no efectivo. En JB, se creó un grupo nuevo y, por tanto, el cargo docente comienza con carácter Interino. En JC, una maestra efectiva asumió un cargo de dirección por lo que generó uno suplente. Es pertinente aclarar que todos los centros estudiados cuentan con directoras efectivas hace por lo menos cuatro años.

Vinculado estrechamente con las movildades que se generan luego de los concursos de Inspección y Dirección de ANEP-CEIP, la última comparación a observar es la Estabilidad del Equipo Docente en los centros. Si bien todos los aspectos considerados pueden tener un grado de incidencia en la cultura escolar, el destaque que tiene en uno de los casos es interesante para observar la manera en que interviene en la cultura de centro. El promedio de estabilidad del equipo JC duplica al del resto.

Gráfico VI: Comparación de la Estabilidad de los Equipos Docentes de los Centros investigados



Fuente: Elaboración Propia a partir de los datos obtenidos

En una visión global, se puede decir que de los casos estudiados, los equipos que cuentan con mayor proporción de maestras efectivas, los centros JA y JC, concuerdan con los calificados por Inspección con puntajes de excelencia. Coincidentemente, si se observa el promedio de antigüedad docente de los mismos, tanto en el organismo como en Educación Inicial, se puede decir que el colectivo de maestras está casi finalizando la etapa de “entusiasmo y crecimiento” de su carrera (Day, 2005), donde durante ocho años se consolidaron como profesionales. Al agregar la variable estabilidad, JC cuenta con un colectivo que atravesó prácticamente junto dicha etapa y cuyo promedio de estabilidad de equipo duplica al de todos los otros centros.

3.2. Eje Temático: Percepción de los espacios colectivos y la participación docente

En el Marco Teórico, se definió el concepto de Espacio Colectivo Docente (ECD) como la reunión entre docentes de un centro escolar en función del ejercicio de su profesión, prevista por el sistema educativo nacional y/o emergente de la cultura escolar particular de un centro educativo.

Con referencia a los comportamientos de los docentes en los espacios colectivos, se observó la participación desde la perspectiva de “comunidades de práctica”. En efecto, se entendió como una

“manera de Ser en el mundo” (Wenger, 2001:266). Desde este marco, se complementó la mirada con otros aportes de psicología social (Pichon-Rivière, 1999; Schvarstein, 2002), en el entendido de que lo que sucede durante un ECD es tarea que un *grupo operativo* asume para elaborar. Por lo tanto, participar también se explicó desde la asunción de roles en dicho grupo. Además, en razón del estudio, se consideró la participación como una de las formas en que el sentido privado que el docente confiere al espacio colectivo, se hace público a través de la manera en que asume su rol en la tarea colectiva. De hecho, como forma de expresión del significado que el maestro asigna a los Espacios Colectivos Docentes. Dicha evidencia fue recogida en las observaciones de Coordinaciones, Salas Docentes y ATD, según la pauta diseñada para tal fin (Ver Anexo II-pauta y Anexos C. IV-Registros).

En una primera aproximación a los datos recogidos, se analizó la categoría percepción del espacio colectivo docente en sí mismo. En una segunda instancia, se conformaron como categorías de análisis la percepción de la incidencia y de la pertinencia de los ECD. Finalmente se analizan los aspectos relacionados con la participación.

Este apartado comienza con la percepción de los EDC aportada por los Informantes Calificados, como aproximación desde una visión global. Luego se aborda con las apreciaciones docentes captadas en las entrevistas (director/maestras) y con los registros de observaciones.

3.2.1. Perspectiva de informantes calificados

... Lo que está comprobado qué es, que los docentes nos... quienes nos forman son los propios docentes con quienes trabajamos...

En cuanto a los Espacios Colectivos Docentes, los informantes calificados coincidieron en la percepción global de que los espacios previstos por el sistema educativo nacional funcionan según las características de cada centro educativo. Concordaron en el alto valor que asignaron a la pertinencia e incidencia de los mismos en la calidad de la propuesta educativa.

Por un lado, desde su rol en ANEP-CODICEN, el consejero planteó la manera en que los ECD inciden positivamente en la calidad propuesta educativa pero además en la construcción de la identidad y cultura escolar. *“...creo que hacen a la diferencia en una propuesta educativa ¿no?...permite que ese equipo docente se constituya como tal...O sea, genera identidad, pertenencia, compromiso, responsabilidad; favorece la iniciativa.”* (IC.I:parr5) Dicha posibilidad de consolidación del colectivo, habilita desarrollo de propuestas que apunten más allá de los resultados previsibles.

Desde el punto de vista del trabajo docente en los ECD, la percepción del delegado de FUM resaltó la contribución creciente al mejoramiento de la calidad educativa. A propósito, ejemplificó cómo la Coordinación en los centros escolares de Tiempo Completo reditúa en la calidad del trabajo del centro escolar *“...se realizan proyectos, se hacen demostraciones de clases, intercambian los docentes... eso sí va directamente a ese centro escolar y al trabajo con los niños y a lo que allí se pueda lograr... hay una diferencia.”* (IC.II:parr17). Entonces, se puede derivar que este intercambio habilita reflexión sobre las prácticas, coherencia en las propuestas y aprendizaje entre docentes, tal como se manifiesta en la teoría del Capital Profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Con relación a la incidencia de estos espacios ECD en los docentes, desde ambas vertientes de información se hizo hincapié en la contribución a la profesionalización del maestro. Complementariamente, los informantes recuperaron la profesionalidad desde lo cognitivo y emocional en sus dos vertientes: individual (el yo que aprende) y colectiva (contexto para aprender de y con otros).

“...ayuda en todos los ámbitos, de entenderse como formando parte de un colectivo, lo ayuda a crecer profesionalmente” (IC.I:parr9).

“aporta en la formación profesional.” (IC.II:parr45)
“...Es una instancia obviamente de aprendizaje para el maestro, porque ningún maestro se recibió y terminó sabiendo...” (IC.III:parr9)

Desde la perspectiva gremial, se hizo hincapié en la defensa del espacio de debate por centro educativo que se alberga en estos dispositivos colectivos. También en la importancia que tienen para el intercambio de opiniones, el análisis contextualizado y la posibilidad de proyectar en conjunto. La repercusión que el trabajo del colectivo produce, depende del tipo de ECD en que se desarrolla.

Dentro de los espacios colectivos existentes se diferencian los “Político-Profesionales” (ATD) de aquellos “Profesional de Construcción” (SD/CO). Ambas son igualmente técnicas pero con distinto alcance y funcionalidad. El informante gremial, lo explicó *“...la ATD quizá sea algo más global con la profundidad de los temas y las SD y de CO es más el maestro que...sabe la necesidad que tiene la escuela... dónde hay que desarrollar proyecto o no...”* (IC.III:parr37) Estas últimas dan respuestas a nivel micro, a los contextos institucionales en territorio. Asimismo, la voz del sindicato sustentó la complementariedad de los espacios para el quehacer educativo. Sintetizó *“...Los dos tienen que estar para que se pueda llevar adelante la escuela... ambos importantes, ambos necesarios, ambos los defendemos y el maestro, si tiene bien esos espacios, ve más completo y más posible su trabajo.”* (IC.II:parr43). En efecto, el espacio de asesor oficial de ANEP (ATD) busca generar las macrocondiciones para el trabajo a nivel local que se potencia con tarea de sala docente y/o coordinación.

3.2.1.1. Percepción del Espacio Político-Profesional (ATD)

La Asamblea Técnico-Docente, es el organismo conformado por todo el cuerpo docente de la ANEP y organizado según reglamento. El informante de FUM resaltó la importancia que el sindicato le otorga a la existencia del espacio *“la ATD es un organismo oficial, asesor del Consejo,...que el sindicato siempre defendió... independientemente que lo tenga en cuenta o no; eso es otra discusión...”* (IC.III:parr9). Esta defensa trasciende la variabilidad de la incidencia de sus posturas en las resoluciones del organismo rector de la educación *“... es consultivo del Consejo, que a su vez es quienes después mandan las directivas, entonces sí, y ahí sí te diría nuestra opinión: que a veces sí se toma en cuenta y a veces no.”* (IC.II:parr46) En efecto, la pertinencia de la asamblea reside en que habilita el intercambio y la opinión de todos los docentes para incidir en políticas educativas nacionales.

Desde ANEP-CODICEN, el consejero informante refirió a las características de los posicionamientos vinculándolas al tiempo insuficiente del espacio de Asamblea Técnico-Docente *“realmente los espacios siempre terminan siendo escasos... porque los temas de la educación son... muy dinámicos, entonces termina generándose como una postura más bien reactiva de la ATD ¿no? que propositiva, pero...no con intencionalidad, sino porque hay un desfasaje de tiempos.”* (IC.I:parr14) Esta situación, hace que las propuestas pierdan fuerza en el contexto de la dinámica educativa y que provoquen desajustes de actualización en las posturas que se elevan. El desencuentro temporal mencionado, sea por tiempos lentos del mecanismo resolutivo de las ATD, o por la inadecuación de los momentos del año escolar en que se agenda, repercute en la incidencia de las posturas de ATD en las resoluciones del CODICEN. Sin embargo, el consejero entrevistado explicó que *“hay muy buena disposición del organismo para integrarlo...”* (IC.I:parr43) y que es una situación a resolver conjuntamente. También puntualizó que, para solucionarlo, es necesario una nueva ponderación desde la administración educativa *“...Porque con esta postura que hay del organismo, de no perder días de clase... hay que calcular qué se pierde, y qué se gana ¿no? en estas cuestiones”* (IC.I:parr14). La intensidad de ritmo del escenario educativo, el volumen del material a trabajar en cada asamblea, el tiempo limitado para abordarlo y la enlentecida estructura de funcionamiento, generan dificultades que obstaculizan la función asignada por ley.

En cuanto a la valoración que los colectivos docentes le otorgan a este espacio y su funcionamiento, los dos delegados de FUM entrevistados conjuntamente expresaron que está vinculada a la cultura escolar contextualizada: *“la valoración que le puedan hacer... cualquiera sea su temática, depende mucho del colectivo... pero que funcionan y que si vamos a hacer un análisis general: es respetado, es defendido y es valorado por los maestros.”* (IC.II:parr35) Por otra parte, la FUM planteó que este espacio es un logro histórico y que siempre se defenderá para que se respete.

En otro orden, el consejero entrevistado ponderó que, ante el escaso tiempo, la importancia de la existencia de un líder que pueda sintetizar el material para agilizar y optimizar el tratamiento de los temas. No obstante, explicitó que la utilización del tiempo destinado para ATD, en ocasiones se dispone también para otras necesidades de los centros educativos como la Sala Docente. *“...es cierto, no lo voy a negar, que a veces en las instituciones en que no se ha generado el espacio de Sala con periodicidad... el espacio de ATD, es utilizado para temas de la propia institución por una cuestión de urgencia... y también porque a veces falta ese líder ¿no?”*(IC.I:parr17) Planteado esto, se infiere que el tiempo destinado a las ATD es un tiempo conjunto altamente valorado por los equipos ya que, en los centros educativos comunes (mayoría en el país), el formato no prevé espacio colectivo sistemático para coordinar la tarea o resolver emergentes a nivel de centro.

3.2.1.2. Percepción de los Espacios de Construcción Profesional

Los espacios de Sala Docente o de Coordinación, si bien son dispositivos diferentes, comparten similitudes en lo referente a posibilidades de aporte en la construcción de la propuesta contextualizada, del equipo de centro y de la formación permanente del personal. Sin lugar a dudas, hay coincidencia en que las diferencias que entre ellos existen hacen que la incidencia del espacio en el desarrollo de la propuesta educativa posea matices significativos.

Desde el punto de vista gremial, se rescató la importancia de estos espacios como el encuentro de todo el colectivo docente del centro. En ese sentido señalaron que *“...se necesitan más Salas de Coordinación... Es en la única instancia donde encontrás a todo el colectivo. Lo defendemos y creemos que es muy rico y muy necesario.”* (IC.II:parr64) Además, sostuvieron que estos espacios permiten que se acuerde y se construya en pos de la calidad educativa de la propuesta, a partir de datos concretos del contexto donde se desarrolla. Al respecto, afirmaron que *“Las Salas Docentes o las de Coordinación, como es más enfocada a lo micro de una institución escolar, en donde ya hay un diagnóstico realizado... los maestros se sientan a elaborar proyectos para el mejor aprendizaje de los niños...”* (IC.III:parr37)

Desde la visión de los maestros de la FUM, la defensa de las SD/CO remuneradas para todas las escuelas, es un reclamo histórico del sindicato en todos los puntos del país. Un delegado fundamentó: *“... porque muchos maestros llegan a las distintas filiales de la FUM planteando Coordinaciones pagas, no para sentarnos a tomar mate, para sentarnos a trabajar fuera del horario escolar, sin los niños, porque si no es imposible...”* (IC.III:parr48) Empero, se reconoció que ha

habido avances ya que se remuneran las horas de Sala Docente que se realizan, pero que han de seguir reclamando sobre la delimitación de líneas temáticas con que se habilitan estos dispositivos. Definieron su pertinencia porque *“...Es una instancia obviamente de aprendizaje para el maestro, porque ningún maestro se recibió y terminó sabiendo, pero también de planificación, ir por una misma línea y tener dentro de un diagnóstico común... discutir cómo llevar adelante determinados contenidos...”* (IC.III:parr9) La declaración, apela a la necesidad de construcción de un consenso que dé coherencia a la tarea educativa y que promueva calidad educativa a partir de la evaluación.

En la línea de profesionalización habilitada por estos espacios, el consejero informante explicó que las investigaciones sustentan la alta influencia de los colegas docentes en la formación permanente. Consultado al respecto, argumentó: *“Eso nos ha dolido mucho a los inspectores cuando hemos leído las encuestas... de quien más reciben formación es de un par”* (IC.I:parr5) Es así como los ECD son considerados instancias privilegiadas para la conformación del equipo y la circulación de saberes; la constitución de una comunidad de aprendizaje habilitante de crecimiento profesional continuo.

“Una cosa es...formarse para la docencia, hacer una carrera. Pero hay un desarrollo profesional que se da en la práctica...y esas corrientes de intercambio que se dan entre los saberes...es una metodología de formación también... le da eso, le da sostén, le da seguridad, le da tranquilidad sentirse parte de un colectivo.”
(IC.I:parr26)

Al mismo tiempo, y vinculado a su experiencia, planteó que es genuino el interés docente por compartir y actualizarse, cuando perciben que la propuesta respeta sus intereses, valoriza lo que hacen y les aporta. Inclusive, sostiene que el trabajo en las Salas puede organizarse desde una dinámica democrática, donde el director, reconozca y considere las fortalezas existentes en el equipo docente, y delegue el liderazgo del espacio según se haya acordado.

Según la FUM, los maestros asisten a Salas Docentes porque las valoran en relación con su tarea. Esta apreciación colectiva de incidencia positiva y directa en la tarea educativa, sustenta el reclamo gremial de SD remunerada para todas las escuelas. El delegado lo manifestó: *“las SD, hoy no son obligatorias para las escuelas... que no tienen dentro del formato escolar, y un gran porcentaje las realiza... van porque saben y están convencidos de que es necesario estar ahí y planificar...”* (IC.III:parr11)

Al presente, los temas y momentos del año de Salas Docentes están estipulados por circular del CEIP. Esto puede contradecir lo que cada equipo en territorio precisa resolver en particular para su centro. FUM puntualizó *“...cuál es la función y qué es lo que allí se discute. El maestro muchas veces reclama...que el temario no venga de arriba. Porque...cuando son SD...se alejan un poco de la*

necesidad de ese colectivo.” (IC.II:parr13) Es por esta razón que reivindican la libertad de determinación temática del espacio ECD y la frecuencia de funcionamiento. Con énfasis sostuvieron:

“...insistimos con la Sala Docente de Coordinación por lo menos una vez por mes, y no pidiéndole autorización a la autoridad... porque por mail, por whatsapp, no se puede planificar. No me puedo sentar con el compañero y discutir cómo elaborar un proyecto.” (IC.III:parr48)

En este marco y desde ambas vertientes de información calificada, se desprende que consideran que cuando la necesidad emerge del centro, el colectivo docente se compromete dando continuidad y seguimiento a la tarea del ECD. De hecho, beneficia directamente a la escuela porque enriquece la calidad educativa de ese núcleo en particular.

Sobre la Participación Docente, coincidentemente, los informantes calificados consideraron que los ECD son espacios de profesionalización de la tarea colectiva e individual del maestro. Según expresaron, la participación de los docentes en las ATD refleja responsabilidad técnica, en todos sus órdenes (local, departamental, nacional), a fin de colaborar e incidir en la construcción de políticas educativas nacionales. La participación en las Salas Docentes o de Coordinación, de efecto inmediato en la organización y funcionamiento de los centros educativos y en la formación permanente de los maestros, responde a la necesidad de trabajar en pos de un abordaje pedagógico de calidad y de la construcción del colectivo profesional.

En este sentido, uno de los informantes sostuvo que los equipos docentes, en cuanto grupo humano, se conforman de personas que pueden ser reacias, cautelosas o impulsoras de lo nuevo y de los cambios. Las formas de participación en los ECD están vinculadas a estas características descriptas pero, en el caso de los maestros, también se relacionan con la etapa de la carrera docente y su motivación personal (Day, 2005; Hargreaves y Fullan, 2012, Vaillant y Marcelo, 2015). Por este motivo, el consejero planteó la importancia de un liderazgo que escuche y trabaje con apoyo de los impulsores para provocar reflexión e intercambio. *“...Porque esos impulsores son los que logran la adhesión de sus pares,...y tener capacidad de escucha... de ese otro que es más cauteloso, y que nos ayuda... a repensar algunas de las estrategias.”* (IC.I:parr29) Complementariamente, la FUM plantea un espectro de posibilidades *“...encontrar...un colectivo interesado, preocupado, que trabaje muchísimo...otro que le falte motivación o que tal vez el temario en ese momento no lo atraiga, pero eso es algo normal...”* (IC.II:parr35). La participación en estos espacios es heterogénea y vinculada a las características de los equipos docentes.

3.2.2. Perspectiva Docente

...Debatir, compartir y generar cambios; esa sería la síntesis.

A partir de esta definición sintética empero comprensiva de una docente, se presenta la percepción de las maestras acerca de los Espacios Colectivos Docentes. Se recuperan los vocablos más utilizados en la ficha de perfil profesional al dar opinión global sobre los ECD. De las respuestas se desprende que el énfasis estuvo puesto en las Salas Docentes y/o Coordinación ya que la ATD existe indistintamente del formato escolar por ser un espacio consultivo, de opinión sin necesidad de lograr consenso.

Al tomar en cuenta las percepciones generales de las maestras que trabajan en centros de formato común (JI), se observó que adjetivaciones sinónimas de “imprescindible” o “fundamentales” son frecuentes. Con seguridad, ello se vincula a la carencia del espacio de Sala Docente de tipo sistemático que demandan, y que se evidenció en las entrevistas al responder cómo potenciar los espacios colectivos. A la vez, aquellas maestras que cuentan con el espacio de Coordinación (J/TC) tienden a valorarlo desde el aporte tanto al centro como a ellas, pero reconocen la dificultad para sostenerlo luego de ocho horas de trabajo. Una directora lo confirma: “¿Coordinación?...les encanta, sienten que es necesario pero no les gusta quedarse fuera de horario...” (D2_{JB}:parr59)

Por otra parte, las opiniones escritas de las directoras sintetizaron sus concepciones teóricas en conexión con las realidades que perciben en sus equipos y en función de las cuales gestionan estos espacios. Ellas valoraron tanto la posibilidad de reflexión sobre la práctica e intercambio de formación como la elaboración de proyectos conjuntos. Si bien todas admitieron la importancia que tienen para la conformación del equipo, en los J/TC, reconocieron como facilita el funcionamiento del centro y resaltaron la forma en que, la existencia sistemática del espacio, amalgama al equipo en los acuerdos por organizar y optimizar la tarea con compromiso. También lo ponderan las directoras JI. Se resume:

“Son espacios que enriquecen y aportan a la formación y actualización en servicio del docente permitiendo reflexiones y/o repensar sobre las prácticas... contribuyen a crear comunidades educativas donde se fomenta el trabajo colaborativo, que es mucho más amplio y abarcador que el trabajo en equipo dado que habilita que c/u ponga de sí, sus talentos y virtudes, al servicio de la calidad educativa.” (D4_{JD}:Perfil Profesional).

Durante la investigación, se constató que tanto los colectivos de jardines J/TC como los de JI perciben los ECD tipo Sala Docente o Coordinación, como espacios que posibilitan procesos de trabajo similares, vinculados a la tarea de la institución en territorio o al desarrollo profesional. Por esta razón, se consideraron ambos en la categoría de Espacio Profesional de Construcción (Ver

Anexo III). La diferenciación se presenta en la frecuencia con que se realizan y en la libertad con que se determinan las temáticas.

Cabe señalar que, en los centros JI observados, el compromiso docente genera, voluntaria y creativamente, “espacios de coordinación no formales” para superar las dificultades: reuniones en sus casas, grupos a través de TIC, material compartido en la computadora del centro, entre otras cosas. Inclusive, las directoras (D3_{JC} y D4_{JD}) asumen el trabajo directo con los niños para hacer posible, cuando es necesaria, una coordinación entre maestras. M11_{JC} ejemplifica: “*múltiples vías: teléfono, whatsapp, mail, del momento de la conversación del almuerzo o del recreo,... y nos hemos reunido también en forma honoraria... porque acá es todo como un poco a lo loco, tenés a los niños...*”. Pero los recursos tecnológicos pueden ser obstaculizadores ante la necesidad de “*...poder tomar decisiones... geográficamente juntas para poder discutirlos... Eso a veces no se puede hacer por teléfono o mail... Tenemos que estar todas para decidir algunas cosas...*” (D3_{JC}:parr105)

A partir de las valoraciones escritas, y en triangulación con lo expresado en las entrevistas docentes, se asociaron estos espacios (SD y/o CO) en la categoría de Espacio Profesional de Construcción y se reconocieron tres grandes aspectos en la percepción de los mismos relacionados con: lo *funcional* del jardín, los *saberes* profesionales, y lo *vincular* en los colectivos docentes. Las maestras que conforman la muestra mencionaron por lo menos dos de estos aspectos al describir a los espacios.

Con respecto a la definición de lo *funcional*, que remite a la organización del quehacer del jardín (distribución tareas, articulación de actividades), la ponderación se expresó resaltando la construcción de coherencia y cohesión para la implementación y exteriorización de la propuesta pedagógica (abordajes, trabajo con familias, “discurso” de centro) de la siguiente manera:

Figura III: Espacio Profesional de Construcción de Acuerdos



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La construcción de acuerdos se presenta como un elemento fundamental de la tarea conjunta ya que cataliza el funcionamiento coordinado del centro. De las diez y siete maestras entrevistadas, once

testimonios lo expresan. Es claro en las opiniones de seis de las ocho maestras de Tiempo Completo entrevistadas que refirieron al espacio de Coordinación semanal de la siguiente manera:

- *“...para que funcione la institución. Porque nosotras estamos sí cada una en su sala pero para que todo funcione, tenemos que tener esa coordinación...”* (M2_{JA}:parr91)
- *“Un valor como de acuerdos, y todas en ese momento.”* (M3_{JA}:parr73)
- *“...las coordinaciones son fundamentales, tienen que existir siempre porque es el momento que tenemos para poder coordinar y para poder organizar.”* (M4_{JA}:parr161)
- *“Es como necesario para aunar criterios y planificar actividades en conjunto en la dinámica...”* (M5_{JB}:parr127)
- *“...Organizativo... mas que didácticas o para la parte de planificar. Porque, qué pasa, nos lleva tiempo, este...acordar y organizar...”* (M6_{JB}:parr59)
- *“...son las instancias en las cuales organizamos todas las tareas que tienen que ver a grandes rasgos con toda la institución, con todo el centro.”* (M8_{JB}:parr27)

Se percibe más difuso entre las docentes de jardines de infantes comunes que solo cuentan con espacio de Sala Docente esporádico. Suelen utilizar días administrativos de comienzo de año para organizar la tarea educativa pero también coordinan de forma voluntaria. Afirmaron:

- *“Nosotros coordinamos desde el principio... .. hay que ver qué funciona con qué...”* (M9_{JC}:parr59)
- *“salas docentes... es importantísimo tener espacio los maestros donde se puedan coordinar.”* (M10_{JC}:parr84)
- *“Si, hay instancia de organización... las pautas generales, que los que estamos acá en el jardín ya como que las tenemos bastante claras y las transmitimos a quienes ingresan...también se pueden rever. Hay cosas que quien viene al jardín tiene otras pautas u otras cosas que han dado resultado y las compartimos...”* (M11_{JC}:parr27)
- *“...en la Sala Docente uno está contextualizado. Esto ocurre acá y ahora, es lo que vamos a hacer acá y de acá en adelante, qué nos pasa, cuáles son nuestras debilidades y fortalezas, qué podemos hacer... es como más a la práctica...”* (M16_{JD}:parr30)
- *“Algo así como... de coherencia ins... (silencio dubitativo)... como trabajo en equipo... Una instancia de comunicación.... de acuerdos, también... de encuentro, de vínculo.”* (M17_{JD}:parr94/96/98)

Por su parte, las directoras confirman con sus percepciones la importancia del espacio como constructor de acuerdos que articulan y facilitan la tarea. Particularmente, las gestoras de centros JI aportan desde una óptica que valora el compromiso voluntario de sus equipos ante las dificultades que provocan las carencias del formato escolar, que no prevé horas docentes sin atención directa de niños y que regula las temáticas de Sala Docente.

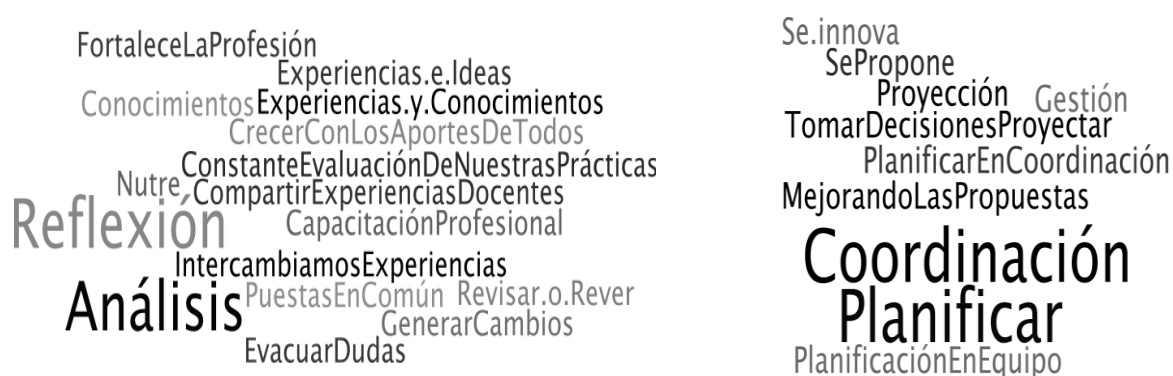
- *“...La falta de regularidad hace que uno no pueda planificarlo y agendarlo... no está contemplado dentro del formato de trabajo... esa falta de compromiso a nivel del organismo de darnos un espacio... hace que después*

quede libre a la disponibilidad que cada uno tenga... y a la voluntariedad ¿no?” (D3_{JC}:parr115/117)

• “... El tema de lo no remunerado de las salas hace que no se puedan sistematizar... queda un poco librado al voluntariado, ¿no? a la disposición del tiempo personal del docente. Y otra cosa... la temática viene dada desde el estado, entonces eso limita... pero como toda normativa tiene sus intersticios...” (D4_{JD}:parr14/16/20)

En el orden de los *saberes profesionales* presentes en los ECD, los descriptores utilizados se relacionaron por un lado con la planificación y por el otro con un espacio de estudio y análisis. Las palabras se graficaron de la siguiente forma:

Figura IV y V: Espacio Profesional de Construcción de Saberes



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En este punto, se percibe cierta distinción según el tipo de ECD. Los espacios de Coordinación son presentados en vinculación al aprendizaje pero conectados con una planificación más colectiva, como un ejercicio concreto de inteligencia extendida y compartida para la acción a corto plazo empero se utilicen para el estudio. Varias maestras expresaron:

• “son enriquecedores... a veces hay algo que entre todas nos está dando vueltas y es la instancia donde uno se encuentra y lo pone sobre la mesa y cada una opina y se buscan si hay que leer, se busca un material o... se trata de buscar la salida para esa situación.” (M2_{JA}:parr59)

• “Valiosa. Sí, más que nada, digo, de aprender junto con el otro en ese sentido...” (M5_{JB}:parr47)

• “y el intercambio de experiencias porque muchas veces una está con cosas que haces de una manera y viene una compañera y la hace de otra y a vos te cambia la cabeza y hasta la forma de ver.” (M8_{JB}:parr44)

Las directoras de J/TC explican las dinámicas con que se plantea el espacio CO y como se valen de los recursos, humanos y materiales, existentes en el centro.

• “...nos organizamos previamente, hay una compañera que tiene muchas fortalezas, y a veces nos reunimos para...pensar desde lo pedagógico alguna propuesta, y después temas

organizativos...para poder estar lo más comunicadas posible y poder afinar cosas de funcionamiento o de trabajo...”(D2_{JB} :parr27)

• “... por lo general es leer algo... mirar algunos videos/películas que también pueden tener un valor desde lo educativo... sobre la importancia de las intervenciones docentes, como un docente incide en un alumno para que salga adelante o para que realmente se sienta que no puede... Después como algo bien práctico para hacer en la clase y después hay como un espacio como para solucionar temas...”(D1_{JA} :parr62)

Por su parte, las maestras JI, refieren al trabajo de Coordinación que no tienen en su formato escolar, desde la necesidad y el anhelo de contar con el espacio. Asimismo, las Salas Docentes son percibidas ligadas fundamentalmente al aprendizaje profesional desde compartir experiencias, un espacio de capacitación o una reflexión y revisión profunda de la práctica, conectados con la acción no inmediata. Plantearon:

• “... es productivo... hay todo como un espacio de reflexión...pero es una cosa armada con un objetivo... los niños no hablan, ¿qué hacemos? y ahí se plantea una cuestión teórica...qué hablamos cuando hablamos de lenguaje, qué teorías hay sobre el lenguaje... como una cuestión de reflexión que hacemos y de ahí salen como actividades, lineamientos...” (M9_{JC}:parr166)

• “... porque hay compañeras que son super-creativas y que han hecho cursos, y que se han perfeccionado en X cosas y aportan y dicen cosas. Entonces ahí, a vos te sirve desde lo profesional...” (M10_{JC}:parr72)

• “...de crecimiento profesional... nos hace crecer como profesionales en la labor diaria...” (M12_{JC}:parr113)

• “...aporta una reflexión colectiva...a veces los maestros hacemos mucho, hacemos, hacemos... pero a veces está bueno, poder poner un stop y pensar. De alguna manera tomarte como ese tiempo para poder pensar sobre tus prácticas, qué es lo que estás haciendo y por qué...Es como esa reflexión que en colectivo es mucho más enriquecedor que vos sola...son mucho más nutritivas y son necesarias, sin duda.” (M13_{JC}:parr71)

• “las Salas Docentes en esta institución son realmente unas instancias donde se aprende, donde uno escucha propuestas distintas... en este caso, la cabeza de la institución prepara la Sala Docente... con la colaboración de los maestros.” (M15_{JD} :parr110)

• “D4_{JD} prepara mucho... esa Sala... Y eso hace que lo podamos disfrutar y que lo que hagamos de esa manera y que lo notemos, que hay una profesionalización en eso.” (M16_{JD}:parr44)

En coincidencia con las maestras, las gestoras de centros iniciales comunes (JI) que cuentan con Salas Docentes esporádicas y a solicitud fundada, plantean que son espacios de reflexión y formación que también se utilizan para acordar criterios y planificar. “*Son espacios ricos de reflexión sobre la práctica e intercambio. También se usan para planificar a nivel institucional algunos proyectos en conjunto ya que no se tiene esos espacios.*” (D3_{JC}:Perfil) Durante la entrevista, la citada directora explicó que, como la reflexión es modalidad de trabajo construida e instalada en su equipo, por disentir con las condiciones de realización de las Salas Docentes, el colectivo se las reserva para

los momentos de organización de actividades importantes (no se realizan durante el trabajo de campo de esta investigación).

Al preguntar por las oportunidades de formación, la mayor parte de las maestras explicitaron en las entrevistas, que habían realizado cursos de los ofrecidos por gratuitamente por CIEP-ANEP. Explicaron que, si bien les fueron útiles, por lo general los cursos no hacen foco en la especificidad de educación inicial sino en educación primaria, o están destinados a docentes de formatos escolares específicos lo que indirectamente las excluye. Según lo expresado, la oferta de cursos para docentes de educación inicial, proviene fundamentalmente desde la órbita privada con costos desfasados de las economías de un maestro.

Desde vertientes distintas, J/TC y JI, maestras de vasta experiencia, ubicadas en los últimos grados de escalafón docente, hicieron dos planteos interesantes en las entrevistas que sintetizan la importancia del ECD como espacio de formación profesional. Refieren a la posibilidad de circulación y construcción del conocimiento en el colectivo de centro, potenciando los recursos existentes en el equipo. Demuestran la forma en que estos espacios son base de *capital social* que nutre al *capital humano* (Hargreaves y Fullan, 2012).

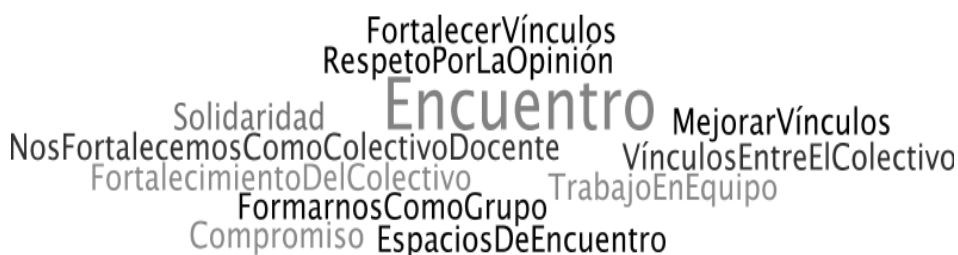
Sugieren, por un lado, como los ECD permiten la actualización cuando no se dispone de tiempo o recursos económicos para hacerlo: “...te fortalece muchísimo... Porque a veces uno no puede hacer cursos por los costos pero en una SD donde se intercambian ideas...siempre hay una que tiene otra experiencia... compartirla, y eso es importante” (M1_{JA}:parr35). Por el otro, la posibilidad de construcción colectiva desde la experiencia y especificidad de educación inicial:

“... da la posibilidad de intercambiar ideas, de contraponer posiciones... pero no por eso somos antagónicos, y hasta incluso nos podemos complementar... aporta información porque también manejamos teoría, pero una teoría más cercana a la práctica...de alguna manera estás llevando tu práctica hacia la teoría y la teoría hacia tu práctica...es como una construcción que se hace a partir de la acción y por supuesto después tenés reflexión y tenés aprendizaje y todo eso, vas construyendo...” (M1_{JC}:parr53)

Desde una realidad de centro con alta rotación docente por suplencias, de cultura escolar colaborativa pero colegiada, D4_{JD} aludió a la formación y actualización que posibilita la reflexión colectiva sobre las prácticas en estos espacios colectivos. Jerarquizó la habilitación del aprendizaje conjunto, “... desmitificando el hecho de que el maestro ‘todo lo tiene que saber’...”, en los contextos de incertidumbre actuales donde lo esencial es “...tener la certeza que se aprende haciendo y se hace aprendiendo con el otro, por el otro y junto al otro.” (D4_{JD}:Perfil).

En relación con la coordinación y el aprendizaje afloraron adjetivaciones que ponderaron la construcción de lo *vincular* en el colectivo a través de los ECD. Así, se describe la interconexión indisociable de lo racional y lo emocional del aprendizaje, que naturalmente es relacional. Recupera la esencia humana de encontrarse con el Otro para encontrarse a sí mismo. A continuación, las palabras graficadas:

Figura VI: Espacio Profesional de Construcción Vincular del Equipo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La importancia que a esta caracterización brindan las maestras, está íntimamente ligada con la condición docente. Particularmente de docente de inicial donde el vínculo de referencia, aceptación, empatía y seguridad es básico en la tarea cotidiana. El siguiente segmento de entrevista plantea un paralelismo entre las ponderaciones que se hacen en el trabajo con los niños y lo que los ECD ofrecen a los equipos: “...para trabajar vínculos también. Porque no es solo la parte pedagógica, si los vínculos no funcionan, el equipo docente no funciona y no funciona el trabajo en equipo y...lleva a muchas cosas, el vínculo es lo fundamental.” (M8_{JB}:parr50)

El aporte desde lo vincular tiene diferentes aspectos. En primer lugar, permite conocer al Otro, encontrarse con aquellos con los que se convive durante la jornada laboral. Conocer para entender al otro, para encontrarse a uno mismo en el contexto relacional y poder trabajar en equipo junto con el otro:

- “Conversar con mis compañeras... conoces más y sabes con quien estás y con quién compartís.” (M4_{JA}:parr121)
- “Espacio de crecimiento... para el colectivo... también porque es una instancia donde vos vas viendo la persona... fomentás el vínculo... para que un colectivo funcione bien, lleven adelante una institución tiene que haber un buen vínculo entre los docentes, no docentes y directora... todo el mundo aporta...” (M15_{JD}:parr158)
- “... el encuentro hace que estemos más unidos, que haya un compromiso distinto. Bueno, está el hecho de intercambiar experiencias, de enriquecerte...” (M17_{JD}:parr73)

También permite resolver situaciones de conflicto que obstaculizan y repercuten en el colectivo docente y en la tarea educativa que deben llevar adelante:

- *“... necesitamos una instancia para sentarnos y entendernos. Y a veces, inclusive, solucionar diferencias... No solo apuntando a lo pedagógico... como personas que somos...”* (M7_{JB}:parr99)
- *“...Primero que nada... es fundamental, es un espacio donde el grupo puede estar junto, puede hablar, incluso se puede dar una discusión, que no esté tan buena... de convivencia... como grupo...”* (M9_{Jc}:parr174)

En segundo lugar, son espacio de “catarsis”, elaboración y contención emocional. Se puede confiar en el colectivo del que se forma parte pues escucha, da apoyo y es digno de confianza.

- *“...son espacios también... cuando uno hace esa catarsis con los compañeros y ahí aflojas y ahí sentís que... estás apoyada por el otro. Eso es re-importante...es como un mimo para...poder seguir adelante”* (M1_{JA}:parr109)
- *“...es un momento de encuentro, de vínculos... siempre hay un poco más de conocer al otro... a veces ocurren cosas emotivas... que alguien necesitaba expresar algo y liberar algo y los demás lo contienen... Es un espacio de encuentro... importante.”* (M14_{JD}:parr46)

Finalmente, tanto maestras como directoras expresan que en ocasiones, los vínculos generados en el equipo funcionan de manera tal que el sostén supera lo meramente catártico, a nivel individual o colectivo. Son una red contenedora que desde una perspectiva bienestar, empatiza con el otro, reconoce sus necesidades, ampara, reconforta, repara, favorece la construcción de competencias y facultades para sobreponerse y adaptarse eficazmente frente a situaciones críticas o de tensión; promueve resiliencia. (Henderson y Milstein, 2003)

- *“...estamos nosotras sin los niños...poniendo cabeza...ese momento de encontrarte con el otro, de catarsis a veces, porque además lo necesitamos más allá de lo que implica la sala del trabajo y de lo pedagógico. También es el encontrarnos humanamente desde un sostén”* (M2_{JA}:parr97)
- *“... a veces nos desviamos, porque surgen cosas...que necesitás hacer catarsis...que le está pasando a todo el mundo...y tenés que compartir...sentirte que...no estás en sola en esa situación... el problema es de todos, no es del que le tocó este año...”*(M10_{Jc}:parr58)
- *“... nos enriquecen, nos encuentran... es un espacio para... reconocer el trabajo de los demás, el propio, el trabajo en conjunto; que es necesario el reconocimiento para sentirse bien y uno pueda seguir trabajando. O para decir ‘no, bueno, esto está funcionando mal, busquemos las estrategias para que esto funcione’.”* (M16_{JD}:parr40)
- *“...te permite funcionar. No es que la sala te permita, funcionás todo, pero el hecho de tener semanalmente una instancia donde nos podamos reunir todas y nos podamos sentar y si esa semana nos fue horrible, porque nos pasó, nos pasa... te permite organizarte mejor...podes prever... tomando en cuenta lo que te pasó. Y mejora los vínculos humanos, por supuesto, pero los profesionales también.”* (D1_{JA}:parr105)
- *“...porque lo han experimentado con otras salas que les va a destrabar dificultades concretas...y además*

no se sienten solos...y donde las voces de todos son respetadas y que los saberes de todos son respetados. Yo pienso que es muy aliviador... como intervienen y como lo ves después en la práctica, el impacto que tienen esas reuniones...” (D4_{JD} :parr66)

Se desprende de todas las percepciones anteriores, y de las opiniones escritas, que es una necesidad significativa para estas maestras, la interacción con el resto del equipo que los espacios colectivos docentes posibilitan. Intercambio, compartir, debate y opinión, fueron palabras que mostraron alta frecuencia en las síntesis de la ficha perfil, pero también en las entrevistas. Las primeras dos, surgen indistintamente del tipo de ECD. Las dos restantes, junto a información, se plantean principalmente en asociación a la ATD. Por este motivo, se generó una categoría que abarca ambos tipos de espacio colectivo y reconoce, desde una perspectiva comunicativa, al ECD como habilitador y/o constructor del diálogo colectivo.

Figura VII: Espacio Colectivo Docente como Espacio de Diálogo

Intercambio.y.Opinión
Compartir Intercambio Debatir
Informarnos Intercambiamos Opiniones
Comunicarse

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La propiedad habilitante de la comunicación, se encuentra explícita en todas las percepciones mencionadas ya que es condición básica de la esencia humana. La particularización se efectúa frente a testimonios que recuperan el hecho comunicativo en cuanto tal que permite la confrontación de ideas, pareceres y sentires *in situ*.

- *“el intercambio está bueno...en la diaria no hay mucho espacio para hablar... Está bueno en ese sentido...”(M5_{JB}:parr99)*
- *“Es una motivación y es un aprendizaje porque bueno, es descentrarte, es escuchar al otro, es intercambiar opiniones. Es que a veces tu opinión puede prevalecer o no, y bueno, capaz que vos tenés como una idea previa, y los otros te aportan cosas que te enriquecen y está buenísimo, ¿no?” (M13_{JC}:parr55)*
- *“Potenciador de la interacción entre profesionales que favorece el vínculo desde la confrontación, investigación y los acuerdos logrados.” (D1_{JA}:Perfil)*
- *“La existencia para mí es así como imprescindible, importantísimo, necesario, no puede dejar de estar porque es necesario reunirse y conversar desde todos los aspectos...Y es una instancia de comunicación... donde podemos hablar de una manera también frontal...”(D2_{JB}:parr57)*

En consideración al espacio de Asamblea Técnico-Docente, como espacio de información, debate y opinión, las docentes valoran y respetan su esencia de Espacio Político-Profesional de consulta. Los aspectos descriptos para la generalidad ECD, también entran en juego con la forma de percibir la ATD teniendo mayor arraigo la percepción como espacio de expresión de opinión e intercambio. Las condiciones en que se realiza generan sentimientos ambiguos. Es decir, la pertinencia del espacio está interferida por el desfase con los tiempos e intereses de los colectivos. Por un lado, expresan la satisfacción por el reconocimiento del saber técnico específico y por el respeto a la participación profesional en la construcción de la política educativa nacional. Esto redundando en la responsabilidad para la tarea y la defensa del espacio.

- *“la ATD trata temas que son fundamentales y que son de base en la educación... si esa política educativa, cambia y mejora entonces también va a mejorar nuestra actuación en el aula”.* (M8_{JB}:parr46)
- *“La ATD no me parece que este mal. Me parece que es una buena instancia también de debate de intercambio pero me gustaría ver plasmado más logros... Me parece que organizativamente están bien planteadas pero lo que pasa es que te insume mucho tiempo... que ya te desalienta... Pero es necesario...”* (M11_{JC}:parr57)

Por el otro, aflora insatisfacción por disponer de un tiempo remunerado, y sin alumnos, con el fin de asamblea consultiva, sin tener la posibilidad de contar con un espacio de iguales características para resolver las necesidades del centro.

- *“Para mí la ATD es un tiempo perdido porque no resolvemos nada porque yo puedo tener mi opinión pero si a ellos no les sirve no van a tener en cuenta la opinión de nosotros.”* (M1_{JA}:parr69)
- *“A veces me parece que las cosas que mandan son una pérdida de tiempo, y que podríamos, podríamos estar haciendo otras cosas por la Institución, por la práctica”.* (M10_{JC}:parr78)
- *“...se supone que debería de contribuir para todo lo que son las políticas educativas. Lo que pasa es que muchas veces...como que en realidad no sé si realmente se toma en cuenta la opinión de los docentes para después tomar decisiones a nivel político. Entonces, es como que ‘ta - te damos el espacio, hacé catarsis, gritá, llorá, pataleá, opiná, escribilo, mandalo pero después eso queda...”* (M13_{JC}:parr73)

Desde el punto de vista de las maestras y directoras, la *participación* en los Espacios Colectivos Docentes es satisfactoria si se considera la incidencia que perciben de lo que juntas reflexionan y elaboran en el trabajo del centro. Inclusive, cuando se consultó sobre la forma de potenciar los espacios, todas las maestras de los centros que por formato solo tienen Sala Docente, sugirieron incorporar horas de Coordinación remuneradas que suelen hacer voluntariamente por iniciativa de los equipos. Valoran la participación desde el compromiso y la responsabilidad con que se realiza la tarea y cuan convocantes son las SD que se plantean.

- *“Siempre generalmente venimos bastante. Somos 11 maestras, porque yo soy doble, pero creo que una o dos no... Una no viene; y a veces bueno, algún caso puntual...” (M14_{JD}:parr107)*
- *“En esta institución, por lo general, no todo el mundo, pero la gran mayoría viene con ganas y a participar con ganas de la Sala.” (M15_{JD}:parr132)*
- *“Los pocos que hay, funcionan muy bien. ¡Hay pocos!” (M17_{JD}:parr75)*
- *“...las SD funcionan bien. En general, cuando hacemos salas tratamos de temas puntuales que tienen que ver con la comunidad, son los espacios que más se aprovechan, ¿no?” (M13_{JC}:parr45)*

Una de las directoras agrega que las maestras también participan al compartir con la directora material o la planificación de la Sala Docente: *“...los aportes para la sala no solamente los da el director sino que a veces yo también tomo lo que otros colegas me dan.” (D4_{JD}:parr44)* Es una práctica común de las directoras de los casos observados, que en las SD, las maestras sugieran material, tema o actividades a realizar y, en ocasiones, lleven adelante alguno de los momentos del espacio compartido.

En relación con la participación en ATD, las percepciones refieren a la responsabilidad con que se asume la tarea obligatoria a pesar de considerar que se podría usar ese tiempo para otros asuntos del jardín. Una maestra de tiempo completo describe lo que acontece en su centro: *“sí, todas aportan. También a veces hay discusión, hay discrepancias, pero bueno tratamos siempre de resolver o...bueno, o que quede registrado, si son todas opiniones diferentes todas que queden asentadas” (M2_{JA}:parr65)*

Por su parte, las directoras expresan que el debate, por cuestión de proporción tiempo – extensión del documento no permite la discusión cabal de los temas.

- *“en la ATD hay un buen nivel de participación. Lo que llegan es desconociendo el documento base que debe ser analizado y votado en la ATD entonces... es muy pobre la discusión que se pueda dar.” (D4_{JD}:parr45)*
- *“es mucha información. No te da el tiempo, ta. Entonces terminás por tomar algo de eso, y algo no, y no se discute a fondo...” (D1_{JA}:parr143)*

Una de las docentes aporta una percepción de participación desde la perspectiva de la disposición emocional para las Salas Docentes que vive en el jardín como elemento positivo para su núcleo. *“Cuando la Sala, siempre hay como un encare a lo personal... hay que prepararse, hay que abrir el corazón, abrir la mente, abrirse para poder encontrarnos y resolver... y acá se dan esas instancias como que... D4_{JD} busca eso...” (M16_{JD}:parr34)*. Se reconoce lo que se plantea desde la Psicología Social en lo referente a los grupos operativos el desarrollo temático de la tarea no tiene solo una perspectiva de verbalización sino también del elemento emocional para que pueda constituirse en tarea elaborada por el grupo (Pichón-Riviere, 1989). El jardín de referencia de la maestra, suele

incluir en la pre-tarea un trabajo con la disposición emocional del colectivo que favorezca el tipo de pertenencia que permita la elaboración de la tarea (planificación grupal/ formación) y no un mero abordaje temático de la misma.

A la luz de lo anterior, desde el punto de vista de la *pertinencia* de las Salas Docentes y/o Coordinaciones, sin discusión, los equipos reconocen como altamente positiva la existencia de estos espacios, como promotores de construcción de acuerdos pedagógicos y de organización de la vida institucional. Asimismo, dicho reconocimiento se sustenta en la percepción de crecimiento personal y profesional que los mismos aportan como instancia de: intercambio de saberes, diálogo, conocimiento interpersonal y fortalecimiento del sostén del trabajo cotidiano. En esta apreciación, todas las docentes rescatan a los ECD como insumo importante para la constitución de un equipo consolidado, coherente y colaborativo. Las connotaciones de “imprescindible”, “sumamente necesario” y “fundamental”, fueron expresadas explícitamente a través del lenguaje o implícitamente con los elementos paralingüísticos que acompañaron el discurso.

A partir de las percepciones del espacio en sí y de la pertinencia de su existencia, se puede develar la incidencia del ECD en la dinámica de los centros de Educación Inicial y el mejoramiento de la calidad educativa. De la evidencia recogida en las entrevistas se desprende que las docentes consultadas (maestras y directoras) consideran que:

- la Sala de Coordinación (CO) tiene fuerte incidencia en la labor de los jardines de Tiempo Completo. Favorece la tarea en todos sus aspectos y potencia el desarrollo profesional del docente individual y colectivamente,
- las Salas Docentes (SD), por las condiciones de realización (frecuencia y encuadre temático), inciden con ambigüedad en la tarea de los Jardines de Infantes comunes. Son percibidas como insuficientes para su labor cotidiana ya que, para lograr coherencia y cohesión en la propuesta pedagógica, se debe apelar a la disposición voluntaria de los docentes para reunirse y resolver según las prioridades de cada colectivo. Por otro lado, se reconoce la incidencia efectiva en la renovación de las prácticas, luego de la experiencia de reflexión y análisis compartida; y
- las Asambleas Técnico-Docente (ATD) se perciben con muy débil o escaso alcance en las decisiones político-educativas de ANEP. Esto genera insatisfacción, desencanto, enojo e impotencia, y por ende, desmotivación; que exige a los colectivos un alto grado de autorregulación (individual y grupal) para el sostén de una tarea responsable y la defensa del espacio de consulta.

3.2.3. Perspectiva aportada por el análisis de las observaciones realizadas

En los Espacios Colectivos Docentes observados, cualquiera fuese el tipo de encuentro, se puede afirmar que los equipos trabajaron focalizados en la tarea. Cabe aclarar, que el día de ATD, los jardines de Tiempo Completo explicitaron que también utilizaron parte de su jornada (8h) para la resolución de otros asuntos pertinentes a la tarea educativa que realizan.

En los cuatro centros, con independencia del tipo de ECD se observó que para trabajar, los equipos:

- eligen y se reúnen en el salón que consideran más confortable;
- cada colectivo habita el espacio reflejando su impronta de cultura escolar;
- se ubican todas en ronda o alrededor de una mesa para trabajar, inclusive en el centro JA cuando la tarea a realizar fue individualizada.
- cuentan con un plan de trabajo y con el rol de líder establecido claramente definido
- definen al comenzar quien se responsabiliza del registro durante la tarea
- durante las Coordinaciones o Salas Docentes, algunas maestras toman nota de los acuerdos que van logrando independientemente del escriba asignado (ver Anexos C. IV)
- comparten alimentos y bebida (mate, café o té)

En todos los casos, se observó un rol moderador de la directora que tuvo distintos matices de protagonismo según lo requiriera el desarrollo de la tarea o las características vinculadas a la cultura escolar. Las dinámicas establecidas en la gestión del espacio también desplegaron aspectos de elaboración implícita. Hubo lugar para emergentes en respuesta a necesidades del colectivo docente: intercambios didácticos, aspectos vinculares vulnerables, malestar docente.

Durante ATD se percibió un malestar generalizado frente a la extensión e imposición temática. La recursividad temática, que alegan, dificultó mantener el foco en la tarea. Ante esto, la responsabilidad de los núcleos por cumplir con el mandato profesional se manifestó en la rotación del rol de líder motivacional. La ponderación de temas fue similar en todos los jardines, explicitaron razones de conocimiento suficiente como para opinar con respeto y realizar aportes. Se organizaron y resolvieron pero con la fuerte percepción colectiva de escasa incidencia en las resoluciones de ANEP.

Cuadro X: Organización del Trabajo de ATD

ATD			Aspectos planificados	Aspectos emergentes
JTC	JA	14 a 16.30hs	-Tema: Inclusión Educativa -Tema: Planificación Digital -Tema: Normativa de concurso -Elaboración de Acta y cierre	Utilizaron parte de la jornada para un proyecto que deben presentar a evaluación. Almuerzan mientras trabajan en ATD y se quedan una hora más de trabajo.
	JB	12 a 13.30hs	-Tema: Inclusión Educativa	En cuarto intermedio al comienzo de la observación por conflicto interno del equipo. Habilitan la observación pero solicitan que no se registre. Acuerdan y retoman ATD.
JI	JC	10 a 11.45hs	-Tema: Inclusión Educativa (síntesis final de discusión) -Tema: Planificación Digital -Tema: Expansión Educación Inicial -Cierre provisorio AM (turno PM vota y cierra ATD)	Deciden registrar provisoriamente para retomar ATD con las maestras pm que no pudieron asistir en la mañana por razones laborales.
	JD	8 a 9.30hs	- Aspectos organizativos ATD -Tema: Inclusión Educativa	

Fuente: Elaboración Propia a partir de registros de ATD (ver Anexos C. IV)

Las Coordinaciones observadas en los centros de Tiempo Completo fueron utilizadas por los colectivos para trabajar sobre las prioridades del jardín y de los equipos docentes. Si bien en todas las instancias se percibió el cansancio de las maestras (luego de la jornada de ocho horas con niños pequeños), la disposición para la tarea colectiva demostró estabilidad con rotación relativa del foco y la motivación. Esta situación se explica vinculada a las características de cada cultura escolar de centro. Las temáticas abordadas se presentan a continuación

Cuadro XI: Organización del Trabajo de Coordinación

COORDINACIÓN		Aspectos planificados	Aspectos emergentes
JA	CO1 _{JA} SABERES	1. Espacio de estudio: análisis de una práctica realizada sobre hipótesis de lectura en niños de 4 años. 2. Orientación a Prof. de Literatura para organización del préstamo de libros a los niños	1. Acuerdo postura sobre celebración de cumpleaños en jardín para trabajo con familias
	CO2 _{JA} FUNCIONAL	1. Maestras: Evaluación individualizada de los grupos 2. Directora: Organización administrativa	Obs: A pesar de la tarea individual, todas trabajan juntas alrededor de una mesa en dirección. Se consultan.
JB	CO1 _{JB} FUNCIONAL	1. Fiesta de fin de año 2. Articulación N5-Esc. Primaria (x inclusiones) 3. Pautas de Evaluación 4. Economías del Jardín 5. Limpieza del centro	1. Devolución de la visita de la Inspectora (mismo día de la CO) 2. Coordinación para responder al pedido de Inspección de una presentación .ppt de un proyecto ejecutado para un intercambio online a realizarse en 48hs.
	CO2 _{JB} FUNCIONAL	1. Planificación pedagógica: elaboración proyecto para el patio; intercambio actividades para trabajo transversal del concepto de tiempo por cumpleaños del jardín. 2. Acuerdos organizativos: acto 19 de junio; trabajo con familias: actividades con abuelos, compartir fotos del campamento N5 con familias	1. Información sobre resolución de Comisión Fomento de hacer Kermese. 2. Estrategias a seguir frente a lo anterior

Fuente: Elaboración Propia a partir de registros de ECD (ver Anexos C. IV)

En el cuadro anterior, se muestran las agendas propuestas que reflejan diferencias en el perfil de uso de las CO observadas. En el centro JB, tienden a utilizar el espacio prioritariamente para resolver aspectos funcionales de la organización del jardín. Comparten ideas y experiencias en un intercambio de saberes que no alcanza a profundizar pero que permite acordar y esbozar proyectos

pedagógicos colectivos. En ambas instancias se proponen muchas actividades a realizar en tiempos acotados y se percibe agobio por la tarea a cumplir (ver Anexos C. IV y V). En el jardín JA utilizan el espacio de forma alterna donde lo organizativo y los saberes protagonizan a la par. El diálogo de saberes fue una constante en ambas instancias observadas en este centro: el análisis conjunto y redacción del informe sobre la práctica de “investigación-acción” realizada; y los intercambios fundados para resolver dudas sobre los niños en la evaluación planteada.

Las Salas Docentes observadas en uno de los centros JI tuvieron temáticas y objetivos totalmente distintos. Una se realizó durante los días administrativos de fin de año escolar, la otra un sábado de mañana. En ambas ocasiones, la decisión de participar en el espacio fue voluntaria; todas lo hicieron en la primera instancia; en la segunda, por motivos personales una docente no participó. El espacio se gestionó entre todas las presentes con moderación de la directora y en ambos encuentros parte de la actividad fue propuesta a iniciativa de algunas maestras: un video a compartir y una dinámica de integración am y pm con obsequios.

Cuadro XII: Organización del Trabajo de Sala Docente

Sala Docente		Aspectos planificados	Emergentes/Observaciones
JD	SD1 _{JD} VINCULAR	1. Evaluación institucional de fin de año: Trabajo en equipo <ul style="list-style-type: none"> Dinámica “rompe hielo” de presentación de todo el equipo (turno am y pm) y conexión con la dinámica siguiente para la aceptación de distintas percepciones. Dinámica del “símbolo” para composición colectiva 2.Video: ponencia de Elena SantaCruz sobre el rol de la maestra “jardinera”	1.Clima de gran respeto y movilización emocional
	SD2 _{JD} SABERES	1.Orientación y acuerdos de evaluación semestral (alcances y forma de presentación de resultados) 2. Jornada de Estudio: Secuencia didáctica en Educación Inicial 3.Dinamica de integración de equipo	1. y 2. a cargo de directora 3. a cargo de dos maestras suplentes pm (las más jóvenes del equipo)

Fuente: Elaboración Propia a partir de registros de ECD (ver Anexos C. IV)

En lo referente a la *pertinencia* de los ECD, a partir del funcionamiento observado en Coordinaciones y Salas Docentes, se confirma que son espacios facilitadores de la tarea educativa desde lo organizacional y desde los saberes pedagógicos implicados. También son espacios habilitantes del diálogo y de construcción de vínculos de pertenencia y sostén de equipo. En el orden de la incidencia de los mismos en el mejoramiento de la calidad educativa y tomando en cuenta la frecuencia con que se realizan, se puede afirmar que la sistematicidad de las CO repercute directa y positivamente en el aspecto funcional de los jardines. La frecuencia esporádica de las SD hace que sean utilizadas fundamentalmente como espacios de intercambio de saberes: planificación o actualización profesional.

En cuanto a la pertinencia de la ATD, se desprende de las observaciones que, a pesar de estar obstaculizada por la percepción docente de escasa incidencia en las resoluciones de ANEP, la

modalidad y responsabilidad con que se realizaron denota la defensa de las maestras por no perder este espacio asesor conquistado (ver Anexos C. IV y V).

Relacionado con la participación en los Espacios Colectivos Docentes, en general se observó compromiso y responsabilidad en el trabajo conjunto. Aspectos característicos de cada tipo de ECD produjeron distintos grados de involucramiento en la tarea, que se entendieron como reflejo del significado atribuido.

Específicamente, las Coordinaciones y las Salas Docentes provocan una *telé*, con disposición emocional más abierta, ya que son percibidas como de alta incidencia para el trabajo en el centro. Dicha apertura, habilita a que se activen procesos multidireccionales de aprendizaje dentro de la comunidad de práctica (Wenger, 2001) que es el colectivo del jardín. Lo anterior, potencia el crecimiento profesional, remodela la identidad docente, y a la vez viabiliza los proyectos educativos.

A modo de ejemplo, el extracto a continuación del registro de una Coordinación, refleja como esta disposición emocional también posibilita la expresión del *distress* (*stress* negativo), la construcción del bienestar desde el sostén colectivo y la confirmación de acuerdos profesionales:

FORMAS y NATURALEZA de la PARTICIPACIÓN (comportamientos observables)				
Sujeto Ind/Gr	Pertinencia	Aspecto Funcional (contenido)	Aspecto Instrumental (medio)	Significado Potencial (implícito)
M3 _{JA}	+	<i>expresa enojo por la inadecuación de indicador</i>	<i>interrumpe el silencio en busca del intercambio</i>	catarsis que genera reflexión y sostén del resto del equipo
M1 _{JA}	-	<i>cansancio por formato e inadecuación de indicadores</i>	sale del ECD para "respirar"	necesidad de distensión para elaborar del descontento
...				
M2 _{JA}	+	<i>plantea preocupación por indicador no trabajado en el semestre</i>	<i>interrumpe silencio en busca de consulta y apoyo</i>	seguridad, confirmación de acuerdos de nivel y de centro
D1 _{JA}	+	<i>distiende, explica alcance de la tarea que realizan, cumplimiento con requerimiento de Inspección</i>	pondera otros indicadores de proceso en los que basan el trabajo diario y resignifica el informe que realizan como funcional a exigencias externas	jerarquiza las formas acordadas por el equipo de centro para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje
...	Fuente: Elaboración Propia a partir de registro de Coordinación de julio 2016 en centro JA (ver Anexos C. IV)			

La participación en las Salas Docentes del jardín JD demostró el alto valor que le otorga el equipo, como espacio fortalecedor de vínculos y comunicación, al desarrollar la tarea en un contexto de trabajo de respeto y tolerancia. Fueron directas en sus devoluciones y aceptaron otros puntos de vista; la emoción afloró y fue contenida por el colectivo. En el espacio planificado en función de los

saberes profesionales a pedido de las maestras, la dinámica propuesta se centralizó en diálogo grupal con la directora y la adaptación al aprendizaje fue activa, de escucha atenta por la alta confianza y respeto que depositan en el saber teórico-práctico de quien las lidera sin dejar de confrontarla. La pertinencia de los intercambios, donde se explicitaron dudas y compartieron prácticas concretas, demuestra que los ECD de asistencia voluntaria como los SD (remunerados sólo si son realizados) son considerados también como espacios de formación profesional. En este colectivo, dicha valoración puede vincularse con la etapa de carrera intermedia (Hargreaves, 2004) que atraviesa el núcleo base de maestras efectivas; terminando de consolidar su compromiso con la tarea docente o en etapa de experimentación y cuestionamientos (Day, 2005). También puede relacionarse con la cultura escolar de conexión colegiada de este jardín formato JI, con equipos distintos en cada turno y de alta rotación de componentes en uno de los mismos. De todas maneras, la participación se potenció con el interés y los planteos que aportaron las maestras suplentes que surcan sus primeros años de ejercicio de la profesión. A continuación se presenta la evidencia del Registro de observación de la segunda sala docente observada en el jardín JD.

FORMAS y NATURALEZA de la PARTICIPACIÓN (comportamientos observables)				
Sujeto Ind/Gr	Pertinencia	Aspecto Funcional (contenido)	Aspecto Instrumental (medio)	Significado Potencial (implícito)
...				
D4	+	habilitar realización de tarea de evaluación en el jardín	en tiempo prudencial, hacerlo en ratitos de clase	no generar tensión
M15	+0-	confrontación	irónicamente "¿cuáles?"	expresión de sobrecarga
D4	+	utilización de recursos disponibles en JI : auxiliares	rescata ironía y la utiliza oportunamente	fortalecimiento de su rol con el sostén del colectivo
Todas	+	retoman agenda: secuencia; se reparte material, leen	lectura colectiva. Intercambio de dudas y respuestas desde la práctica	facilitar material teórico variado (fotocopias), capacitación
MJ	-	confrontación con directora	"ya lo conozco, ya lo leí"	necesidad de protagonismo, sin interés aparente
D4	+	valoración positiva del conocimiento profesional	análisis del trabajo diario, comparación con material	dar seguridad y potenciar autoestima docente
D4	+	valoración de la tarea que se realiza, descentrar concepto de secuencia de contenidos disciplinares	ejemplifica secuencia con el abordaje psicosocial que se planteó una colega para su difícil grupo	ampliar perspectivas, valorar el trabajo del otro, potenciar el arriesgar cambio
MH	+	da cuenta de efectos de la intervención ejemplificada	comparte su reflexión de la evolución grupal sin conocer realidad por cómo recibe ordenado el armario que comparten (AM yPM)	valoración del trabajo realizado por la colega
M16	+	comparte dificultades y agradece aporte	explicita trabajo conjunto y en dialogo con D4	satisfacción por visibilidad de efectos de su intervención
...				
MH Y MK	+	construcción de vínculos AM-PM	dinámica de regalo con pista	integración y pertenencia

Fuente: Elaboración Propia a partir de registro de Sala Docente de agosto 2016 en JD (ver Anexos C. IV)

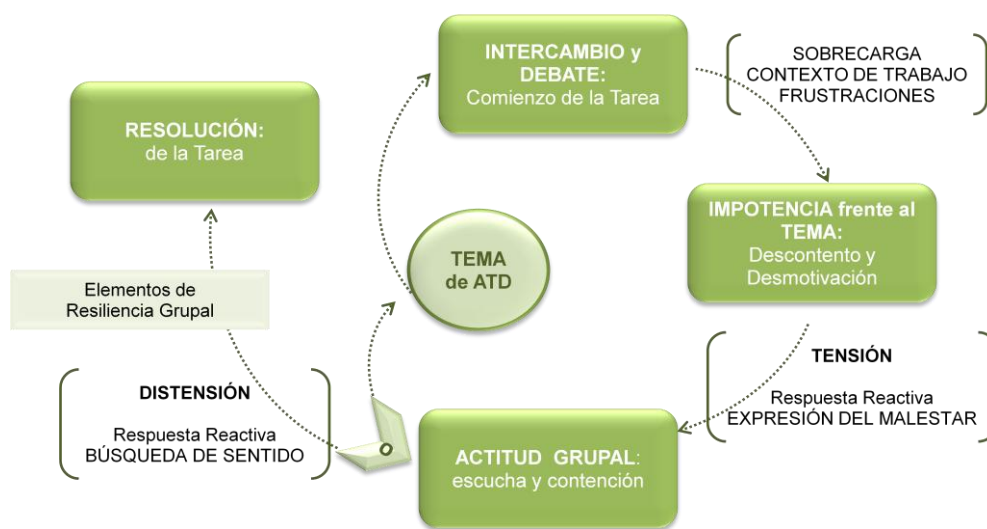
Desde otro ángulo, en los espacios de ATD se pudo observar que, en los cuatro casos, los docentes participaron sin haber leído el documento de base completo (disponible *online* un mes antes). El

debate se apoyó en el documento sintético de ATD. Se puede afirmar que las maestras actuaron desde su marco de referencia profesional y en conexión directa con la práctica cotidiana, pero no necesariamente con conocimiento cabal del sustento de la consulta. Las directoras de estos jardines asumieron el rol de ampliar la información ante las dudas surgidas o recurrieron al documento publicado *online*.

Ante la extensión de los temas, los colectivos priorizaron aquellos que consideraron más vinculados a su práctica en educación inicial, sobre los que reconocieron tener elementos suficientes para opinar y aportar a las mociones. Decidieron abstenerse o votar según sugerencia de ATD nacional en el resto. Los cuatro colectivos ponderaron “inclusión educativa” y “planificación digital”. Si tomamos en consideración la productividad de la intensidad de los debates, la cooperación observada en la escucha y el respeto por los aportes, el tratamiento fue profundo desde una perspectiva teórico-ética y en contraste con la práctica; que por especificidad pedagógica difiere de lo apropiado para Educación Primaria. Dichos temas provocaron obstáculos significativos por las condiciones contextuales específicas del trabajo práctico en Educación Inicial.

Con relación a los dos temas jerarquizados, se puede afirmar que la discusión movilizó emocional y cognitivamente a todo el colectivo. Cabe destacar que los colectivos utilizaron el espacio también como descarga frente a temáticas que provocan impotencia. Al reflexionar a la luz de la práctica cotidiana afloraron tensiones importantes. Algunas tensiones se fundaron en el desacuerdo, como la digitalización de la planificación; otras en la discrepancia con las condiciones de implementación, como en el caso de la inclusión, pero compartiendo el sustento filosófico que la determina. Los equipos se mostraron comprensivos y contenedores en la escucha. Cuando la descarga del malestar surgido superó la tensión soportable por el grupo, afloraron características de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) que permitieron encontrar sentido a la temática y resolver la tarea. En todos los casos investigados, se apreció un comportamiento cíclico en el intercambio que por momentos cayó en recurrencia. Con el fin de comprender lo observado en las ATD y desde el análisis de las secuencias dialógicas registradas, se elaboró un esquema para representar el proceso de intercambio en espiral que se manifestó durante la elaboración de la tarea en los cuatro centros (Figura VIII).

Figura VIII: Proceso Espiral de Intercambio durante el Debate en Asamblea Técnico-Docente



Elaboración Propia

A modo de ejemplificar lo anterior, pues se observó en todos los centros, se presenta la secuencia en el debate sobre “planificación digital” en un centro donde participaron cinco docentes:

FORMAS y NATURALEZA de la PARTICIPACIÓN (comportamientos observables)				
Sujeto Ind/Gr	Pertinencia	Aspecto Funcional (contenido)	Aspecto Instrumental (medio)	Significado Potencial (implícito)
...				
D3	+	focalización en nuevo tema recalcar implicancias	lectura de postura de ATD: planificación digital, ampliación de ventajas y desventajas	dinamizar el debate, incongruencia con la forma de trabajo del centro?
M10	+	sobrecarga que generaría la planificación unificada online; obligación a adecuarse y no poder crear; negación	gesto y expresión “otro trabajo más”	rebeldía descarga emocional y profesional
D3	+	atención	silencio y toma nota	interés por la discusión
M12	+	descontento con la digitalización	con énfasis: “ para mi es volver para atrás, es ir para atrás”	percepción de desprofesionalización, uniformización
MZ	+	temor a perder libertad para crear al planificar por pauta a completar	ironía para explicar la posibilidad de aceptación: “¿es una hoja en blanco?”	bienestar y valorización por la forma como planifican y trabajan en JC
M9	+	cuestionamiento profundo sobre el uso del instrumento	enfáticamente: “¿es posible unificar?” Beneficios y dificultades para planificar	cuestiona y potencia reflexión
Todas	+	confirmación de acuerdo sobre tema y síntesis	silencio y lectura punteo	dar continuidad o cierre al tema
M10	+	sentido de la planificación	responde al desafío conceptual de síntesis con ímpetu: funcional al maestro, entendible para otros	necesidad de continuar expresando su desacuerdo
M9	+	sentido de la planificación	pérdida de sentido por uniformización digital	percepción del riesgo por descontextualización, libertad de cátedra?

M10	+	defensa de la impronta personal en la profesión	"depende de cada uno, es como la marca de c/u"	creatividad y profesionalismo
M12	-	dialoga con una familia de JC por whatsapp	utilizando celular. Pide perdón, explica.	desligue momentáneo para informarse sobre un niño
D3	+	profundizar la reflexión	pregunta sobre uso de tecnología	cuestionar los motivos de resistencia
Todas	+	sobrecarga tarea por inexistencia de tiempo institucional para planificación	de distintas formas concuerdan en uso tecnología pero no para planificación diaria	expresión unánime de disconformidad, cierre de tema
Fuente: Elaboración Propia a partir de registro de ATD de junio en centro JC (ver Anexos C. IV)				

En otro orden, en los cuatro jardines la participación en ATD fue dinámica. Entraron en tarea con celeridad y esta se sostuvo desde la rotación de roles en el colectivo. La adhesión a la misma se presentó en una atmosfera de impotencia, malestar y desilusión ante las temáticas y por la percepción de incidencia difusa de la función asesora de la asamblea. La pertinencia de los comportamientos registrados contribuyó en la elaboración de la tarea (+) con un promedio de 85%, se vinculó tangencialmente a la tarea en un 6% (+ o -) y se alejó de la tarea (-) en un 9% de las participaciones (ver Anexos C. VI). La adaptación al aprendizaje se presentó a nivel individual con todo el espectro de posibilidades, pero como grupo, cada colectivo se mostró activo durante la resolución.

Cuadro XIII: Descripción de la Participación por Espacio Colectivo Docente

Centro	Tipo de ECD	Roles	Afiliaión	Elaboración de la Tarea						
				Comunicación		Adaptación Aprendizaje	Gestión		Cohesión Grupal	Cooperación / Pertinencia
				ambiente	diálogo		intercambio	propuesta		
JA	ATD	funcionales/ rotativos	pertenencia	de oportunidad	fluido	activa	demo-crático	acordada	consoli-dada	constante
	armónico			crítico-creativa				planificada / emergente		
JB	ATD	funcionales	identificación x alienación	tensionado	pausado	activa	mode-rado	acordada	estabili-dad oportuna	fluctuante
	CO	distribución estereotipada	pertenencia	de oportunidad	fragmen-tado			acordada y emergente		
JC	ATD	funcionales	pertenencia	armónico	fluido	crítico-creativa	demo-crático	acordada	consoli-dada	constante
	SD	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JD	ATD	funcionales	identificación x alienación	de oportunidad	pausado	activa	mode-rado	acordada	estabili-dad oportuna	fluctuante
	SD		pertenencia	armónico				acordada / planificada		

Fuente: Elaboración Propia a partir de registros de ECD (Ver Anexos C. IV)

A la luz del cuadro anterior, son pocas las categorías que cambian de valoración al modificar el tipo de ECD. En los tres casos de doble observación, la variación se presenta en las categorías "propuesta" y "ambiente". Si se focaliza en el espacio de tipo ATD, la tarea/propuesta siempre es planificada pues la temática es impuesta y el espacio es regulado por reglamento. Al analizar

“ambiente”, también se debe considerar aspectos relacionados con la pertinencia e incidencia que estas maestras asignan a la ATD y que pueden influir en la motivación para participar en el espacio. Esto último puede oficiar como razón de la variación en la adaptación al aprendizaje en el centro JA. Si se considera la “afiliación” como la forma en que cada sujeto se identifica con el grupo y la tarea, para los casos particulares de JB y JD, las alteraciones en la composición de los equipos quebrantaron al colectivo y dificultaron que la afiliación inclusiva se consolidara con identidad de equipo. Por último, la distribución funcional de roles en el colectivo de JB tiende a cierta estereotipia en la asunción de roles lo que puede conectarse con los modelos de relación que caracterizan a este grupo.

Otro aspecto es considerar la habilitación a la reflexión que los espacios colectivos docentes ofrecen. En este sentido, considerando la caracterización planteada por Erazo (2009:Cuadro IV cap.1.4), se puede afirmar que la dinámica reflexiva del grupo fue interactiva durante las cuatro ATD y en las coordinaciones del jardín JA. En las salas docentes del jardín JD y las coordinaciones del centro JB, se desarrolló con características de diálogo con el colectivo, centralizado en las directoras.

En suma y según lo analizado, la participación de las maestras de inicial en todas las instancias de ECD observadas fue pertinente a la tarea, responsable y comprometida; una forma de hacer manifiesto el significado que otorgan a estos espacios. Aquellos comportamientos visibles que se registraron como de pertinencia negativa, que se alejaron del foco, estuvieron relacionados con emergentes de aspecto emocional o vincular aflorados en las dinámicas. Frente a ello, el propio grupo o las directoras lograron gestionar el espacio para reencauzar hacia la resolución del trabajo colectivo. La participación en estos espacios muestra conexión con la cultura escolar del centro pero no está determinada por la misma.

3.3. Eje temático: Cultura escolar

El primer apartado del capítulo (3.1) aportó una descripción socio-estructural y comparativa de los centros educativos que da contexto a la cultura escolar institucional donde se asientan los Espacios Colectivos Docentes. En el Marco Teórico, se conceptualizó *Cultura Escolar* como la forma en que se articula el conjunto de actitudes, hábitos, valores, supuestos, creencias y formas que constituyen el marco de referencia para el aprendizaje ocupacional (Day, 2005; Hargreaves, 2005; Hargreaves y Fullan, 2012). A fin de esbozar un perfil de cultura predominante en cada centro, la evidencia recolectada en entrevistas a maestras, a directoras y en observaciones se analiza a partir de las dimensiones *contenido* y *forma* de cultura escolar, planteadas desde la perspectiva de Hargreaves (2005). De hecho, el cometido posterior fue indagar las posibles relaciones que se pudieran

establecer entre dichas culturas, la participación y los significados que los docentes adjudicaron a los ECD.

Debido a las peculiaridades del concepto de cultura escolar como construcción colectiva en un contexto particular, es problemático analizar la información en forma generalizada ya que adquieren significado para el grupo especial de referencia. Por este motivo se organizan los datos por centro educativo.

En un primer acercamiento, se presenta la perspectiva obtenida de las entrevistas a los informantes calificados que compartieron ideas marco sobre el tema. Luego se presentan la perspectiva docente por caso (maestras / directoras) y la aportada por las observaciones.

3.3.1. Perspectiva de Informantes Calificados

...es conciencia de grupo...de colectivo comprometido, una responsabilidad compartida...

En relación con las culturas escolares, los informantes calificados esbozaron ideas interesantes que dan cuenta de una generalidad en la que se insertan los casos estudiados.

Por un lado, el Consejero de ANEP-CEIP entrevistado planteó que un centro educativo donde la responsabilidad es compartida por el colectivo genera una red de sostén que aminora lo altamente demandante de la tarea docente en solitario. En coincidencia con Hargreaves (2005) y Tardif (2013), explicita la necesidad de desarrollar culturas escolares colaborativas que contrarresten la sobrecarga de la tarea docente (ver Capítulo 1).

“...cuando uno logra...esa conciencia de colectivo de grupo, no estoy hablando de corporativismo que es otra cosa, sino de colectivo comprometido, una responsabilidad compartida; uno se siente sostenido. Yo creo que, en lo individual a cada docente, le sirve como sostén, como desarrollo profesional” (IC.I:parr24/26)

Por el otro, sostiene que desde la administración educativa, existe la necesidad de reforzar la formación del liderazgo. Opina que *“...formar en el liderazgo de esos espacios... implica también una formación en valores... humanos. Porque trabajar en grupo, es justamente trabajar con personas y reconocer al otro, generar empatía, ponerse en el lugar del otro...”* (IC.I:parr.32) para que se construyan culturas de trabajo colaborativo en los centros y donde tenga lugar la formación.

En referencia a la formación básica de los maestros, y concordante con Camilloni (2007), el consejero informante opina que estas modalidades colectivas de trabajo deberían incorporarse y trabajarse en los Institutos de Formación Docente. Explica que *“...el docente estudiante, lo va a aprender de veras... en instancias de talleres, de trabajo en grupo, de propuestas colectivas, porque es la forma. Estas cosas no se aprenden solamente leyéndolas de los textos.”* (IC.I: parr.37). Es decir, que los formadores de formadores, desde la metodología y didáctica de los cursos básicos, utilicen modalidades de aprendizaje en coherencia con la teoría que enseñan para el futuro ejercicio profesional.

Por otro lado, uno de los delegados de FUM refiere a la incidencia que el encuentro en ECD tiene sobre la construcción de la cultura escolar y sintoniza con lo expresado por el consejero entrevistado en cuanto a la importancia del rol del director;

“Aparte de las ATD, las SD y las CO hacen también que un grupo humano, de profesionales que trabajan 4, 6 u 8 horas todos los días juntos, afiance más ese equipo docente. Obviamente que con una cabeza que es el director... no como un mero administrador de un local X, sino como un gestor pedagógico que ... no sólo orienta, asesora y coordina todo el quehacer pedagógico de la institución sino que también hace que se afiance todo ese grupo humano y que vayan todos para el mismo lado. No quiere decir que todos opinen igual...” (IC.III:parr65)

Cabe una aclaración a efectos de los objetivos de esta investigación ya que desde ambos informantes surge la ponderación en cuanto al liderazgo del director: se comparte la importancia de dicho rol como gestor, promotor y habilitante de las culturas escolares pero en este caso se lo considera de forma tangencial. Se lo toma en cuenta como informante de primera línea en relación a la cultura escolar y a las características que los espacios colectivos docentes adoptan en sus respectivos centros educativos.

3.3.2. Perspectiva Docente

...creo que las instituciones las hacen las personas...

En pos de encontrar la voz del docente, la entrevista buscó obtener elementos que colaboraran con la comprensión de la cultura escolar del centro: descripción de fortalezas, debilidades y modalidades de trabajo conjunto características de su plantel. El análisis en este apartado, toma en consideración, contrasta y sistematiza elementos de percepción de cultura escolar desde la óptica de las maestras y directoras (desde su rol particular como responsable y parte del equipo). Tuvo como fin la construcción de un perfil de cultura escolar aproximado.

De todas las entrevistas se recuperan y sintetizan las descripciones de los colectivos docentes que se plantean a continuación.

El **Jardín de Tiempo Completo JA** funciona en una edificación amplia y luminosa, lindera con el centro educativo primario que le cedió parte de su terreno y dos aulas. De hecho, se escindieron de la escuela primaria de la que fueron parte. Vivieron un proceso de mudanza, reconfiguración y adaptación en el nuevo edificio para construir una identidad propia como Jardín de Infantes, no asistencial. Intervienen para hacer visible la importancia de la función del centro Inicial ante una población objetivo de contexto socioeconómico vulnerable que no considera aún su valor como espacio educativo.

Al tomar en consideración la dimensión de Contenido de la cultura escolar, el complejo proceso de construcción de identidad del Jardín, promovió espacios dinamizadores del intercambio donde el consenso normativo pudo asentarse y la coherencia discursiva del centro tuvo lugar. Proporcionó fuerte cohesión a un discurso pedagógico propio que reflexiona para comprender la perspectiva de las familias, se actualiza y reformula, con el interés de ser consistente en el intercambio con la comunidad. La respuesta generada en conjunto ante la situación de dificultad fue simiente de la conexión colaborativa que el equipo construye cotidianamente (Day, 2005; Hargreaves, 2004). Se distingue que el sustento de aprendizaje ocupacional en JA está implícitamente consolidado y es consensuado en los espacios colectivos docentes formales y no formales.

El intercambio entre docentes y con la directora es dinámico, ya sea espontáneo o en situaciones pautadas. Las docentes de este centro, reconocen en su equipo un modelo de relación cultural (Hargreaves, 2005) que jerarquiza la fortaleza de la red vincular: “... *sabemos que todo lo que vamos a decidir es positivo para la institución y para nosotros. Y nos cuidamos, nos cuidamos el alma, el trabajo y nos cuidamos todas...*” (M3_{JA}:parr 41). Este equipo de trabajo se percibe a sí mismo como muy amalgamado, posible efecto de su confianza consolidada. Las descripciones atestiguan

- “*Se ha creado un lindo ambiente. Todas nos respetamos... nos conocemos mucho y siempre estamos con...estamos dispuestas*” (M2_{JA}:parr 55)
- “*Somos un equipo que todas luchamos...todas iguales. No hay aquella que se quede*” (M1_{JA}:parr 61)
- “*Fuerte. Para mi es fuerte, comprensivo, es contenedor, es cariñoso... y son muy buenas docentes, son excelentes docentes, excelentes.*” (M4_{JA}:parr 73)

La directora, desde su rol que define como gestora de recursos, las describe como un grupo de maestras con formación sólida, dispuestas a aprender crítica y reflexivamente en función de mejorar

los aprendizajes de los niños. Puntualizó como ventaja cierta homogeneidad etaria y de etapa en la carrera docente: “...no hay nadie que sea tan novel ni tan antiguo...hay como una cabeza abierta a aprender, que evidentemente eso no quiere decir que cambiemos fácilmente los esquemas” (D1_{JA}:parr26). No obstante la gran simbiosis de este colectivo, valoran la forma en que su directora las guía a pensar sobre sus propias prácticas, ayudándolas a tomar perspectiva y a construir desde ellas. La maestra M2_{JA} dice “Tenemos una directora que es una genia... desde un lugar...no desde la crítica sino... de construcción... ver lo que hiciste...eso me parece que es muy importante” (parr107). Reconocen que desde la gestión se respeta la libertad de cátedra a la vez que se acompaña y motiva el crecimiento profesional favoreciendo la reflexión sobre las prácticas desde la invitación a experimentar otras formas pedagógicas.

Todas las docentes, inclusive la directora, describieron con distintos matices la convivencia laboral en un ambiente armónico de diálogo fluido. El siguiente fragmento sintetiza también la satisfacción de haberlo logrado;

“¡No te puedo decir cómo nos organizamos! (risas) porque es algo así, con las miradas ya estamos organizadas. Porque es tan fuerte el vínculo y es tanto el respeto que tenemos a la labor de cada uno, y de las personalidades de cada una, que con solo mirarnos o decir ‘vamos a...’ ya la otra está de acuerdo.”
(M3_{JA}:parr41)

Al analizar las formas de asociación de la cultura escolar en JA, se observa que el compromiso del colectivo se desarrolla a través de una constante disponibilidad y una oportuna voluntariedad. La responsabilidad frente a la tarea educativa se refleja en formas de trabajo docente con presencia simultánea, acordadas o espontáneas, orientadas con énfasis en la implementación de proyectos pero que se proyecta hacia el desarrollo.

- “Juntamos los dos grupos y trabajamos las dos maestras juntas, en conjunto...” (M1_{JA}:parr49)
- “... trabajo cooperativo, el internivelar, y todo de repente lo que se hace en educación inicial... también acá trabajamos mucho como en equipo y juntas, bueno a veces las fortalezas de una...se aplica en varios lugares...” (M2_{JA}:parr11)

La conjunción de oportunidades que les brinda el contexto del jardín se fortalece una disposición natural a la construcción, circulación y reflexión sobre los saberes presentes en sus prácticas cotidianas: “...estamos dispuestas...una trae, tira una idea y la peloteamos y la sacamos adelante. Y lo mismo con el equipo director, viene con su propuesta, nos dice que nos parece y ahí rearmamos y organizamos y trabajamos” (M2_{JA}:parr55) También las anima a atreverse y probar propuestas distintas.

El Jardín de Tiempo Completo JB funciona en una casona antigua, con gran escalinata de acceso a la planta donde funciona la mayoría de los grupos del jardín. Los salones son pequeños para la cantidad de alumnos. Este centro tuvo una transformación de formato escolar en 2014. De centro mixto (2J/TC+3JI), todo el jardín pasó a régimen de ocho horas de atención. Además, en 2016 se agregó un nuevo grupo con aula-contenedor ubicada a un costado en el patio. Es un centro que cuenta con comedor donde los niños desayunan, almuerzan y meriendan.

La directora (D2_{JB}) presenta al equipo como un grupo estructurado, sólido, comprometido con la tarea, con tendencia controladora. Puntualiza que persiste la necesidad de pautas de gestión claras y firmes que den sostén para evitar incertidumbres y tensiones.

“...hay como una cultura del compromiso que a veces hasta genera como un malestar si uno falta... una población como bastante cerrada... cuando yo llegué hace cuatro años, había como una intención... que precisaban el trabajo en equipo. Entonces estuvo interesante porque salió solo del grupo que querían encarar como hacia ese rumbo.” (D2_{JB}:parr4)

De la información recabada, las docentes entrevistadas en el jardín JB coinciden al caracterizar a su colectivo y lo describen con una realidad de “en proceso”, haciendo expresa una voluntad oportuna. Las respuestas de las maestras dan cuenta de un intercambio espontáneo ambiguo y un diálogo fragmentado, reconocen que la dinámica laboral del jardín entra en juego con la convivencia de características personales que entorpecen el trabajo en equipo.

• *“...hay como un sentido... de trabajo compartido, que no es fácil en otros lugares... en unas situaciones puntuales una se da la mano con la otra, como que nos ayudamos mutuamente. Eso es una fortaleza a pesar de las personalidades diferentes que sí hay...” (M5_{JB}:parr65)*

• *“Somos mujeres (risas) y estamos 8hs juntas y lo negativo es... que a veces se dicen cosas sin pensar que afectan a las demás y no lo tomamos en cuenta. Siempre estamos trabajando sobre lo mismo, como que tenemos el interés que ese clima de convivencia se supere. A veces no se puede lograr y bueno...” (M8_{JB}:parr31)*

• *“Con la convivencia... tenemos, como todos en la vida, fortalezas y debilidades. Pero nos complementamos bastante bien y siempre logramos... pese a las turbulencias, logramos salir bien.” (M6_{JB}:parr49)*

De todas maneras, aceptan intervenciones que favorezcan el desarrollo de una construcción en la línea de cultura de conexión (Day, 2005). En respuesta al planteo sentido del colectivo, la dirección, con apoyo de EED⁵, habilitó un proceso de movilidad y apertura en la rigidez organizacional previa.

⁵ Equipo Escuelas Disfrutables: Equipo multidisciplinario que interviene a requerimiento del centro. (www.ceip.edu.uy/programas/ped)

“...el jardín estaba como escindido. Ellas no participaban de la coordinación... Cuando nos convertimos en Tiempo Completo la cosa se unificó más. Ahí, inclusive las conocimos más a fondo y se fue generando otro espíritu. Además... D2_{JB} por detrás intentando que hubiese armonía en el equipo, con ayuda del EED también. Sirvió mucho.” (M7_{JB}:parr63)

Todas las entrevistadas reconocieron como “muy positiva”, para la cultura del centro, y para ellas como profesionales, la intervención realizada. Las posteriores modificaciones en la composición del cuerpo docente obstaculizaron y enlentecieron el proceso de consolidación del equipo como describe la directora *“...siempre frente a los cambios hay como un desequilibrio y aparecen algunas lesiones a nivel institucional interno...”* (D2_{JB}: parr4).

Al considerar aspectos de los modelos de relación de la cultura escolar (Hargreaves, 2005), hay evidencia de una confianza en proceso de afianzamiento pero enlentecida por un ambiente de comunicación tensionado y de diálogo colectivo fragmentado. El intercambio espontáneo entre docentes se presenta con ambigüedad pero avanza con sentido dinámico por intervención de D2_{JB}. En este orden, la directora vincula las debilidades que percibe en el equipo con las características personales que se confluyen en la disponibilidad lábil, en las reticencias para trabajar junto al otro a pesar de la voluntad expresa. Del otro lado, las maestras reconocen la oportuna habilitación de intercambio pautado en la propuesta de trabajo conjunto como forma de aprendizaje docente.

<p>▪ <i>“...no se ha logrado el trabajo en dupla, tiene que ver con las características personales... de la formación... maestras con mucha estructura, que también les cuesta trabajar con el otro, pero... lo intentan. Estamos como en un proceso”</i> (D2_{JB}: parr14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“...nosotros nos enriquecemos mucho de ver trabajar al otro... de hablar con una compañera, de ir a su clase, de hacer intercambios, internivelares,... pero más a nivel institucional.”</i> (M6_{JB}:parr37) • <i>“...en dupla, porque vos ves a la otra compañera trabajar y ella te ve a ti...para mí fue bueno.”</i> (M7_{JB}:parr49) • <i>“...acá junto con los compañeros también se aprende... observar como uno encara determinado tema...se empezó a instrumentar el trabajo en dupla que le llama (D2_{JB}), que nunca antes se había hecho, y está bueno...”</i> (M5_{JB}:parr49)
---	---

La perspectiva normativa y coherencia discursiva que conforman la dimensión *contenido* de las culturas escolares, se presentan al momento de la investigación en JB con una realidad de reconfiguración. Existe un esfuerzo específico de la directora, por trabajar desde la responsabilidad y compromiso que el equipo demuestra en pos de la superación de los obstáculos que subyacen. Las actividades compartidas que llevan adelante posibilitan y hacen explícito un consenso incipiente del colectivo para dar sustento a la tarea educativa. El equipo se fortalece al asumir y ejecutar proyectos conjuntos acordados.

“...hacemos actividades con los otros niveles, internivelares. Ahora lo que hemos planeado es hacer los viernes... una ludoteca...vamos a empezar con 4 y 5 nada más, los chiquitos todavía no tienen los hábitos suficientes como para estar rotando...” (M8_{JB}:parr29)

Asimismo el discurso pedagógico del centro está construyendo su cohesión. Da cuenta del proceso cultural que experimentan. Se puede percibir que el intercambio que se comenzó con el trabajo en duplas desde la acción concreta, está consolidándose con el análisis dialogado al compartir el registro pre y post ejecución de la actividad.

“...somos bastante abiertas al intercambio, no hay un egoísmo... la planificación mía está abierta para las compañeras, la de las compañeras para mí... podemos trabajar en equipo en ese sentido y como que se brinda y, a veces, se socializan las cosas; cuando aprendemos cosas nuevas las socializamos.” (M8_{JB}:parr31)

El Jardín de Infantes Común JC es un edificio que impacta por su amplia planta arquitectónica y por cómo la comunidad del Jardín habita dicho espacio. Las docentes reconocen y explicitan los beneficios de trabajar en ese entorno y cómo ello incide en la dinámica del centro. Es un jardín de dirección única que funciona en dos turnos (de 8-12hs y de 13-17hs) por lo que los planteles docentes am y pm no necesariamente se encuentran.

Su directora (D3_{JC}) describe al equipo como un grupo de maestras con experiencia sólida y actitud reflexiva sobre sus propias prácticas que trabajan juntas hace tiempo

“Es un equipo efectivo, con muchos años de experiencia, con muy buen nivel de reflexión y cuestionamiento de sus propias prácticas sin que le baje la autoestima. Dispuestas a aprender del otro y donde se ve un crecimiento importante, permanente,... están todas dispuestas... a ser permeables en el recibir y dar. Después también tienen una buena biblioteca. El jardín tiene muchos recursos, y... el mayor espacio es el aula y la propia Institución la que es más formativa.” (D3_{JC}:parr 19)

Desde la perspectiva de cultura escolar, todas las docentes dan cuenta de un fuerte compromiso con la tarea educativa colectiva que se refleja en una disponibilidad constante y voluntariedad que podría describirse como ilimitada. Las percepciones de las maestras sobre el equipo y sus modos de trabajo reflejan una articulación armónica entre turnos, un intercambio dinamizador de saberes, una confianza consolidada del grupo y una fuerte cohesión en el sostén colectivo de la tarea. Se evidencia en los segmentos a continuación,

- *“... siempre tratamos de buscar la vuelta... y siempre hay una que es vocera. O sea, siempre hay una que es la que se puede quedar entre las doce y la una, y el material queda compartido y ya sabemos cuál es el lugar donde lo vamos a buscar, y acá todo es de todos...”* (M10_{JC}:parr54)
- *“Nos ayudamos todas. A mí me impactó este centro porque yo nunca había vivido así. Cuando trabajaba en una escuela trabajaba muy sola... no había la coordinación que hay acá. Acá es espectacular, además todas te dan. Todas.”* (M12_{JC}:parr49)
- *“es un equipo muy unido, nos conocemos hace muchos años. Nos queremos mucho, somos muy compañeras y muy amigas. Pero además no hay egoísmos en el sentido: lo que yo traigo, lo socializo, lo comparto, y ellas hacen lo mismo y está bueno porque se vive con mucha naturalidad.”* (M13_{JC}:parr41)

La directora D3_{JA} describe que valoran la tarea educativa y la realizan con alto compromiso con los niños, la propuesta y la institución. Comparte que como colectivo, asumieron y se apropiaron de una metodología de trabajo particular, basada en la centralidad del niño, la escucha y la reflexión que comenzaron con anterioridad a su gestión. Trabajan con un abordaje pedagógico fundamentado, construido por todo del colectivo desde el análisis conjunto de sus prácticas y que difiere de la línea pedagógica de otros centros educativos iniciales públicos.

Desde varios ámbitos educativos y sociales, se valora positivamente la tarea del jardín. El equipo docente lo reconoce y se pregunta por los motivos que posibilitan su modalidad de trabajo. Explica la directora *“...Siempre pensamos porqué acá se funciona tan bien... Una de las cosas que nos fortalece es el edificio... que permite prácticas distintas.”* (D3_{JC}: parr 23). Desde una perspectiva realista, a partir de la reflexión, el colectivo encuentra una razón reconociendo que con el diseño arquitectónico del centro pueden atreverse a prácticas pedagógicas que en otras condiciones serían difíciles de sostener.

Es así como, el abordaje pedagógico que aplican acepta resultados imprevisibles pues está orientado al desarrollo de prácticas educativas que se reformulan. La reflexión crítica es impronta de trabajo en el jardín; el intercambio constante y dinámico se manifiesta con naturalidad a través del diálogo fluido. La maestra entrevistada M10_{JC} expresa:

“...creo que las instituciones las hacen las personas. Podrá ser muy divino el jardín, capaz que la gente no funcione. Me parece que es el compromiso, es el profesionalismo con que uno se tome las cosas que está haciendo. Acá estamos hace muchos años y con esa manera de trabajar, donde todas nos sentimos cómodas, donde en algún momento también nos costó pasar a... no sé, esto no fue siempre así. Cada uno venía con el aprendizaje de magisterio que no tiene nada que ver con esto...” (gran énfasis) (M10_{JC}:parr62)

La alusión a la formación de magisterio, denota autocrítica a su anterior forma de trabajar y reconoce el esfuerzo realizado para modificarlo. El proceso de reflexión colectiva sobre las prácticas provocó *“...pensar qué cosas estábamos haciendo que las hacíamos por defecto, o porque se hacen siempre en inicial, y qué cosas siguen teniendo sentido en la práctica actual...”* (M9_{JC}:parr77) Según la directora del jardín, el proceso fue posible porque sustentan el trabajo en una red vincular afectuosa y de mucho respeto, dispuestas a aprender, permeables al intercambio y orientadas al desarrollo permanente.

Para el colectivo JC, la mayor satisfacción de la expresión de su constante reformulación pedagógica es “A cielo abierto” (‘ACA’), actividad que hace cuatro años realizan como propuesta alterativa de la fiesta de fin de cursos. Todas las docentes entrevistadas de este centro, inclusive la directora, hicieron referencia a esta propuesta innovadora. Es una propuesta que las motiva a superarse y les da satisfacción por el trabajo conjunto como se refleja en los segmentos a continuación:

- *“...ahí nació un poco la idea...Entonces lo que se dio con ‘ACA’ fue que sacó a la calle lo que vivimos acá adentro del jardín para que las familias, y para que la comunidad pueda vivir también ese espacio”.*(M13_{JC}:parr69)
- *“Arriesgamos y salió de repente más todavía de lo que esperábamos. ¡Fue una cosa que estuvo...! (expresión de profunda alegría) y que también generó como una impronta del jardín.”* (M9_{JC}:parr115)
- *“Estuvo muy bueno poder aportar todos. Todos fuimos escuchados, todos organizamos... y la verdad que me encantó. Después lo pude ver reflejado en la realidad, en la práctica, y eso creo que es lo más gratificante, que vos planifiques algo... que estuvo muy bueno, y que fue por todos acordado”.* (M11_{JC}:parr43)

Su preparación insuere mucho tiempo voluntario del equipo, pero la orientación al desarrollo de propuestas que hagan visible a la infancia en la comunidad y que respeten sus derechos, es una opción del colectivo que da identidad a este jardín. Esta actividad es la forma más directa y consistente que ha encontrado el equipo del centro JC para exteriorizar cohesivamente la perspectiva normativa consensuada de su propio discurso pedagógico. Los talleres que presentan para disfrutar en familia son las propuestas que comparten en el aula.

De hecho, lo antedicho es posible dada la efectividad y estabilidad del equipo docente en JC que brinda un contexto fértil para el desarrollo de una cultura escolar reflexiva, de integración en colaboración plena, (Day, 2005). Una maestra lo resume

“...creo que hay una ética general y creo que hay mucho amor hacia la institución también. Entonces hay como un fuerte compromiso de la gente. Y creo que eso es algo que se ha ido construyendo a lo largo de muchos años de trabajo.” (M13_{JC}:parr53)

El Jardín de Infantes Común JD funciona en una planta edilicia en T, abierta y luminosa. Su equipo docente es numeroso, distribuido en dos turnos y gestionado por una sola directora, D4_{JD}. La misma describe el plantel docente como un grupo de formación muy heterogénea pero con gran responsabilidad: *“...algunos tienen doble titulación, otros no han hecho la especialización, y otros han hecho práctica en servicio.”* (D4_{JD}:parr6). Las realidades de estabilidad del plantel am y pm son dispares. La composición varía anualmente ya que el cargo del 50% del personal no es efectivo (am 5/6; pm 1/6).

La dinámica de trabajo en doble turno y del equipo de este jardín en particular, hace que los modelos de relación tomen características diferentes según se refiera al colectivo de turno escolar o a la totalidad del centro. Se puede aseverar que la confianza está consolidada entre el subgrupo de maestras efectivas: *“...hay buena disposición para escucharte y para apoyarte, y... acompañarte en lo que hacés... y te valoran lo que haces”* (M17_{JD}:parr61) expresa una maestra am. Por otra parte, una maestra del turno pm describe otro escenario: *“...me parece que muchas veces estamos muy individualistas, llegar y a su clase... yo creo que todos podemos aprender de todos, sí”*. (M15_{JD}:parr100) No obstante reconoce a lo largo de su discurso la disponibilidad de sus pares ante la necesidad de apoyo, plantea que el intercambio espontáneo es ambiguo.

Si bien las descripciones de los contextos según el turno reflejan diferencias, aparecen relacionadas en aspectos de contenido, ya que estas docentes efectivas, junto a la directora, son sostén de una cultura escolar con intencionalidad de cohesión y colaboración. Una docente entrevistada comenta: *“... somos doce maestros, que hay muchos que son o suplentes o interinos pero más... el pelotón que somos efectivas ya hace años... Hay buen vínculo, hay generosidad, de unos a otros.”* (M15_{JD}:parr136). Desde la percepción de una docente am, efectiva hace poco tiempo en la escuela, la normativa implícita se muestra consolidada *“...la disposición para el trabajo, el profesionalismo, la responsabilidad... hay como un núcleo que ya viene hace muchos años y... tienen una forma de trabajar... que funciona muy bien”* (M16_{JD}:parr24).

En cuanto a la responsabilidad del equipo, la orientación a la implementación promueve co-presencia en la tarea que es espontánea dentro del turno y acordada inter-turnos. Durante la jornada, la gestión habilita y acompaña espacios en respuesta a la necesidad expresa del equipo para trabajar en forma coordinada y colaborativa. *“Nosotros lo que trabajamos es mucho intra e inter nivelar... apoyarse en las fortalezas de cada colega...”* (D4_{JD}: parr24) Con respecto a los aspectos que resumen el compromiso del colectivo, con sus matices por turno, se puede apreciar disponibilidad y voluntariedad oportunas. Después de hora o con anuencia de dirección durante el horario escolar, utilizando los recursos disponibles, se generan espacios espontáneos de planificación que favorecen

la construcción de un consenso para la exteriorización de la perspectiva normativa y de un discurso cohesivo de centro escolar.

En relación con la comunicación, el diálogo se presenta con interferencias que se vinculan a las dificultades que provocan la cantidad de maestras y la división en turnos. Las mismas docentes se auxilian de la tecnología para paliar la situación “... *Nos hicimos un grupito de Whatsapp para eso entre las maestras... para compartir las novedades. Si una se entera de algo lo comparte, lo mismo D4_{JD} por correo (electrónico)...*” (M14_{JD}: parr23) De todas maneras, la estrategia tecnológica no resulta suficiente

• “...*hay fallas en la comunicación, hay veces que... se dice una cosa pero después se cambia y no se informa bien, o a tiempo...*” (M17_{JD}:parr61)

• “...*y a veces falla eso, la comunicación por el ser tantas pero el grupo es un grupo que está bien encaminado.*” (M16_{JD}:parr28)

El equipo reconoce positivamente el apoyo, la disposición, la formación pedagógica y la gestión administrativa de la directora. Desde otro punto de vista, el nivel de exigencia desde la gestión y la dinámica intensa de la realidad del jardín provocan “ruidos” en el fluir comunicativo. Una realidad que puede generar momentos de tensión en la armonía del ambiente del centro.

“...*creo que D4_{JD} es una persona muy exigente pero que se prepara mucho... entonces su propia exigencia hace... que notemos, que hay una profesionalización en eso.*” (M16_{JD}: parr44)

“...*por un lado... mucho apoyo y por otro lado a veces exige entrega... como que en esa falta de comunicación... por un lado tenés re-buena gestión, re-buena cabeza desde lo pedagógico, pero a veces... (silencio con gesto de desconcierto)*” (M17_{JD}:parr65)

En el centro JD, la directora sostiene que el equipo es “... *comprometido, y que le ponen... trabajan con responsabilidad. Y... que se sienten desvalorizados y poco estimulados por el sistema.*” (D4_{JD}:parr32). Reconoce que, frente a la desmotivación que pueden percibir los docentes como profesionales de la educación pública, su equipo muestra empuje y fuerte disposición ante la tarea porque hay sostén. Lo confirma “...*acá realmente se dan las redes y se da el trabajo en equipo, real. Y eso es ser responsable...*” (M14_{JD}: parr23)

En síntesis, del procesamiento de las entrevistas a docentes se puede afirmar que todas las entrevistadas pudieron describir el funcionamiento del equipo al que pertenecen con sensatez ya que sus aportes fueron coincidentes según el núcleo de cada centro. A su vez todas pudieron reconocer

- su identificación con el centro educativo,
- la incidencia de los vínculos con las colegas para sostener la tarea,
- el sentirse acompañadas por el colectivo y por la directora,
- la responsabilidad compartida,
- la voluntad de comunicación y colaboración,
- el trabajo conjunto como forma de aprendizaje profesional, y
- la satisfacción por los logros del Jardín.

Los matices con que cada equipo funciona quedan expresados con coherencia por las docentes de cada núcleo y se utilizaron en cristalización metodológica para elaborar el perfil de cultura escolar (ver 3.4).

3.3.3. Perspectiva aportada por el análisis de las observaciones realizadas

Desde la dimensión del eje de cultura escolar, la observación de las prácticas de participación en los Espacios Colectivos Docentes (SD/CO y/o ATD) aportó información de primera línea; expresión tangible de la cultura del centro educativo en particular. A la vez, brindó elementos contextualizados del funcionamiento y de la participación docente en los ECD desde una perspectiva foránea a la de los actores del centro escolar. Si bien la presencia de la investigadora pudo haber afectado la naturalidad con que suelen desarrollarse estos espacios, se percibió que los comportamientos mostraban autenticidad una vez superado el momento inicial. El registro en la pauta de observación del espacio (ver Anexos C. IV) facilitó la recopilación de significados de ECD reflejados a través de la participación de los docentes en los mismos y amplió la comprensión del objeto de estudio.

En el **Jardín de Tiempo Completo JA**, durante las dos coordinaciones observadas y la Asamblea Técnico-Docente realizada, la cultura escolar de JA mostró un ambiente de intercambio armónico, de gestión colectiva y democrática. En cuanto a lo que desde la Psicología Social (Pichon-Rivière, 1995; Schvarstein, 2002) se considera *telé*, el grupo asumió el trabajo acordado con responsabilidad y disposición absolutamente colaborativa, abierta al diálogo y focalizada en la resolución de la tarea, fuese esta colectiva (CO1_{JA} / ATD_{JA}) o individual (CO2_{JA}). Las propuestas planificadas permitieron una dinámica fluida de circulación de conocimientos prácticos, teóricos y/o sobre la población escolar. Lo emergente también tuvo lugar fundamentalmente relacionado con aspectos pedagógico-organizativos.

En la CO1_{JA} la tarea grupal estuvo vinculada a una experiencia de “investigación-acción” en el marco del curso al que el colectivo concurre en Instituto de Formación en Servicio. La participación protagónica de dos docentes que no realizan el curso, favoreció la construcción del conocimiento

desde las críticas que problematizaron y potenciaron el intercambio fundamentado del análisis. Esta colaboración voluntaria durante la Sala de Coordinación como instancias de estudio se explica en la responsabilidad con que la cultura escolar de este centro educativo se apropia de su tarea. Se pudo observar el compromiso de todo el equipo que de forma activa y creativa asume su aprendizaje profesional. (Ver Anexos C. IV)

Más allá del contenido normativo implícito consolidado y la fuerte cohesión discursiva, el equipo reconstruye constantemente el consenso para que la exteriorización de la normativa explícita sea consistente. Ello también se evidenció en los aspectos emergentes relacionados con la ratificación del criterio de celebración conjunta de cumpleaños en el Jardín, con la división de tareas para su logística operativa y con las orientaciones a la tallerista de Literatura, sin experiencia en Educación Inicial, para la organización del préstamo de libros a domicilios.

En la CO2_{JA} la elaboración de la tarea fue individual pero la disposición espacial de compartir el escritorio permitió intercambios que revelaron el alto grado de afiliación del equipo (identificación y pertenencia). Este se manifestó en la confianza consolidada del núcleo docente, en los aportes que realizaban todas las presentes cuando una maestra consultaba por un niño de su clase en particular y que *“dan cuenta de un conocimiento cabal de la población del jardín por parte de todo el equipo”* (Registro-CO2_{JA}).

Ante la percepción de descontento del equipo que aflora frente a la tarea, se recupera del registro en la sección de Notas, un comentario en voz baja que la directora del centro le hace a esta investigadora reflejo de una elaboración y cohesión consolidada del colectivo docente. Allí,

“explica (D1_{JA}) que se manejan con ese formato de reporte a Inspección pero que utilizan otros indicadores de evaluación a la interna del equipo, otras ponderaciones de procesos, acordes a la edad de los niños, que dan cuenta de aspectos socioemocionales y cognitivos. Plantea la discrepancia compartida del equipo por la descontextualización de la evaluación que: no respeta realidades, se plantea desde una concepción de igualdad y no de equidad, y prioriza desde una óptica de ponderación de escuela Primaria restando importancia a los aprendizajes específicos de nivel Inicial” (Registro- CO2_{JA})

En un espacio con perfil diferente como lo es el de ATD, este colectivo escolar mantuvo las características culturales descritas (apartado 3.3.2) tanto de Forma como de Contenido. La observación se realizó en la etapa final de la asamblea, durante la discusión de temas de significativa incidencia para la tarea educativa y movilizadores para las docentes: Inclusión y Planificación Digital.

De la observación de la asamblea se recupera: “Buena disposición para la tarea de la mayoría, una maestra es más reticente pero de todas maneras aporta; se ofrece como lectora.” (Registro-ATD_{JA}). Aunque la disposición para la tarea (*telé*) mostró responsabilidad, empatía y compromiso, se desarrolló en un contexto obstaculizado por comentarios de desmotivación fundados en el cansancio que genera la discusión recursiva de las mismas temáticas en las asambleas. Se resalta: “Interesante nivel de discusión, análisis y reflexión... a pesar de gestos que reflejan percepción de poca incidencia, descreimiento.” (Registro-ATD_{JA}) De todas maneras, la participación fue focalizada, con intercambio de opiniones sostenido y respetuoso, conectando el debate con la práctica cotidiana del centro. La cooperación constante permitió que, a partir de la lectura de la postura de ATD, surgieran controversias desde las que elaboraron matices que se incluyeron en la propuesta emitida.

Cabe aclarar que, a pesar de que el colectivo elaboró la tarea con fuerte compromiso, la percepción de nula incidencia de las consultas ATD en la construcción de políticas educativas de ANEP fue constante tal como se mostró en diferentes espacios de la pauta de registro: gestión, obstáculos, notas y en el siguiente fragmento;

FORMAS y NATURALEZA de la PARTICIPACIÓN (comportamientos observables)				
Sujeto Ind/Gr	Pertinencia	Aspecto Funcional (contenido)	Aspecto Instrumental (medio)	Significado Potencial (implícito)
...				
M3	+	queja por las temáticas	con ironía: “Ah, temas nuevos!”	cuestionar pertinencia e incidencia de la tarea
...				
Todas	+	votan y fundamentan	escriben en acta una síntesis de apoyo	¿tener mayor incidencia?
M4	+/-	expresa percepción de la tarea	“hay que escribir, a lo mejor alguien lo lee”	cuestionamiento de la incidencia
M1	+/-	expresa su percepción de poca incidencia en ANEP	gesticula con su cara en señal de impotencia	descontento y descreimiento
...	Fuente: Elaboración Propia a partir del Registro ATD de junio 2016 en centro JA (ver Anexos C. IV)			

De todas maneras, la responsabilidad con que trabajó este colectivo refleja su atisbo de esperanza.

En el Jardín de Tiempo Completo JB se observaron dos instancias de Coordinación (CO1_{JB} / CO2_{JB}) y un momento intermedio del espacio de ATD. En todas ellas la dinámica fue colectiva y anclada en la directora como catalizadora del intercambio entre las colegas presentes.

Las propuestas de CO observadas se caracterizaron por tener un fuerte componente organizacional, una gestión del espacio pensada para la construcción de acuerdos de acción que brindasen sustento al proceso de elaboración de la consistencia de los aspectos vinculados al contenido de la cultura escolar del centro.

Al tomar en cuenta la dimensión cultural de *forma*, los modelos de relación revelaron que la confianza interna del equipo está en construcción. *“Comparten compromiso con la tarea y cooperativamente la asumen. Se reconocen en acuerdos y discrepancias y se aceptan con respeto aunque se percibe cierto grado de control mutuo, de estructura de equipo poco flexible; personalidades fuertes en su mayoría”* (Registro-CO1_{JB}). Esto también se expresó en un ambiente comunicacional tensionado, confrontador de la palabra expresada y/o del emisor: *“Algunos comentarios irónicos y sarcásticos frecuentes tensionan el clima pero lo resuelven para continuar con tarea”* (Registro-CO1_{JB}). Por momentos, superan las resistencias que les genera la tarea y el ambiente es de oportunidad armónica para continuar (ver Anexos C. V) Lo descripto redundó en un intercambio espontáneo ambiguo, *“estilo de elaboración colectiva desordenado, “picoteo” de temas que finalmente retoman y concretan”* (Registro-CO1_{JB}), que generó un diálogo enlentecido, fragmentado, que fue habilitado desde las intervenciones moderadoras de la directora del centro. El registro de observaciones (CO1_{JB}, CO2_{JB} y ATD_{JB}) reveló modificaciones en la dinámica operacional del grupo:

- *“El equipo contribuye a la resolución de la tarea... Muestran cierta dependencia de la directora para catalizar el funcionamiento del espacio.”* (Registro-CO1_{JB})
- *“El equipo modificó su conformación... colabora con la tarea en función de los intereses organizativos. Muestran dependencia de la directora para la continuidad y fluidez del espacio.”* (Registro-CO2_{JB})
- *“La mayoría del colectivo contribuye con la tarea. Se genera un interesante grado de intercambio desde la experiencia concreta...la comunicación fluye.”* (Registro-ATD_{JB})

Durante la última observación realizada en espacio de ATD, si bien hubo roles de gestión del espacio que se mantuvieron iguales, entraron en juego alternancias que dieron cuenta de otra realidad grupal, menos dependiente de la moderación de la directora.

En cuanto a la forma de asociación en sus dos aspectos, se pudo observar que la modalidad que asume el compromiso con la elaboración de la tarea se manifestó a través de una disponibilidad lábil y una voluntad oportuna. *“Hay disposición positiva aunque desordenada para abordar y resolver conjuntamente los asuntos que se plantearon. Por momentos funcionan en paralelo”* (Registro-CO2_{JB}) Por otra parte, la responsabilidad del colectivo estuvo fuertemente orientada hacia la implementación de resultados previsibles. *“Asumen la tarea... pero se percibe afiliación e identificación “segmentada” en función de intereses y actividades a realizar.”* (Registro-CO2_{JB})

Previo al comienzo del momento convenido para la observación de ATD y en razón de la construcción de la cultura colaborativa que el equipo del jardín se propuso, se rescata: *“clarificación de situación obstaculizadora, determinación del encuadre de trabajo, de roles y funciones...explicitación de los estilos de comunicación esperados para llevar adelante la tarea. D2_{JB} voz principal, líder establecido; el resto de las presentes aporta.”* (Registro-ATD_{JB}). La mención a

dicha observación recupera el compromiso del grupo por construir acuerdos que provoquen modificaciones en la cultura institucional que se reflejen en una mejora de la calidad. El momento no se registra más que de esta manera, a pedido expreso de D2_{JB} cuando esta investigadora ofreció no presenciarlo.

Luego de esta instancia, al retomar la ATD los aspectos comunicacionales mostraron una dinámica distinta a las observadas con anterioridad (CO1_{JB} y CO2_{JB}). En el contexto de ECD, los datos evidencian

	Fortalezas	Obstáculos
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interés del grupo por el tema de trabajo.</i> • <i>Se mantiene en foco con aportes de la mayoría. Hay espacio para compartir frustraciones con relación a los casos de inclusión que tienen.</i> • <i>Intervenciones de M8_{JB} que es respetada por todas y aporta perspectiva más amplia a la tarea colectiva</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Superación del enojo que genera el tema en c/u</i> • <i>Resistencias a salir del lugar de la “queja” y elaborar propuestas</i> • <i>Intervenciones de MS, (maestra suplente jubilada reintegrada)</i>

Fuente: Elaboración Propia a partir de registro de ATD de junio 2016 en centro JB (ver Anexos C. IV)

Estas fortalezas destrabaron nudos provocados por el *“malestar o impotencia que genera el tema desde la experiencia: imposición de la inclusión, ¿aceptación o resignación?”* (Registro-ATD_{JB}) y facilitaron la superación de obstáculos. Se sintetizó en una *telé* positiva para debatir un tema movilizador, como la inclusión educativa, y en la intención de utilizar el espacio para construir redes de sostén que también actúen como sustento de los procesos que vienen experimentando como colectivo cultural.

El colectivo docente del **Jardín de Infantes Común JC**, cuyo formato escolar no cuenta con espacio de coordinación remunerado, se reunió solamente en la Asamblea Técnico-Docente durante la realización del trabajo de campo de esta investigación. Las Salas Docentes que ANEP habilita por circular de Inspección Técnica (ver apartado 1.5.3.2) se realizarían en el tercer trimestre del año lectivo en función de una actividad particular (‘ACA’), donde la propuesta pedagógica entra en diálogo con el entorno comunitario donde se emplaza.

Por este motivo, se realizó la única observación de ECD durante la Asamblea Técnico-Docente, en el desarrollo de la segunda etapa y finalización de la tarea (de 10:00 a 12:00). La realidad de doble turno de este centro, junto al pluriempleo de las maestras, permitió que solo estuviesen presentes cuatro de las ocho docentes que trabajan en el jardín (tres de am y una de pm) y la directora. Si bien representaron una parte del equipo, la cultura de colaboración plena de este colectivo, hizo que, para incluir a las que se incorporaban a la tarde, previeran un registro paralelo al acta y la realización de otra sesión pm con la articulación de la directora para compartir el debate am, completar la votación y cerrar el acta de ATD.

La evidencia muestra que la dimensión contenido de la cultura escolar, se expresa con coherencia consistente desde una perspectiva normativa consolidada. En cuanto a los modos de relación, este grupo docente muestra confianza de gran arraigo y *“...confort para plantear ideas y opiniones diversas. Hay un alto grado de afiliación que refleja inclusión e identificación con el equipo de centro y con la tarea.”*(Registro-ATD_{JC}). Como fortalezas, se percibe durante el debate reflexión crítica en conexión con la práctica cotidiana, capacidad de análisis y diálogo democrático respetuoso y de escucha con turnos aleatorios. En el fluido intercambio espontáneo, se plantearon cuestionamientos dinamizadores en busca de pensar colectivamente desde otras perspectivas, y problematizar el discurso compartido que al final se reafirmó.

El abordaje de la temática consultada en ATD, “planificación digital”, problematizó la modalidad con que la forma de asociación funciona en el equipo JC, construida y reformulada a lo largo de años de trabajo juntas; sobre todo debido a las características con que se despliega la responsabilidad en este jardín: co-presencia espontánea de docentes en la tarea, orientación de la tarea hacia el desarrollo y en pos de resultados imprevisibles. Los obstáculos observados en el desarrollo de la ATD se vincularon con la incidencia de emociones adversas frente al marco filosófico-pedagógico que conlleva el tema, más que a resistencias vinculadas a la tarea grupal que se desarrollaba, que se realizó con intenso intercambio de argumentaciones. Es decir, la posible exigencia de “planificación digital” entró en tensión con la propuesta pedagógica y la cultura escolar del centro.

En el **Jardín de Infantes Común JD** se realizaron tres instancias de observación: dos de Sala Docente (SD1_{JD} y SD2_{JD}) y una de Asamblea Técnico-Docente (ATD_{JD}). En todas ellas, el equipo docente numeroso, distribuido en dos turnos y con alta rotación por cargos suplentes, reflejó una cultura escolar de conexión con perfil colegiado (Day, 2005; Hargreaves, 2004) pero, en proceso constante hacia la colaboración. La dimensión *contenido* se reflejó en un incipiente consenso de aspectos normativos y en búsqueda de consolidación de su coherencia discursiva.

Las propuestas de Sala Docente tuvieron perfiles diferentes. Siguiendo la línea de la construcción del consenso antes referida, la primera sala (SD1_{JD}) tuvo como objetivo la evaluación institucional de fin de año: *“... el funcionamiento del colectivo y sus vínculos a lo largo del año transcurrido a fin de poder poner en palabras percepciones individuales y reflexionar sobre fortalezas y debilidades del funcionamiento del equipo como tal. Se convoca, con consigna previa, para todas las docentes”*. (Registro-SD1_{JD}). Dicha dinámica, también provocó la reflexión sobre aspectos de modos de relación y formas de asociación en los que oportunamente habían trabajado. La segunda Sala (SD2_{JD}) fue una instancia de orientación y capacitación, donde se acordaron pautas de evaluación de la población del centro y se reflexionó sobre la práctica a la luz de material teórico de secuencias didácticas.

En ambas Salas Docentes del centro se evidenció el rol del liderazgo funcional de la directora, que ordenó, habilitó e instó a todas las maestras a participar, articulando a los grupos docentes am y pm. El ambiente de oportunidad generado, fue reflejo del proceso de construcción de confianza que, por ser un colectivo docente organizado en dos subgrupos (por formato escolar y realidad de JD), es una constante. De los registros se rescata:

- *“Durante la dinámica, se refleja confort de todas las participantes para mostrarse ante el grupo.”* (Registro-SD1_{JD})
- *“El ambiente es de silencio atento, de trabajo, de aprendizaje, acompañan la exposición y plantean dudas que se evacuan en el colectivo. La comunicación está centralizada en D4. Se percibe confianza del colectivo depositada en el conocimiento de la directora y apertura de esta para recibir comentarios o dudas.”* (Registro-SD2_{JD})

Por otro lado, la observación realizada en el primer momento de la instancia de ATD, también reflejó las características culturales descritas y mostró la importancia que, en este jardín, tiene la figura referente de la directora (D4_{JD}). Al instaurar la asamblea, D4_{JD} fue elegida como moderadora y la maestra secretaria como redactora del acta. El intercambio fue dinámico y respetuoso, con un dialogo pausado, de oportunidad, habilitado desde la gestión del espacio para la participación de todas las maestras:

“El rol de moderador de D4_{JD} pudo controlar los intentos de monopolio de la palabra de MJ y a su vez habilitó a quienes en un principio se mostraron callados. Reconociendo el peso de su palabra como directora del centro, pudo opinar como una docente más, pero sobre todo apuntalar el intercambio haciendo eco de los planteos y/o cuestionándolos.” (Registro- ATD_{JD})

Si bien la tarea se asumió con responsabilidad y compromiso, los obstáculos se presentaron cuando el tema jerarquizado, “inclusión educativa”, fue contrastado con la práctica cotidiana. Según la evidencia registrada compartieron un *“Interesante planteo de “apertura a la inclusión”, reconocimiento del derecho del niño y disposición docente, pero en otras condiciones de escolarización...”* (Registro-ATD_{JD}) El equipo coincidió con el encuadre teórico del organismo rector, pero el análisis de las condiciones educativas en las que deben llevarlo a cabo, generó fuertes resistencias tanto técnico-pedagógicas como emocionales. *“La sensación de impotencia... es fuerte. Sienten el apoyo de equipo del jardín pero plantean que el abordaje pedagógico no es suficiente... que no hay acompañamiento real de técnicos desde ANEP...”* (Registro- ATD_{JD})

La nota de observación anterior sintetiza comentarios y argumentaciones que se repitieron durante el debate. Da cuenta, por un lado del proceso de consolidación de las dimensiones, *contenido y forma*, que experimenta la cultura del jardín, y por el otro, del proceso de construcción de una red de sostén

resiliente ante situaciones de estrés y agotamiento, que la realidad de las prácticas inclusivas pueden provocar.

En síntesis, del procesamiento de las observaciones de los Espacios Colectivos Docentes se puede afirmar que:

- los equipos docentes mostraron compromiso con la labor cotidiana y lograron apropiarse de estos espacios (ECD) utilizándolos en función de lo que el colectivo percibió como necesario para su tarea;
- las directoras organizaron y gestionaron el espacio con objetivos no solo relacionados a la tarea concreta de centro, sino también al fortalecimiento de la cultura escolar y de vínculos en el equipo;
- la cultura escolar predominante en cada jardín, se reflejó en el uso y la forma de participación de las maestras en los Espacios Colectivos Docentes (fuesen estos ATD, SD o CO);
- los ECD (Salas Docentes y ATD) permitieron que los equipos de centros educativos iniciales comunes (JI) que funcionan en dos turnos, se encontraran tanto desde una perspectiva profesional como vincular. Posibilitó el intercambio y la elaboración de acuerdos institucionales, tanto a nivel organizacional como pedagógico, y la construcción de una red de sostén que cimienta la transformación del colectivo de profesionales en una comunidad de aprendizaje;
- esta investigadora percibió autenticidad en la forma de trabajar de los equipos en las instancias ECD, a pesar de la observación y registro que se realizaba.

3.4. Perspectiva de Cristalización

Tal como fuera señalado en el marco metodológico donde se definió el enfoque de cristalización (ver Cap.2.4); de la confluencia de datos, se deduce que los equipos docentes de Educación Inicial observados, realizan su trabajo, conscientes de que su tarea educativa es el lugar de acceso al Sistema Educativo Nacional. Ello, implica trabajar desde un espacio de especial atención, que demanda intensa contención y orientación a las familias por ser la primera experiencia de escolarización de los niños. Requiere de un saber docente específico, acordado por el equipo de centro, ya que genera las bases de la matriz de vínculo, aprendizaje y comunicación con instituciones educativas tanto del niño como de la familia. El saber específico referido, si bien se sustenta en teoría por ser conocimiento profesional (Gardner et al., 2002), posee mucho de "*saber tácito*" (Schön, 1998). Trae aparejado la necesidad de reflexión *sobre* la práctica para que la propuesta institucional sea coherente. Por esta razón, es probable que los integrantes de los equipos observados hayan conferido un alto valor a los espacios colectivos docentes como instancia de encuentro y construcción de acuerdos y hayan participado en consecuencia a esta valoración. Es en esos espacios donde la tríada de componentes del *Capital Profesional - capital humano, social y decisorio-*

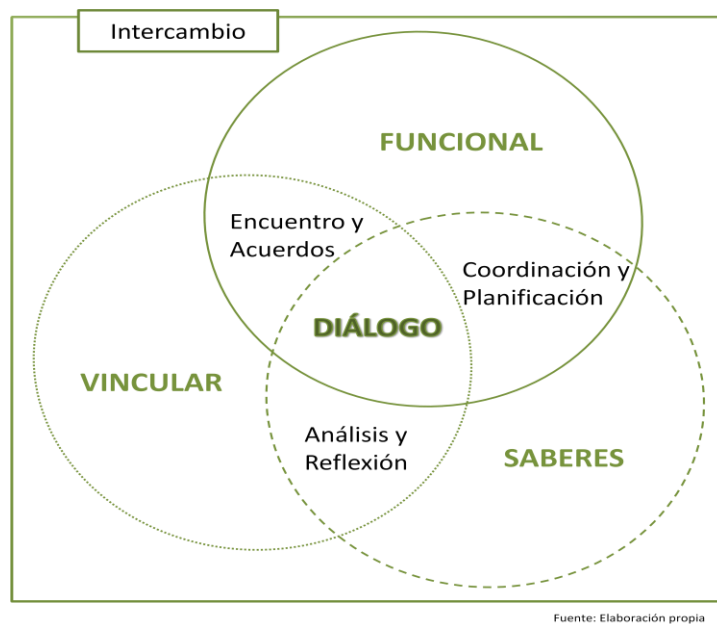
reconoce el esfuerzo de la ATD-Permanente por facilitar la documentación a tiempo. La modalidad de asamblea no es cuestionada sino apreciada como espacio democrático de opinión, debate y, en ocasiones, de construcción de consensos. Vinculado al tiempo/momento destinado, se admite como eficaz la manera en que se organiza pero los momentos del año en que ANEP determina realizar las asambleas son complejos y muy preciados para resolver colectivamente aspectos importantes del funcionamiento de los centros (días administrativos o mitad de año). Por otro lado, en los jardines de Infantes con formato común, provoca malestar no poder usufructuar de un espacio en condiciones similares para trabajar y resolver las necesidades del centro en particular. De hecho, las docentes reconocieron que en ocasiones, acortan el tiempo de ATD, y utilizan el resto para resolver necesidades del centro.

Si se hace foco en la pertinencia de los Espacios Profesionales de Construcción, los colectivos expresaron que son fundamentales para la labor, para el equipo y para el docente. Son espacios que concretan la “interformación”, donde el trabajo de equipo es motivador de mejoras (Vaillant y Marcelo, 2015). En primer lugar porque permiten la organización y construcción de acuerdos pedagógicos que facilitan la tarea concreta y el funcionamiento del centro. En segundo, porque permiten desarrollar un entramado vincular de sostén y confianza donde se asiente el intercambio profesional para la proyección de las propuestas. En tercer lugar, plantean que en ese intercambio de ideas, prácticas y conocimiento crecen como docentes, se actualizan. La diferencia entre los tipos de Espacios Profesionales de Construcción reside en la frecuencia con que se realizan y en la libertad para determinar las temáticas. En cuanto a la Coordinación, espacio semanal de centros J/TC, los tres aspectos mencionados se ratifican y puede haber matices en el orden según la ponderación de uso atribuible a la cultura escolar del equipo. Al considerar las Salas Docentes del formato JI, el orden es inverso a la descripción ya que la escasa frecuencia (tres o cuatro en el año) resultaría paralizante de la labor educativa en educación Inicial. De la evidencia recolectada se desprende que es la voluntariedad y disponibilidad de los docentes de los JI que buscan alternativas de coordinación (encuentros honorarios, grupos en redes sociales, etc.) la que organiza y da coherencia a la tarea del centro, complementando el rol articulador de la gestión. Los espacios de Sala Docente son utilizados fundamentalmente para el intercambio de saberes y los acuerdos-marco de planificación pedagógica.

En cuanto a la incidencia de la ATD, la lentitud del mecanismo con que funciona la consulta y asesoría y la reiteración de temas, provocan descreimiento y desmotivación que se reflejó en las posturas, gestos y tonos de voz con que participaron, pero no así en el compromiso e intensidad con que se debatieron los temas. La percepción de destino incierto de la opinión vertida y de escaso reconocimiento por poca influencia en resoluciones de ANEP, no actuó en desmedro del valor del espacio en sí, que se defiende por considerarse necesario.

Una docente, casi finalizando la ATD, quiso expresar su sentir con respecto al trabajo realizado revirtiendo su opinión negativa del espacio; dijo: *“Quiero evaluar una cosa de esta ATD, es la 1ra. vez que me siento dentro y no me duermo porque tiene que ver con el jardín.”* (M12_{JC}:Registro ATD_{JC}). Esta opinión en particular, puede ser comprendida desde la apreciación de la contextualización de las tareas que se realizan en los ECD. Cuanto mayor sea la incidencia concreta en la vida profesional, personal y del centro, mayor valor se le asigna por parte de los docentes.

Figura X: Significados de los Espacios Colectivos Docentes



En suma, de los significados adjudicados, la jerarquización que surge es que todas las docentes los describen como espacios de intercambio que posibilitan en primera instancia el encuentro con el otro; la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. El valor de la presencia conjunta, en tiempo y espacio, permite la construcción de acuerdos de organización (coordinación) y pedagógicos (planificación) que posibilitan el análisis reflexivo sobre las prácticas educativas que se llevan adelante. En definitiva, viabilizan la constitución de un cuerpo profesional de pertenencia que alberga el desarrollo de su identidad docente (Vaillant, 2010) y del crecimiento profesional.

3.4.2. Tensiones presentes en los Significados de Espacios Colectivos Docentes

El funcionamiento observado demostró que la tarea se reconoce como “fundamental”, “significativa”, “profesional” para los Espacios Profesionales de Construcción (SD y CO) y “necesaria”, “de participación” y “reivindicativa”, que ha de “ser defendida” para el Espacio Político-Profesional (ATD).

A pesar de esto, existen tensiones latentes que emergen la combinación de los ejes formatos - culturas escolares con la pertinencia y la incidencia. Así se plantean las tensiones (Figura XI):

Figura XI: Tensiones presentes en los Significados de ECD



Elaboración Propia

•**ECD remunerado // ECD voluntario:** La presencia del espacio sistemático remunerado (CO) en algunos formatos escolares de educación inicial (J/TC) denota desigualdad en las condiciones laborales de los docentes. La existencia de estos espacios en los centros de contexto socioestructural de mayor vulnerabilidad tiene como fin el logro de propuestas que aseguren mayor equidad en la calidad de los aprendizajes, desde una perspectiva de justicia social (Tedesco, 2010). En efecto, se relaciona la presencia del espacio colectivo docente remunerado con la elaboración de propuestas que superen las necesidades de la población escolar atendida y no como espacio básico de profesionalización de la tarea educativa, del docente y del centro. Sin lugar a dudas, la construcción de equidad implica condiciones laborales diferenciadas para el trabajo en el aula pero no pueden generar desigualdad en lo referente al saber pedagógico y coordinación de los colectivos docentes en territorio. La tensión se plantea cuando en los centros con formato Común (JI) la necesidad del espacio no es suplida por las Salas Docentes (ni en libertad temática ni en frecuencia) y los colectivos recurren al compromiso voluntario para superar esta carencia y realizar una tarea de calidad. Intensifica esta tensión, la determinación de un día remunerado sin docencia directa para la ATD. A modo de síntesis, la expresión de una de las entrevistadas:

“... la manera de reconocer nuestro trabajo es a través de la remuneración... tenemos que poder tener espacios pagos de crecimiento y de reflexión y de elaboración de lo que son las propuestas. Porque a veces, esa cosa que se piensa que lo vocacional tiene que ir de la mano con gratis... no está todo bien. Sí, me encanta lo que hago pero es mi trabajo...” (M13_{JC}:parr89)

•**ECD convocado // ECD convocante:** Responde a las frecuencias y/o momentos establecidos por los formatos para la realización de los encuentros y al grado de autonomía para la elección de temas. La calidad de convocado de la ATD es indiscutible por imposición de ambos aspectos. El carácter convocante se vincula con la disponibilidad y motivación que las maestras revelan frente a la tarea a realizar. Por otro lado, el espacio de Sala Docente, mantiene el perfil convocado en cuanto a la temática regulada por ANEP pero ofrece cierto grado de flexibilidad en la determinación del momento del año y al abordaje del tema estipulado. Su carácter convocante puede emerger de la forma en que se gestiona para responder simultáneamente a los lineamientos y a las necesidades del colectivo del centro. Por último, la Coordinación es de carácter convocado por ser obligatorio desde el formato pero la libertad de decisión sobre la tarea a realizar le otorga, también, un perfil convocante vinculado a las características culturales de los equipos. La pertinencia de las coordinaciones para el desarrollo de la tarea profesional de los jardines, suscita en los Jardines de Infantes comunes espacios emergentes, de perfil convocante, que se sustentan en la voluntariedad y responsabilidad docente.

•**ECD planificado // ECD emergente:** Está vinculada a la libertad de determinación temática y elaboración de la tarea. Por un lado, se plantea en los jardines de infantes comunes entre los tipos de espacios colectivos docentes; entre las condiciones generadas desde el sistema para facultar el tratamiento de los temas de ATD (recursivos, extensos y de incierta influencia) y la existencia de emergentes a resolver en los centros para los cuales no se dispone de tiempo colectivo remunerado. Por otro lado, refiere a la tensión entre la “agenda explícita”, lo planificado para realizar en conjunto, acordado o no, y la “agenda oculta” que también se elabora en la tarea colectiva relacionada con los procesos psicosociales (de maestras) y sociodinámicos (grupales) que toman cuerpo en el trabajo en el ECD (Schvarstein, 2002). El sujeto agente que en el hacer se hace, individual y colectivamente; la participación activa que mantiene o elabora resistencias al cambio y suscita la mutua incidencia ECD-cultura escolar (Bruner, 1997; Maturana & Varela, 1984; Schvarstein, 2002)

•**ECD fundamental // ECD necesario:** De la confluencia de cultura escolar con incidencia del ECD en la labor educativa, dos caracterizaciones son utilizadas en la valoración que tienen cierta complementariedad y oposición a la vez. Esta tensión aflora con perfil latente y múltiple, de acuerdo al punto de observación. Según las definiciones de la Real Academia Española:

“Fundamental: 1. adj. Que sirve de fundamento o es lo principal en algo.”

“Necesario, ria: 1. adj. Dicho de una persona o una cosa: Que hace falta indispensablemente para algo. 2. adj. Que forzosa o inevitablemente ha de ser o suceder. 3. adj. Que se hace y ejecuta obligado por otra cosa...”

Desde el punto de vista constitutivo del tipo de tarea que se realiza en un espacio colectivo docente, al considerar la primera definición se advierte el carácter basal para la labor educativa de calidad. Es

decir, en cuanto formación orgánica “viva”, el centro educativo requiere de intercambios, encuentros, acuerdos, coordinaciones y reflexiones proyectivas de aquello que sostiene su existencia: el equipo docente. A la vez, contribuye en el proceso de construcción de la identidad profesional del maestro. Desde el punto de vista funcional-orgánico del centro, lo necesario se comprende en lo “...*que ha de ser o suceder*” (RAE) para que se pueda cumplir con el mandato social de educación de calidad para todos (Sahlberg, 2013; Tedesco, 2010). Al focalizar en los tipos de ECD, del análisis emana una jerarquización de la incidencia del Espacio Profesional de Construcción (CO/SD) sobre el Político-Profesional (ATD). Lo altamente significativo de la existencia del primero en el quehacer del centro educativo, en especial la Coordinación, y la escasa influencia que se percibe de la función asesora de ATD en las políticas educativas públicas, subestima la existencia de este último. El desafío que implica sostener la motivación en el debate de asamblea local desdibuja la “autopercepción”, individual y del colectivo, de ser parte en un cuerpo profesional mayor, reconocido por el sistema como experto en la materia. (Vaillant, 2010).

3.4.3. Cultura escolar en los centros educativos iniciales

A partir de la evidencia y como aproximación a la cultura escolar que asume cada centro investigado, para comprenderlo, se consideró la articulación de las dimensiones de *forma* y *contenido* (Hargreaves, 2004,2005) y la clasificación que realiza Day (2005). Las observaciones de los espacios colectivos docentes y del funcionamiento de los centros fueron “el texto en contexto”; aportaron elementos para la interpretación de lo descripto por las protagonistas sobre su cultura escolar de referencia en las entrevistas. Se puede afirmar que cada uno de los casos investigados se encuentra en momentos diferentes del proceso de construcción cultural pero todos buscan potenciar su crecimiento como grupo escolar *en conexión* hacia una *integración de colaboración plena* (Day, 2005).

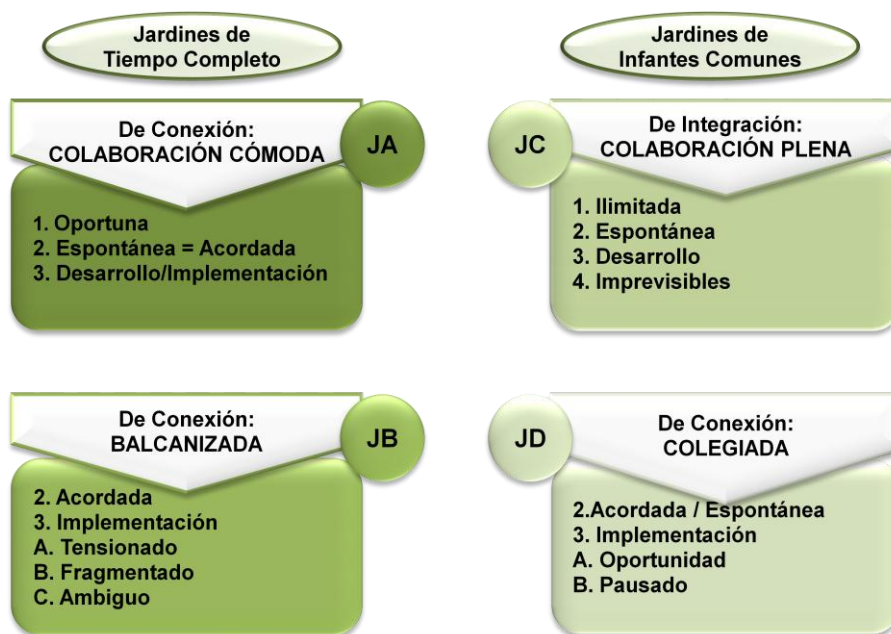
Como se planteaba, la importancia del director en el liderazgo del colectivo y construcción de un equipo de referencia al que sentirse afiliado e incluido, hace también a la consolidación de una identidad docente que pueda erigirse desde el compromiso que despierta la tarea o la vocación (Brubacher, 2000; Day, 2006; Santos Guerra,2001). Con un conocimiento profundo del personal a cargo, las cuatro directoras plantean una gestión que los equipos explícitamente acompañan. Sus líneas de intervención promueven el aprendizaje en el intercambio con los colegas, sustento básico de culturas escolares de colaboración (Day,2005; Hargreaves, 2005) y del *Capital Profesional* (Hargreaves&Fullan, 2012).

De hecho, el proceso cultural se despliega con intencionalidad colaborativa en los cuatro casos. El grado de desarrollo cultural alcanzado se vincula estrechamente a la biografía de cada colectivo en

particular; al ensamblaje de los recorridos profesionales de las docentes (carrera, calificación docente, estabilidad en el centro, etc.) y a la consistencia de las experiencias vividas en conjunto (complejidades resueltas, estabilidad del equipo, etc.). Hargreaves (2004,2012) sostiene que la colaboración se impulsa en respuesta ante situaciones difíciles que los centros experimentan como por ejemplo el proceso de mudanza y reconfiguración de identidad compartida por el equipo del caso JA.

El esbozo de perfil cultural se plantea desde su naturaleza de documento vivo, proceso de construcción y reformulación, que brinda contexto a los significados. Del cuadro comparativo de perfiles aproximados de cultura escolar (ver Anexo III.d), se presenta a continuación una síntesis de los aspectos más relevantes para la categorización provisoria de cada centro ya que la tendencia a la colaboración es el proceso que se observó en todos los jardines investigados.

Esquema VI: Categorización de la Cultura Escolar de los Centros de Educación Inicial estudiados



Elaboración propia a partir de los datos según Day(2005) y Hargreaves(2004)

Referencias de la dimensión Forma de Cultura Escolar:

- Formas de Asociación: 1. Voluntariedad; 2. Co-presencia; 3. Orientación; 4. Resultados
- Modelos de Relación: A. Ambiente; B. Diálogo; C. Intercambio

En síntesis, del procesamiento de confrontación entre técnicas (entrevista y observación) se puede sostener que:

- En el jardín JA, el proceso de mudanza vivido (ver Anexos Complementarios, Entrevista D1_{JA}) y el trabajo posterior de arraigo y construcción de identidad como Jardín de Infantes, consolidó la red vincular del equipo dando lugar a una *cultura de colaboración cómoda*. El contexto de confianza y contención en que trabajan demuestra que pudieron generar desde un modelo de bienestar, una

capacidad colectiva de resiliencia que les permite afrontar, contener y reponerse tanto de situaciones conflictivas importantes como de las tensiones cotidianas y demandantes del centro.

- En el centro **JB**, la fuerte estructuración del colectivo docente provoca una *cultura de conexión de aparente balcanización* que enlentece el proceso de apertura hacia las formas de trabajo en equipo que anhelan. La gestión debe asumir un rol mediador/regulador y desde el respeto, problematizar habilitando oportunidades de avance hacia la colaboración. El compromiso del colectivo, orientado a la implementación de las tareas acordadas, especialmente proyectos de centro, incide positivamente en la superación de las tensiones presentes, la construcción de confianza y un ambiente de oportunidad. Estos proyectos definidos en relación con y en comunicación con el otro, ofrecen el contexto básico de conocimiento-acción, de experiencias positivas donde el sujeto-agente colectivo e individual, se reconoce y aprende (Bruner, 1997; Schvarstein, 2002; Wenger, 2001).

- El jardín **JC**, el arraigo y la estabilidad del colectivo en el centro consolidó una *cultura de integración en colaboración plena* (Day, 2005; Hargreaves, 2004) que fusiona a un equipo que trabaja dividido en turnos diferentes. Los vínculos sólidos de confianza son base de la armonía en que se asienta el intercambio dinamizador entre todos los docentes. Trabajan con gran cohesión, autonomía y compromiso constante con la tarea educativa y con el centro. La fuerte disposición para reformular sus prácticas es el *modus operandi* de este grupo que voluntaria y espontáneamente genera espacios de reflexión y acción conjunta. Se reconocen en una práctica pedagógica con fuerte sustento teórico, que construyen desde un pensamiento crítico-creativo y diferente a otros JI públicos. Defienden con ahínco sus modos de hacer y pensar el jardín. Confían en su pericia y en la construcción colectiva de un saber que se renueva en el intercambio (Hargreaves, 2005; Malaguzzi, 2001). Arriesgan a resultados imprevisibles.

- El jardín **JD**, a pesar de la poca estabilidad de su plantel (50% efectivo) y su realidad de dos turnos, genera vínculos de confianza suficientes en el equipo para sostener un trabajo comprometido. La responsabilidad del núcleo efectivo de base, convoca y promueve espacios voluntarios de colaboración y capacitación que son acompañados desde la gestión.

De lo anterior se desprende que es una necesidad, percibida como muy significativa por las maestras de los centros educación inicial investigados, el trabajar en conexión con el resto del equipo. Probablemente, también tenga su razón en las características y vulnerabilidad de los niños de esta edad que demandan un docente disponible con quien establecer un apego seguro para aprender.

3.4.4. Relaciones entre cultura escolar y participación en Espacio Colectivo Docente

En los centros de educación inicial, los espacios colectivos docentes posibilitan acuerdos, intercambios y encuentros que inciden en el mejoramiento de la calidad de educativa. Inclusive, permiten procesos de evolución desde una perspectiva de desarrollo profesional continuo del centro educativo hacia modalidades más colaborativas en la construcción del quehacer pedagógico (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2009) y del docente como parte de su “proyecto intelectual permanente” (Sancho Gil, 2013)

Se puede considerar que la Cultura Escolar predominante de un colectivo docente se expresa a través de la participación en la tarea grupal del ECD. Simultáneamente, dada la condición autopoietica del aprendizaje (Maturana y Varela, 1984), las relaciones que se establecen con los otros, con el conocimiento y con la tarea durante los espacios colectivos, favorecen procesos evolutivos en la cultura de los grupos. Esta participación y toma de decisiones conjuntas para el mejoramiento de la labor educativa conforma una comunidad que profesionaliza al individuo y al colectivo (Sahlberg, 2013).

La participación de las maestras en estos espacios se vincula con las formas que asume la cultura escolar en su centro sin que se pueda establecer una relación de dependencia o determinación. En todo caso, la relación sería de influencia recíproca, en circularidad espiral, pues se potencian mutuamente cualquiera sea la dirección que asuma la evolución. Por tal razón, se observó en los casos investigados que la cultura puede influir en la prioridad de uso que se le otorgue al espacio más que en el grado de participación de las maestras que fue activa en todas las instancias observadas. A saber, en el jardín de tiempo completo de mayor *conexión colaborativa*, los espacios de coordinación son utilizados con un intercambio donde la confianza en los saberes de los colegas es fecunda para la reflexión pedagógica más allá de los acuerdos organizativos a alcanzar (Fullan y Hargreaves, 1996). En el caso de cultura de aparente *balcanización*, la coordinación de actividades a realizar colectivamente, además de articular aspectos funcionales del jardín, habilita espacios promotores de salud para la red vincular del equipo que redundan en confianza para el intercambio sobre las prácticas. Por otro lado, en los centros iniciales comunes, que no cuentan con Coordinación, la temática de Salas Docentes determina su uso. El caso observado de *colaboración colegiada*, se plantea actividades de capacitación donde lo teórico que se presenta, busca conexión con la práctica para devolver la confianza al docente en su saber-hacer y a la vez posibilitar un intercambio reflexivo que profesionaliza (Tardif, 2013). Asimismo se organiza siempre, dentro del espacio, una instancia de fortalecimiento de la red vincular entre los docentes de ambos turnos. En el caso del jardín común que trabaja en *integración colaborativa plena*, la reflexión es una constante y los espacios de Sala Docente, si bien son utilizados en ocasiones para ello y para la reformulación de

propuestas, suelen ser reservados para la planificación, logística e implementación de actividades que el colectivo se propone para reinaugurar las formas de hacer visible los procesos de aprendizaje de los niños, para sus padres y para la comunidad.

Esto lleva a pensar que en educación inicial, la interacción y cooperación entre colegas es fundamental ante los requerimientos de atención y cuidado que exige la intervención educativa en niños de estas edades (tres a cinco años). La tarea lo demanda cotidianamente. Las características que asumen los modos de relación y formas de asociación del colectivo docente, evolucionan a medida que la participación en los espacios colectivos docentes lo hace. En efecto, las formas de expresión de las culturas escolares tienden a confirmar la potencialidad que los ECD tienen como espacio de construcción de Capital Social (capítulo 3.4.1) y por tanto de Capital Humano y Decisorio (Hargreaves y Fullan, 2012).

3.4.5. Espacio Colectivo Docente y profesionalización docente

Como ya se expresó, la calidad docente es un factor clave en educación. Autores como Day (2005), Marcelo y Vaillant (2013, 2015), Perrenoud (2004), Sahlberg(2013), Sancho Gil (2013) o Tardif(2004), concuerdan en que los aspectos que describen calidad docente están relacionados con el aprendizaje teórico-práctico continuo. Entre los factores de peso que hacen al “buen docente” se encuentran la competencia técnica y la capacidad de reflexionar sobre su práctica (Vaillant 2014). Dicha reflexión es generadora de saber en la medida en que se explicita, se vuelve acción comunicativa y es narrada frente a otro/otros, un grupo que habilita condiciones de pertenencia, ampara y contiene el saber que se produce (Van Acker, 2008). La teoría del *Capital Profesional* que plantean Hargreaves y Fullan (2012) comparte esta aseveración y enfatiza la importancia de la ayuda de otros colegas en el proceso. (ver capítulo 1.4.1)

Este último aspecto es el que permite la conexión de los ECD con la tríada de *Capital Profesional* (*CHumano + CSocial + CDecisorio*). A partir de los datos analizados, se puede deducir que se concreta en la participación activa de las maestras en el trabajo colectivo y reflexivo de los espacios colectivos docentes observados en centros de Educación Inicial. Allí los procesos cognitivos *en, por y para* la acción reconstruyeron significados para comprender y comprenderse en contexto (Lave y Wenger, 1992; Pérez Gómez, 2012). Como se observó en los espacios de Coordinación o Sala Docente, el *capital social* del equipo de los centros se movilizó. Los talentos y habilidades de cada maestra (*capital humano*) entraron en colaboración y cooperación con los del resto (CS). En ese intercambio de ideas, propuestas, análisis de prácticas/casos para la toma de decisiones acordes a la realidad del cada jardín (CD), las maestras reconstruyeron confianza en su pericia (Hargreaves, 2005; 2012) al compartir saberes en un entorno de “*interformación*” (Vaillant y Marcelo, 2015). Ello se

sostuvo en la red vincular establecida, reflejo de la cultura escolar existente, que *atrajo, alentó y/o empujó* a arriesgar cambios personales y grupales. (Hargreaves y Fullan, 2012)

En esta investigación, ejemplos de cómo lo antedicho se concreta y de cómo la articulación de las 5 *C's del Capital Profesional* inciden en la efectividad con que el equipo docente de centro desarrolla sus propuestas educativas (Hargreaves y Fullan, 2014) fueron:

- el espacio de estudio que mantiene el centro JA en su coordinación y el trabajo en duplas;
- el objetivo compartido de apertura a trabajar en equipo del colectivo JB que se plasma en los proyectos de centro que llevan adelante;
- la propuesta de “A cielo abierto” que se renueva cada año en el jardín JC y el trabajo de “aula-abierta” en los rincones del patio interior; y
- las Salas que reafirman y devuelven confianza en el saber/hacer docente del equipo JD.

De hecho, en las entrevistas, las docentes identificaron y ponderaron el carácter formativo de los espacios colectivos como demostraron Encinas y Mercado (2012). Desde la tarea en los espacios colectivos docentes, se pudo observar como cada equipo docente fue motivado para el desarrollo de una pericia pedagógica colectiva mayor, y motivador de individualidades que aprenden y se profesionalizan. La planificación del proyecto de centro de ludoteca semanal que favorece el trabajo internivelar, elaborado en coordinación en el jardín JB, fue ejemplo de apertura a correr riesgos en conjunto y motivación para cambiar (Vaillant y Marcelo, 2015).

A partir de lo estudiado, se puede afirmar que las condiciones laborales donde se desarrolla la tarea educativa y la cultura escolar inciden en la transformación de un equipo como comunidad de aprendizaje. La *cultura de integración plena* del colectivo del jardín de infantes común JC es producto de una elaboración reflexiva de un equipo estable, de promedio de nueve años de trabajo conjunto y en un entorno arquitectónico promotor de intercambios. Ratifica lo que plantea Vaillant (2014) de incentivos simbólicos, y no solo económicos, para promover el desarrollo profesional docente. El colectivo reflexiona en conjunto sin contar con un espacio sistemático remunerado por formato escolar, sino por pertenencia e identidad con el grupo de colegas (Van Acker, 2008) y por convicción de la opción pedagógica que realizan. Empero, reclaman el derecho a la libertad de determinación, mayor sistematicidad de espacios ECD Profesionales de Construcción y remuneración de los mismos, puesto que es su fuente laboral y su profesionalización repercute en la calidad educativa. El saber ético-pedagógico que como colectivo profesional siguen reformulando las empodera y les permite asumir protagonismos para hacer visible la vida del jardín en la comunidad en defensa de los derechos de los niños/as como en la actividad de “A cielo abierto”.

Asimismo, las condiciones laborales del jardín de tiempo completo JB, con una estructura edilicia que no es adecuada en dimensiones y disposición para el funcionamiento de un jardín con las características y cantidad de su población; puede funcionar como incentivo simbólico negativo en cuanto a motivación para el aprendizaje profesional y la permanencia en el centro. No obstante, la voluntad de mejorar y la responsabilidad personal hacen que este equipo, con cultura escolar de conexión con aparente balcanización, utilice sus espacios de coordinación para elaborar juntas proyectos que aporten a la calidad de la propuesta educativa y también les permite intercambiar, conocerse y confiar. En este caso, el ECD les ofrece el entorno de “*interformación*” a través de la acción que provoca “*(trans)formación*” profesional (Vaillant,2010; Vaillant&Marcelo,2015).

Los significados atribuidos a través del lenguaje y expresados con la participación en los espacios colectivos docentes, demostraron una percepción de estos como habilitadores de procesos de aprendizaje e intercambio de saberes profesionales, como ya se evidenció en apartados anteriores. La consideración de profesionalización desde los significados conferidos por las maestras se presenta con un abanico de matices. Por un lado, se encuentra la forma en que el ECD permite planificar y coordinar la propuesta educativa en su conjunto como acción profesional colectiva que repercute en cada maestro en la medida en que incorpora su saber técnico en el diálogo grupal. Por otro, la oportunidad de compartir estrategias o actividades exitosas de los colegas que amplía el bagaje de recursos pedagógicos y que afloran espontáneamente mientras se resuelven otras situaciones. Luego, está el espacio de estudio planificado con distintos grados de profundización pero con intención formativa consensuada. Junto a esto, puede considerarse el espacio reflexivo en torno a situaciones de niños en particular cuyo abordaje se resuelve con el apoyo del colectivo. También actividades prácticas que se realizan en el marco de cursos de actualización y se analizan en conjunto. Finalmente, espacios planificados de reflexión en las que se comparten prácticas propias para analizar o se cuestionan prácticas colectivas con el fin de ratificarlas, reformularlas o eliminarlas dando lugar a la innovación. (Ver Figura XII,p.131)

Esta última acepción es la que se observó durante el espacio colectivo docente político-profesional. En particular, las temáticas percibidas como impuestas de la ATD observada (inclusión educativa // planificación digital), específicamente permitieron un análisis de las prácticas en contexto y un cuestionamiento profundo, de corte ético-filosófico, sobre el que emitieron opinión. En las coordinaciones o salas docentes, primaron los intercambios de las tres primeras modalidades con las características que adquiere en cada ámbito de cultura escolar (como se explicitó a lo largo del apartado 3.2).

Figura XII: Espacio Colectivo Docente como habilitador de profesionalización



Elaboración propia

Al hacer foco en la intensidad de la incidencia del trabajo en los espacios colectivos docentes en la profesionalización del maestro, se puede sostener que, a la luz de estudio realizado, hay un grado de profesionalización básico en la medida en que la tarea educativa se desarrolla en un ámbito de intercambio técnico y una responsabilidad compartida. Existe un desarrollo profesional del docente en la medida en que la intencionalidad reflexiva (Erazo, 2009) es una opción individual para explicitar lo implícito en las prácticas educativas ante un colectivo que incluye dando identidad de pertenencia y genera saber en el análisis sistemático, en forma/modalidad y frecuencia.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de los apartados de este informe, el estudio de los espacios colectivos docentes de participación y reflexión sobre las prácticas educativas buscó comprender el significado que los mismos adquieren para las maestras y para los centros de Educación Inicial. A partir del análisis realizado, se demostró y confirmó la repercusión que la existencia de estos espacios tiene para la tarea de los centros educativos como institución, para su colectivo docente, para la calidad de la propuesta pedagógica y para los docentes como profesionales. Dicha repercusión no puede entenderse sino vinculada a los marcos de referencia de la comunidad de aprendizaje profesional que se conforma en el centro educativo, su cultura escolar. El alcance de los hallazgos, al ser producto de una investigación cualitativa de caso múltiple, no es generalizable sino que contribuye con evidencia que amplía, confirma y/o complementa el saber existente. Para dar sentido a los hallazgos, se ordenan y presentan las conclusiones de la tesis en el mismo orden que los objetivos específicos de esta investigación. Posteriormente, se realizan un breve comentario sobre limitaciones de la tesis y algunas reflexiones sobre líneas futuras de investigación.

A fin de dar un sentido global a los resultados y hallazgos, se recurre a tres conceptos que aparecieron con alta frecuencia tanto en el material obtenido del trabajo de campo como de los teóricos referidos: compromiso, respeto y responsabilidad. La conjunción de ellos engloba los sentidos en que los docentes sustentan la construcción del significado que otorgan a los Espacios Colectivos Docentes. Sobre esta triada conceptual se sostienen las conclusiones originadas en las evidencias recolectadas y los hallazgos de la investigación que se presentan a continuación:

En primer lugar se destaca el análisis de los significados adjudicados a los Espacios Colectivos Docentes, a saber:

- Son definidos por las maestras partícipes como espacios de intercambio que viabilizan el encuentro con el otro y la construcción de una comunidad profesional. Se pondera como prioritario la co-presencia, en tiempo y espacio, donde el diálogo construya acuerdos de organización (coordinación) y pedagógicos (planificación) que posibilitan el análisis reflexivo sobre prácticas (Tardif, 2013). Cuanto mayor sea la incidencia concreta en la vida profesional, personal y del centro, mayor valor se le asigna por parte de las docentes estudiadas a los espacios de participación colectiva. La ATD, asume un significado básico de “opinión y debate” como forma de plasmar el carácter político-profesional de las asambleas docentes. Por su parte, la Coordinación docente se plantea por la mayoría de las entrevistadas como un espacio significativo para discutir, organizar y proyectar con coherencia de centro educativo la tarea cotidiana. Dicho espacio favorece el quehacer en todos sus aspectos; funcional, vincular y de saberes, al potenciar el desarrollo profesional del docente individual y colectivamente. Asimismo, los datos relevados expresan que son espacios

utilizados para configurar redes de bienestar resilientes para afrontar y superar complejidades y para construir pertenencia e identidad (Vaillant, 2010). Por otro lado, la evidencia demostró que la Sala Docente incide positivamente en la renovación de las prácticas, luego de compartida la instancia de reflexión y análisis. La esporádica frecuencia de las mismas hace que sean insuficientes y demanda a los docentes una mayor disposición y voluntad para coordinar el trabajo entre colegas.

- Un segundo aspecto que debe destacarse es el referido al Espacio Político-Profesional de ATD en educación inicial. Las maestras entrevistadas y las observaciones realizadas refuerzan la idea de que el *compromiso* docente (Day, 2005; Hargreaves&Fullan, 2012; Korthagen, 2017) es una actitud constatada en los centros observados. Como se explicó en el cuerpo de la tesis, la fuerte percepción de los colectivos sobre la escasa o muy débil incidencia de la consulta en las resoluciones de política educativa de ANEP, provoca un malestar generalizado cuya consecuencia es la poca o nula motivación de las maestras para esta tarea. Esto se intensifica por la extensión, vastedad, imposición, recursividad que aducen a los temas y desde la percepción de aporte insuficiente al trabajo concreto del docente o del centro. Esta tensión es mayor en los centros de formato común (4hs) que no cuentan con espacio remunerado de coordinación. La dificultad para mantener el interés en el foco del debate, exigió a los equipos un alto grado de autorregulación (individual y grupal) para cumplir con el mandato profesional de emitir su opinión y de defensa del espacio democrático de consulta. En particular, en las asambleas observadas, el interés generado por las temáticas jerarquizadas en todos los jardines, aludiendo a razones de pericia para opinar respetuosamente y realizar aportes originó un diálogo profundo en los colectivos (ejes de discusión fueron “inclusión educativa” y “planificación digital”). El ejercicio de contextualizar el debate en la práctica, favoreció situaciones de descarga y contención emocional, que aportaron salud a la red vincular (Henderson&Milstein,2003) y que derivaron en un intercambio que incrementó el nivel reflexivo de la discusión. Desde una perspectiva foránea al centro educativo, la incidencia y pertinencia de la ATD observada en los casos estudiados, residió en el aporte a la construcción de una comunidad que se comprometió con su mandato y en ello encontró un lugar para el análisis reflexivo de sus prácticas y el desarrollo profesional “PD 3.0” (Korthagen, 2017)

- El dispositivo Sala de Coordinación de los Jardines de infantes de Tiempo Completo es considerado como un recurso de fuerte incidencia en la tarea del centro. Las formas de participación y elaboración colectiva en las Salas observadas reflejaron un aspecto que sobresale: el sentido de *responsabilidad*. El modo de abordar la tarea en este tipo ECD es reflejo de cada cultura escolar. Por un lado observamos que en el centro donde la cultura es de *conexión colaborativa cómoda* (Day, 2005) la tarea se desarrolla con eficacia: los docentes focalizan en los temas, se organizan, se escuchan en el intercambio, proyectan y resuelven; el uso del espacio se vincula a lo organizativo pero la reflexión como espacio de saberes siempre encuentra lugar. Por otro lado, en el caso del centro de cultura de *conexión con aparente balcanización*, el trabajo se aborda productivamente pero con tendencia desordenada a pesar de la pre-organización: alternan entre asuntos sin definir,

afloran resistencias pedagógicas y vinculares, existen diálogos paralelos, el ambiente es tensionado y fragmentado. En el caso observado, el colectivo resuelve con prontitud los acuerdos organizativos y de planificación al momento en que la gestión de la directora plantea dar cierre al espacio. El intercambio de saberes queda solamente a nivel de aspectos superficiales del diálogo colectivo, se comparten prácticas pedagógicas realizadas individualmente pero sin profundizar en la reflexión.

- Otro espacio colectivo observado fue el dispositivo Sala Docente en jardín de infantes común. En este caso, el espacio fue valorado con ambigua incidencia por las condiciones de existencia (frecuencia y encuadre temático regulado). Del análisis, en el caso estudiado de cultura de *conexión colegiada* (Day, 2005), se observó que asumieron la tarea con organización y productividad. Dicha situación puede responder a factores relacionados con: la dinámica del espacio, la necesidad compartida del equipo, la temática convocante consultada previamente, el encuentro e integración de un equipo que trabaja en dos turnos, el docente descansado por ser una jornada remunerada extra y/o por libertad de asistencia.

- Vinculado a la Sala Docente, una conclusión interesante es la reivindicación en dos vertientes que plantean los equipos de jardines de infantes de formato común. Por un lado, la demanda de libertad de determinación temática del espacio para trabajar sin la exigencia de solicitar autorización fundada en los lineamientos temáticos de ANEP; un espacio ajustado a los requerimientos del colectivo en territorio. Por el otro, el reclamo de equiparación de condiciones laborales para poder cumplir la tarea con calidad, con horas remuneradas y sistemáticas de tipo coordinación como en J/TC, sin recurrir a la disposición voluntaria de realizar horas extra. En el imaginario de las docentes, una solución recurrente fue contar para SD con una jornada mensual como la designada para ATD.

- En el análisis de la participación como reflejo del significado (Schvarstein,2003; Wenger,2001) que confiere el maestro al espacio colectivo docente, los resultados corroboran que a nivel individual la participación en el espacio de Coordinación o Sala Docente es fiel al significado expresado de forma verbal. Con relación a la ATD, los significados explicitados de malestar, obligación, desmotivación, desinterés, no provocaron indiferencia o pasividad sino que por el contrario, las docentes recurrieron a una estrategia activa y crítico-creativa que permitió la elaboración de las frustraciones latentes depositadas en este espacio. Desde una perspectiva colectiva, la participación fue activa en todos los tipos de ECD y asumió las características propias de la cultura del centro. Cabe preguntarse para futuras investigaciones sobre la incidencia que las temáticas particulares observadas tuvieron en el tipo de participación de ATD registrada.

- En otro orden, la evidencia recogida dio cuenta de algunos aspectos de funcionamiento y participación similares en todos los jardines de infantes en las instancias que son pautadas desde lo

ajeno al contexto del centro, como en las Asambleas Técnico-Docente. La participación en Salas Docentes o de Coordinación demostró ser más dependiente de la cultura escolar de cada colectivo docente en territorio. No obstante esta distinción, aspectos de las dinámicas culturales internas afloraron durante la participación en todos los ECD. Con sentido de *responsabilidad y compromiso*, la misma fue preponderantemente activa desde el punto de vista de los colectivos y con individualidades docentes pasivas o crítico-creativas en algunos casos.

Un segundo grupo de reflexiones y conclusiones que derivan de los hallazgos se enmarcan en las relaciones que se pueden establecer entre la cultura de centro escolar y la participación de los maestros en los Espacios Colectivos docentes,

- Los resultados plantean que cultura y participación son interdependientes y mutuamente determinantes. Cada colectivo evoluciona en su construcción cultural/de identidad a partir del trabajo conjunto que realiza (Hargreaves, 2004; Schvarstein,2003). La tarea en los ECD se profundiza a medida en que los modos de hacer, sentir y pensar del colectivo se articulan y lo habilitan. En el análisis, se descubrió la importancia que las maestras otorgaron al sentirse valoradas positivamente desde lo personal en el contexto del equipo de trabajo, y en lo profesional desde todos los ámbitos (Fullan,2003). La construcción de una cultura escolar en la línea de *conexión* (Day,2005), como fuera observado en los casos investigados, supuso la conformación de una red vincular basada en reconocimiento de las individualidades que la componen y sobre la que los equipos procuran la confianza. Tanto en el diálogo individual como en la participación en el colectivo, se hizo explícito el esfuerzo que implica para cada docente el trabajo de la tolerancia, la empatía y la apertura a “mostrarse”, intercambiar, acordar y crear juntas. Los caminos recorridos como colectivos se reflejan en los logros alcanzados en cada caso.

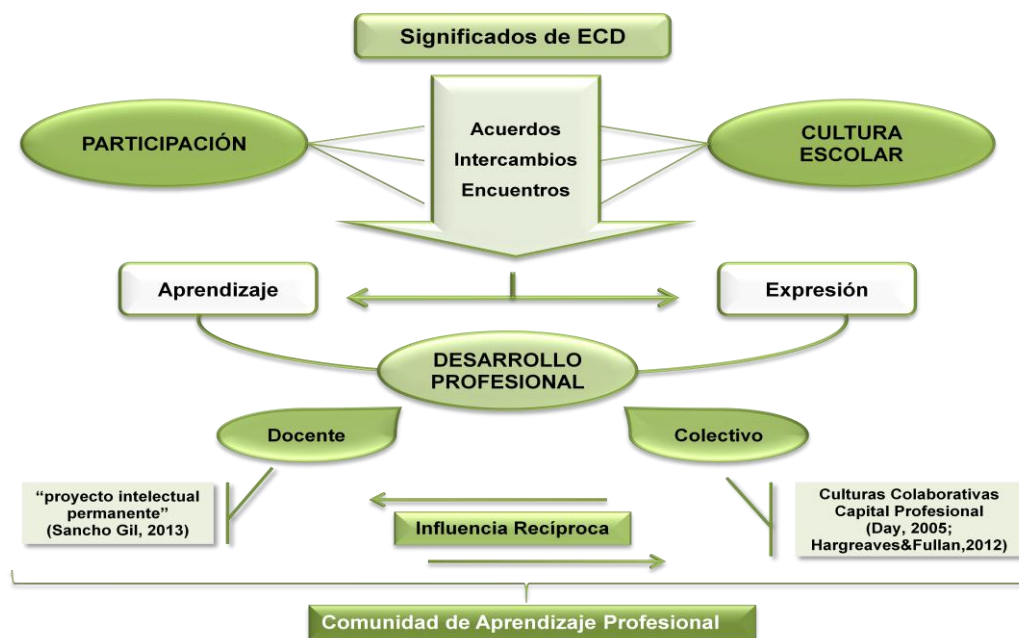
- Los hallazgos manifiestan que la construcción de una cultura escolar de *conexión colaborativa* se presenta como una meta que identifica a los equipos docentes en educación inicial investigados. En todos los casos, durante las entrevistas realizadas, las docentes confirmaron la necesidad, voluntad y deseo de trabajar en intercambio con sus colegas que puede asentarse en los abordajes pedagógicos específicos para la edad de la población atendida (tres a cinco años). Como se pudo constatar, los aspectos contextuales de conformación de los equipos docentes influyen en los avances de los procesos hacia la colaboración y cooperación. Entre ellos, la estabilidad del equipo de centro y/o la superación conjunta de situaciones complejas (contextuales del centro o interna del equipo) aparecen como de mayor peso en los casos estudiados. Asimismo, los aspectos que maestras y directoras valoran con mayor énfasis son los relacionados con la confianza, la comunicación y el intercambio. Estos tres elementos constituyen dimensiones fundamentales de la cultura escolar (Day,2005; Hargreaves, 2004). Son aspectos cuyo grado de desarrollo impacta en los equipos que alcanzaron culturas de *colaboración cómoda e integración plena*; y donde se pone énfasis de trabajo en aquellos centros que lo tienen por meta.

Por último, surge un grupo de ideas y conclusiones provisorias que se apoyan en el análisis del modo como los espacios colectivos docentes de participación y reflexión se relacionan o vinculan con la profesionalización docente,

- El análisis de los significados atribuidos por los docentes, demostró una percepción de los ECD como habilitadores de procesos de aprendizaje e intercambio de saberes profesionales que influye en la profesionalización docente con un espectro de matices asociados: como acción profesional colectiva basada en el saber técnico; como espacio con intención formativa desde la práctica, en didáctica o abordaje de situaciones complejas, y/o desde lo teórico, con la circulación de saberes adquiridos en cursos en el colectivo; y como un espacio formativo de análisis reflexivo para evaluar prácticas que posibilita la innovación. Al referir a la intensidad de la influencia de la tarea de los Espacios Colectivos Docentes en la profesionalización docente, los resultados indican que esta es fundamental ya que las experiencias son consideradas como un ámbito de intercambio técnico y responsabilidad compartida. Las vivencias personales y acuerdos logrados se vuelven espacios de desarrollo profesional en la medida en que se acompañan de intencionalidad reflexiva a nivel individual (Van Acker, 2008), para hacer explícito lo implícito del ejercicio docente ante un colectivo que provoca identidad y pertenencia al construir conocimiento sistematizado considerándolo en la línea de *“proyecto intelectual permanente”* (Sancho Gil, 2013). El esquema VII lo ilustra:

Esquema VII:

Confluencia de Cultura escolar, participación, espacios colectivos docentes y desarrollo profesional



Elaboración propia

- Con el sentido de lo antedicho, los resultados del análisis en este estudio de casos en Educación Inicial, también pueden ser considerados un aporte para confirmar el énfasis que desde la teoría del *Capital Profesional* (Hargreaves y Fullan, 2012) se aplica a la incidencia del *capital*

social en el proceso de profesionalización (o formación continua del *capital humano*). La circulación de saberes en el análisis de prácticas o situaciones para dar respuestas acordes al contexto (*capital decisorio*) en entorno de colaboración y cooperación (*“interformación”*- Vaillant y Marcelo, 2015), renueva la pericia y confianza de los docentes en su saber. Se observó que son las maestras, la red vincular establecida de sostén que refleja la cultura escolar existente, las que se motivan entre sí para arriesgar cambios (personales y/o grupales). Así, las condiciones laborales que aseguran estabilidad y salud/bienestar en los equipos frente a situaciones difíciles, que trascienden lo económico, se pueden considerar como incentivos simbólicos que promueven el desarrollo profesional docente (Vaillant, 2014) que transforma a un equipo de docentes en una comunidad profesional de aprendizaje. Particularmente, se corrobora este punto en el reclamo de los docentes de jardines de infantes comunes de su derecho a la libertad de determinación temática y mayor sistematicidad de instancias de ECD Profesionales de Construcción. Tal como lo afirmó una maestra entrevistada: *“...creo que sería bueno que tuviéramos todos los días... porque cuando vos recibís amor podés dar, cuando te sentís cuidado podés cuidar.”* (M4_{JA}: parr177)

En suma, en cuanto a los significados de los Espacios Colectivos Docentes, las docentes participantes del estudio:

- Jerarquizan los Espacios Profesionales de Construcción sobre el Espacio Político-profesional
- Ponderan la co-presencia para la tarea conjunta, en un mismo tiempo y espacio físico, por sobre otros dispositivos.
- Consignan alto valor a la posibilidad de construcción de coherencia de centro, saberes y sobre todo de vínculos de sostén: reconocimiento, respeto, contención y responsabilidad.
- Reivindican libertad temática y mayor frecuencia de Salas Docentes remuneradas para maestras de jardines comunes (equiparación a condiciones laborales de Coordinación) como derecho a participar de dispositivos promotores de autonomía, empoderamiento y desarrollo profesional.
- Reconocen la ATD como ámbito de opinión y debate valioso que provoca tensiones entre la defensa del espacio, el tiempo designado, las necesidades de los centros y la incidencia real en las políticas educativas.

De la vinculación entre cultura escolar y participación en ECD, en los equipos estudiados se observó:

- Fuerte incidencia en la evolución de los procesos hacia culturas de integración de aspectos socio-estructurales y contextuales de los colectivos.
- Alta valoración de la red vincular colectiva de sostén para el bienestar, la estima personal y profesional de cada docente donde se sustenta la motivación para la tarea, la *“interformación”* y la mejora de la propuesta educativa.
- Participación activa del colectivo en la tarea e influencia de la cultura escolar de referencia que moviliza a las individualidades más reticentes.

En relación con los ECD y la profesionalización docente, los colectivos de los centros investigados:

- Perciben el espacio colectivo como ámbito de intercambio técnico, aprendizaje y responsabilidad compartida que facilita la tarea individual y conjunta.
- Reconocen un contexto que les da identidad y pertenencia para hacer explícito lo implícito de sus prácticas y desarrollar conocimiento.

De la cristalización de datos referidos a los significados de ECD surgen tensiones latentes cuya superación puede estar sujeta a transformaciones desde la gestión en territorio y/o en el sistema desde las políticas educativas.

Limitaciones de la tesis

Una de las limitaciones refiere al tipo y modalidad de selección de la muestra: la circunscripción a Jardines de Infantes que excluyó a docentes que ejercen en clases jardineras en escuelas primarias comunes y la aceptación del centro a participar voluntariamente de la investigación. Este último factor determinante provocó la imposibilidad de acceso a centros educativos donde los espacios colectivos docentes no funcionaran o lo hicieran de forma insuficiente ya que varios jardines de infantes públicos consultados rechazaron la invitación. En relación con la población docente de inicial en escuelas primarias, un abordaje metodológico mixto con encuesta podría haber enriquecido los resultados. Otra limitante fue la dificultad para la profundización por la diversificación de información generada al abarcar como objeto de estudio a todos los tipos de Espacio Colectivo Docente, obstáculo evitable de haber focalizado en un tipo de espacio colectivo en particular. Por tanto, los resultados alcanzados deben interpretarse como aproximación a la caracterización y comprensión del objeto de estudio. Han de ser ampliados y profundizados en investigaciones futuras.

Líneas futuras de investigación

Los resultados de esta tesis confirman que los Espacios Colectivos Docentes son instancias favorecedoras de la reflexión sobre la acción y constituyen el germen de una nueva profesionalización docente que posibilita adecuar la calidad de la propuesta pedagógica al contexto de aplicación (Tardif,2004,2013; Perrenoud, 2004).

A partir de los resultados, se pueden plantear algunas reflexiones como punto de partida de estudios futuros en el desafío de promover educación de calidad. En primer lugar, la consideración de analizar

las configuraciones de sentido y/o demandas que sobre los ECD se plantean, su vinculación con las características de la educación inicial y la comparación con las asignadas por los docentes de otros subsistemas de educación. Asimismo es relevante que, a futuro, se investigue sobre el malestar provocado por la tensión que subyace a las alternativas/dispositivos que se generan desde las culturas de los jardines de infantes, y que apelan a la responsabilidad, compromiso y tiempo voluntario del docente, para subsanar las dificultades en los centros que carecen de un espacio de coordinación semanal remunerado. Esta situación debería ser contemplada en futuras decisiones de política educativa a partir del cuestionamiento sobre cantidad/calidad de días de clase dictados que tensiona el rol asistencial/educativo de la escuela y la posibilidad de profesionalización y actualización conjunta de los docentes para la mejora de las propuestas.

Las condiciones de implementación de los espacios colectivos docentes en los distintos formatos educativos también tensiona la búsqueda de equidad en educación. Dispositivos como la Coordinación, proyectados para la mejora de la calidad en contextos de mayor vulnerabilidad socioestructural, provocan inequidad en las condiciones laborales y posibilidades de formación y desarrollo docente. Si bien fueron pensados para reforzar equipos con predominancia de maestros noveles y fomentar el interés por la formación permanente; se descuida el sostén de esta última para aquellos que transitan etapas intermedias de carrera docente (Hargreaves&Fullan, 2012) donde la construcción de la estabilidad profesional puede cuestionar el equilibrio entre compromiso, competencia y permanencia. Estos aspectos podrían ser de interés en líneas de investigación que profundizaran en el tema desde la perspectiva del Capital Profesional.

En síntesis, futuras líneas de investigación podrían contrastar en otros subsistemas educativos, las demandas y los sentidos de participación hallados y analizados en esta tesis. Además surge de los hallazgos una nueva interrogante u objeto a investigar: la tensión entre los lineamientos técnicos, definidos por las autoridades para las Salas Docentes, y la libertad de cátedra, como derecho de todo colectivo docente para participar en espacios de reflexión colegiada a modo de dispositivos promotores de autonomía, empoderamiento y desarrollo profesional.

En función de los resultados y conclusiones alcanzadas sobre la influencia de los Espacios Colectivos Docentes en el quehacer de un centro educativo y la profesionalización docente, es posible considerar que estos espacios pueden desarrollar su potencial en la medida en que desde las políticas educativas se habiliten y viabilicen, en términos presupuestales, técnicos y logísticos, las condiciones que eviten la tensión o malestar provocado por las declaraciones de intención o del “deber ser”, desde ámbitos de poder político y opinión pública. Apostar a construir calidad educativa que, desde el *respeto*, el *compromiso* y la *responsabilidad* de todos los actores involucrados, permita asumir el riesgo de innovar en defensa del derecho de los niños y niñas a una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP-CEP (2007). *Documento para la discusión. Breve análisis histórico de la Educación en Uruguay*. Recuperado de www.anep.edu.uy

ANEP/MECAEP (1997) *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Recuperado de file:///C:/Users/ines/Downloads/Esc_tiempo_completo.pdf

BAUMAN, Z. (2009) *Vida líquida*. Bs.As.: Paidós

BEHNCKE, R. (1984) Al pie del árbol (Prefacio). En MATURANA, H. Y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. (pp.IX–XXVIII) Bs.As.: Lumen/Ed. Universitaria

BERGER, P y LUCKMANN,T.(1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla S.A.

BRUBACHER, J.; CASE, C. y REAGAN, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor

BRUNER, J (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona:Gedisa

CAMBÓN, V., ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, D., FRAGA, S., SILVA, P Y ZEBALLOS, Y. (2008) *La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y alcances*. Montevideo: Ed.Psicolibros

CAMILLONI, A. y otros (2007) "Didáctica general y didácticas específicas" y "Los profesores y el saber didáctico". En: CAMILLONI, A. y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CARNEIRO, R. (2005) Sentidos, currículo y docentes. *RevistaPRELAC N°2, Los sentidos de la educación*, 40-53

CARR,N. (2010) *The shallows. How the internet is changing the way we think, read and remember*. London: Atlantic Books

CASTAÑEDA BERNAL, E (2010) Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos. En TEDESCO, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Documento Básico 25, Fundación Santillana. (pp.28-33)

CCEPI (2014) *Marco Curricular para la Atención y Educación de niños y niñas del nacimiento a los 6 años*. Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

CEPAL/RAMA,G.(coord.)(1987) *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Bs.As.: CEPAL/UNESCO/PNUD
Recuperado de <http://www.cepal.org/cgibin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/3/25613/P25613.xml&xsl=/argentina/tpl/p9f.xsl&base=/argentina/tpl/top-bottom.xslt>

COLL, C y SÁNCHEZ, E. (2008) Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. En: *Revista de Educación*, N°346,15-32. Recuperada de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf

CISTERNA CABRERA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1). Universidad del Bio Bio, Chile. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29900107.pdf>

CRESWELL, J. W. (1994). El procedimiento cualitativo. En CRESWELL, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas* (pp.143-171). Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit...pdf>

DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea

DAY, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea

DAY, C (2007) *Teachers Matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press

DE LEÓN, D. (2012) *Participación Infantil. El centro de educación infantil como ámbito de participación*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa* Barcelona: Gedisa

EISNER, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu

EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu

ENCINAS MUÑOZ, A. y MERCADO MALDONADO,R. (2012) Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y sociedad* 24(55). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300006

ERAZO JIMÉNEZ, M.S. (2009) Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores* 12(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219004>

ERIKSON, E (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona:Paidós

ESTEVE, JM (1984) *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia/Cuadernos de Pedagogía

ESTEVE, JM (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En: TENTI FANFANI, E.(2006) (comp.) *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp.19-70) Bs.As.: SIGLO XXI-UNESCO/OSDE

FILARDO,V. y MANCEBO,M.E.(2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Recuperado de http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/filardo_mancebo_2013_universalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20uruguay.pdf

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* Madrid:Morata

FONSECA,M.da; CAMPOS,M. (2014) Uma perspectiva discursivo-ergológica para analisar a atividade de trabalho. *Revista Versatele* 2(3), 100-109 Recuperado de <http://www.revistaversatele.ufpr.br/edicoes/vol2-03/100MarcellaMachado.pdf>

FRIGERIO, G (Julio, 2004). *Resistir, Interrumpir, Inaugurar*. Conferencia presentada en II Congreso de Educación de Instituto Crandon, Montevideo. Recuperado de www.campus.edu.uy

FRIGERIO,G. y NÚÑEZ PÉREZ, V. (Junio de 2014) Entrevista de M. Segura Guerrero en I Congreso de Orientación para una Sociedad Inclusiva, Barcelona Inclusiva 2014. Recuperado de <https://vimeo.com/98439061>

FULLAN, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos En HARGREAVES, A. (comp.)(2003) *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*, pp.296-317. Buenos Aires: Amorrortu

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.

GAIRÍN, J (2000) Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación* N°27, 31-85. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20734/20574>

GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós

GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H., CSIKSZENTMIHALY, M. y DAMON, W (2002). *Buen trabajo: cuando ética y excelencia convergen*. Barcelona: Paidós

GEERTZ, C. (1992). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa

GERGEN, K.J. (1997) *El Yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). El muestreo teórico. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (pp.45-77) Recuperado www.catedras.fsoc.uba.ar/.../1.10.%20Glaser%20y%20Strauss...

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (pp 101-115) Recuperado de www.catedras.fsoc.uba.ar/.../1.10.%20Glaser%20y%20Strauss...

GOLEMAN, D. (2003) *Emociones destructivas*. Bs.As.: Vergara

GRAMSCI, A. (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión

GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1994) Competing paradigms in qualitative research. En: DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. (pp.105-117) California: Sage. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/guba_y_lincoln_-_competencia_de_paradigmas_en_la_inv._cuali..pdf

HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata

HARGREAVES, A. (2013). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. [video] Ponencia presentada en Seminario Internazionale ADI: Il tallone di Achille. Bologna, marzo 2013. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=PpFTisH82Dk>

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, Columbia University: New York.

----- (2014) *Capital Profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata (edición en español utilizada para citas textuales)

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2013). The Power of Professional Capital: with an investment in collaboration, teachers become nation builders. *JDS*/www.learningforward.org, 34(3), 36-39 Recuperado de <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>

HASE, S. y KENYON, C. (2007). Heutagogy: a child of complexity theory. *Complicity: an international journal of complexity and education*, 4(1), 111-118. Recuperado de <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/8766/7086>

HENDERSON, N., MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Bs. As.: Paidós

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill
- HOYUELOS, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo:INEEd
- IVALDI, E. (2003). Nuestra Educación Inicial Pública. Desde la escolarización a la educación temprana. En: *FUMTEP Quehacer Educativo*, N° 60, 66-68, Montevideo: FUMTEP
- IVALDI, E. (2014). *La educación inicial del Uruguay, de la casa cuna a la escuela elemental*. Montevideo: CETP-UTU, CEIP, MRREE
- KORTHAGEN,F.(2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development3.0, *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- KUHN, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- LAVE, J. y WENGER, E. (1992). *Situated Learning:Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEY N°18.437 Recuperada de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp57102.htm>
- LITWIN, E. (2011) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- LONGWORTH, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- LUNENBERG,M., MURRAY,J. SMITH,K. & VANDERLINDE,R (2017) Collaborative teacher educator professional development in Europe: different voices, one goal. *Professional Development in Education*, 43(4), 556-572, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1206032>
- MALAGUZZI, L. (2001) En: ROSA SENSAT (Eds.) (2001). *Loris Malaguzzi: La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- MARRADI, A., ARCHENTI, N., PIOVANI, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Bs.As.: Emecé
- MATURANA, H. Y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Bs.As.: Lumen/Ed. Universitaria
- MAXWELL, J. A. (1996). Un modelo para el diseño de investigaciones cualitativas. En MAXWELL, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (pp. 1-13). Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/quemure/bibliografia/Maxwell1.pdf>
- MAXWELL, J. A. (1996). Methods: what will you actually do? En Sage Publications, *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (pp. 63-85) Recuperado de <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2011/MAXWELL5.pdf>
- MEIRIEU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía* Barcelona:Octaedro
- MEJÍA NAVARRETE, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS*. N°1, 47 - 59. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1>
- MILES, M.B. Y HUBERMAN, A. (1994). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En DENZIN,N. y LINCOLN,Y.(Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Recuperado de http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_1_Hamilton_1994.pdf

MERIDA SERRANO, R. (2017) Networking and professional development among teachers of Early Childhood Education. *Foro de Educación*, 15 (23), 243-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.479>

MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión

MOSCOVICI, S. (1993). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona:Paidós

NUNES ANDRÉ, M. (2011) *Modelo de formación continua de profesores en red en los centros educativos de la Región Autónoma de Madeira*. (Tesis Doctoral) Universidad de Cádiz, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=51648>

PEA,R.(1993) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: SALOMON,G.(2001)(comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp.75-125) Bs.As.:Amorrortu

PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata

PERKINS,D.N.(1993) La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En SALOMON,G.(2001)(comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp.126-152) Bs.As.:Amorrortu

PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

PICHÓN-RIVIÈRE,E.(1989) Técnica de observación de grupos operativos. *Ilusión Grupal 2*. Recuperado de https://scholar.google.com.uy/scholar?q=roles+funcionales+en+un+grupo+operativo&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5

PUNSET, E. (2012). *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. Barcelona: Destino

RICOEUR, P. (2006). *Teoría de la Interpretación: discurso y excedente de sentido*, México DF: SXXI/Univ. Iberoamericana

RINALDI, C. (2009). Il coraggio dell'utopia. En: PROJECT ZERO y REGGIO CHILDREN (2009) *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. pp.146-149 Reggio Emilia: Reggio Children

RODRÍGUEZ ZIDAN, E. (2006) El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Educere 11* (36) Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100017&lang=pt

SAHLBERG, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia*. Bs.As.: Paidós

SALINAS-QUIROZ, F. Y CAMBÓN,V. (setiembre de 2016) *Educación Inicial de Base Segura. Estudio de las interacciones educador/a-niño/a: el caso uruguayo y mexicano*. Trabajo presentado en VI Jornadas de Primera Infancia y Educación Inicial, Facultad de Psicología-Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

SANCHO GIL, J.M. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En: POGGI, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp.197-218. Buenos Aires: IIPE-Unesco

SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES

SANTOS GUERRA (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario, Argentina: Homosapiens

SAVATER, F. (2005). Fabricar humanidad. *RevistaPRELAC N°2, Los sentidos de la educación*, 26-29

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SCHVARSTEIN, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Bs.As.: Paidós

SCHWARTZ, Y. (2004) Le paradigme ergologique, ou un métier de philosophe. *Revue Philosophique de la France Et de l'Etranger* 194 (2), 248-250. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/SCHLPE-10>

STAKE, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

STRAUSS, A. y CORBIN, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía:Contus. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1499889498&Signature=LNRIopyPW0teodVW%2FIXa3VV%2FXLk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

TARDIF, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: POGGI, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp.17- 44. Buenos Aires: IPE-Unesco.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

TEDESCO, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE

TEDESCO, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Documento Básico 25, XXV Semana Monográfica de la Educación: La educación en el horizonte 2020, Fundación Santillana.

TOMASELLO, M. (octubre de 2008). Entrevista de G. SCOBEL de 3SAT recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=2A5t8FcWGas>

VAILLANT, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En: COLÉN, M.T. y JARAUTA, B. (EDS.)(2010) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*, pp.9-23. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori Editorial S.L.

VAILLANT, D. (2014) Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo docente continuo. *Educar, Núm. Especial (2014)* , p. 55-66, Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/126210>

VAILLANT, D. Y MARCELO, C (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

VALLES, M. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

VARELA, J.P. (1874) *La educación del Pueblo*. (Tomo II) Recuperado de <http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/62411/1/clasicos-uru-vol50.pdf>

VAN ACKER, M.T.V. (2008) *A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação*. (Tesis Doctoral) Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102008-143551/en.php>

VYGOTSKY, L. (1979)(Trad) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>

WOODS, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. Uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós

ANEXOS

Organización del Trabajo de Campo - Anexo I

Instrumentos para la Recolección de Datos - Anexo II

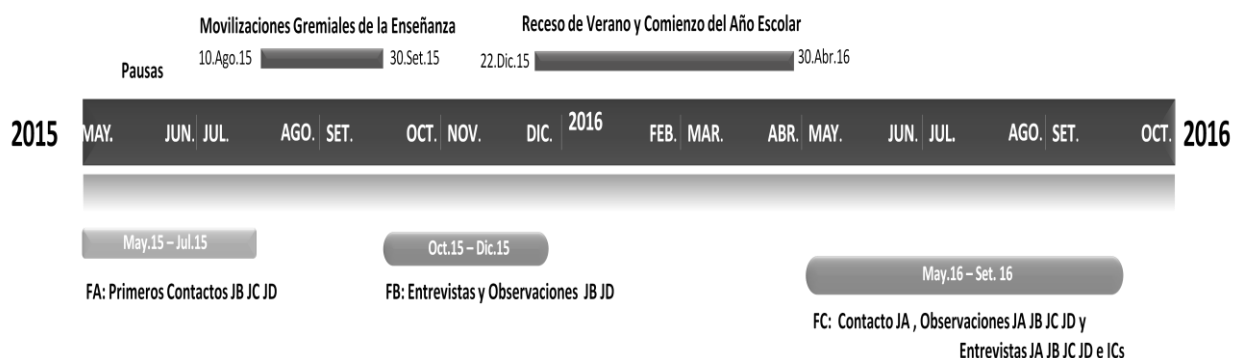
Definición Operativa de las Categorías de Análisis - Anexo III

- Organización del Trabajo de Campo - ANEXO I

Protocolo de visitas y aplicación de técnicas en los Centros de Educación Inicial – I.a

I	Establecer contacto telefónico con la directora del Centro Educativo Inicial a fin de presentar en líneas generales la investigación y coordinar fecha de primera visita para una explicación cabal del estudio.
II	Primera visita y entrevista de acceso al campo, presentando una carta de introducción, la documentación que avala la investigación desde ORT y la autorización ANEP-CEIP. Recolección de información general del Centro Educativo Inicial y de la directora (Ficha II). Completar Pauta de observación de condiciones prescriptivas de la Cultura del Centro (Pauta I) Acordar vías de contacto telefónico y/o e-mail para coordinación de futuras instancias: <ul style="list-style-type: none"> - Breve entrevista con la directora del Centro Educativo - Observación del espacio colectivo docente - ECD (Sala docente, Coordinación o ATD) - Presentación del proyecto ante el equipo docente del Centro Educativo y relevamiento de datos en ficha de perfil individual a completar
III	Coordinación y realización de la entrevista con la directora del Centro, <ul style="list-style-type: none"> - registrar datos personales y profesionales (Ficha II) - presentar los temas de la entrevista - explicitar el anonimato y confidencialidad - solicitar autorización escrita para la grabación
IV	En conformidad con la directora, presentación de la investigación a los docentes, de ser posible durante una instancia ECD. Entrega de carta de presentación al colectivo docente y breve explicación de la investigación. Explicitar las técnicas a utilizar, los tiempos de dedicación, la protección de anonimato de la información que se brinde. Manifiestar disposición a satisfacer cualquier consulta o duda que se presente. Recolección de información personal y profesional de los docentes (Ficha II), acordar vías de contacto telefónico y/o e-mail para coordinación futura.
V	Observación de una instancia ECD. <ul style="list-style-type: none"> - explicitar el anonimato y confidencialidad - solicitar autorización expresa para la grabación y Registro - Registro en Pauta de observación II
VI	Coordinación y realización de la entrevista con docentes del Centro según las voluntades explicitadas en Ficha I, <ul style="list-style-type: none"> - presentar los temas de la entrevista - explicitar el anonimato y confidencialidad - solicitar autorización expresa para la grabación (Se realizarán un mínimo de 4 entrevistas por centro)
VII	Observación de otras instancias ECD.

Fases de la Implementación del Trabajo de Campo – I.b



Listado de Entrevistas Exploratorias - Informales de acceso al Campo - I.c

P	JC - no atienden teléfono pero me reciben y aceptan participar (marzo/15)
T	JD - presentación de la investigación, invitación a participar. Aceptan. (abril/15)
T	JZ (Jardín Mixto) - presentación e invitación a la investigación. Rechazo (mayo/15)
P	JY (J/TC) - no atienden teléfono. Me reciben rápidamente y rechazan. (mayo/15)
T	JX (Jardín Mixto) - presentación y consulta sobre realidad del jardín a una maestra del mismo. Plantea apertura docente pero hay nueva directora. (mayo/15)
T	Secretario de Inspectoría Nacional Ed. Inicial - Llamo para pedir entrevista y consultar sobre centros. Ofrece entrevista telefónica porque Inspectoría se ausentará por un mes. (mayo/15)
T	Inspectoría Nacional de Ed.Inicial - consulta sobre jardines previstos. (mayo/15)
P	JX (Jardín Mixto) - presentación y consulta sobre investigación a directora. Plantea que habría interés pero que envíe mail.(junio/15)
P	JD - entrevista de presentación c/directora. (julio/15) presentación y ficha individual con equipo AM y PM
T	JB - presentación y coordinación entrevista para invitación (julio/15)
P	JB – entrevista presentación c/directora. Aceptan participar / (ago/15)
T	JA - Directora acepta pero quiere que lo presente al equipo, coordinación de entrevista. (mayo/16)
P	JA - presentación a equipo y directora en CO. Aceptan (mayo/16)
Referencias	
P: presenciales	T: telefónicas

Listado de Entrevistas – I.d

ENTREVISTAS						
Cód.	Centro	Cargo	Fecha	Duración	Obs.	Total
D1	JA	directora	23/May/16	58'50"		5
M1	JA	maestra	20/Jun/16	39'00"		
M2	JA	maestra	20/Jun/16	43'13"		
M3	JA	maestra	20/Jun/16	18'39"		
M4	JA	maestra	20/Jun/16	32'23"		
M5	JB	maestra	21/Dic/15	16'43"		6
M6	JB	maestra	21/Dic/15	26'07"		
M7	JB	maestra	21/Dic/15	36'41"		
MQ	JB	maestra	21/Dic/15	17'36"	no en JB'16 ☹	
M8	JB	maestra	5/Jul/16	32'40"		
D2	JB	directora	24/May/16	23'16"	Ago/15 Entr. Presentación	8
D3	JC	directora	2/Jun/16	46'02"		
M9	JC	maestra	7/Jun/16	57'05"		
M10	JC	maestra	7/Jun/16	40'04"		
M11	JC	maestra	8/Jun/16	21'58"		
M12	JC	maestra	8/Jun/16	29'37"		
MY	JC	maestra	8/Jun/16	45'15"	razón técnica ☹	
M13	JC	maestra	22/Jun/16	39'29"		
MZ	JC	maestra	22/Jun/16	28'30"	razón ética ☹	5
M14	JD	maestra	22/Dic/15	34'09"		
M15	JD	maestra	22/Dic/15	42'23"		
M16	JD	maestra	22/Dic/15	12'08"		
M17	JD	maestra	22/Dic/15	22'56"		
D4	JD	directora	24/May/16	35'28"	Jun/15 Entr. Presentación	2
IC.I		consejera CODICEN	4/Jul/16	23'00"		
IC.II IC.III		Delegados FUM	20/set/16	34'38"		
Total de entrevistas realizadas						26
Total de entrevistas analizadas						23

Total de Entrevistas a DOCENTES					
Tipo de Centro	CASO	MAESTRAS		Entrevistas Realizadas	Notas
		Total	Efectivas		
J/TC	JA	4	4	4	
	JB	6	5	5*	* no se utiliza 1 por traslado de docente
JI	JC	8	7	7*	* no se utiliza 2 por decisión de corte ético y por problemas técnicos
	JD	12	6	4	
Total de entrevistas				20	Total para Análisis: 17

Listado de Observaciones de ECD – I.e

OBSERVACIONES de ECD			
Centro	Tipo	Fecha	Duración
JB	Coordinación	10/Nov/15	16:00 – 18:00
JD	Sala docente	22/Dic/15	8:00 – 9:45
JB	Coordinación	2/Jun/16	16:00 – 18:00
JA	Coordinación	9/Jun/16	16:30 – 18:30
JD	ATD	24/Jun/16	8:00 – 9:30
JC	ATD	24/Jun/16	10:00 – 11:45
JB	ATD	24/Jun/16	12:00 – 13:30
JA	ATD	24/Jun/16	14:30 – 16:15
JA	Coordinación	7/Jul/16	16:30 – 18:30
JD	Sala Docente	23/jul/16	8:00 – 10:30

Total de Observaciones					
Tipo de Centro	CASO	Tipo de ECD			Notas
		Coordinación	Sala Docente	ATD	
J/TC	JA	2	/	1	
	JB	2	/	1	
Jl	JC	/	0	1	No realizan SD durante el T.de Campo
	JD	/	2	1	
		4	2	4	Total de observaciones realizadas: 10

- Instrumentos para la Recolección de Datos - ANEXO II

Consentimiento Informado relativo el registro y confidencialidad de fuentes – II.a

Para Registro de Entrevista – II.a.i

Fecha:

Estimada profesional:

En el marco de la investigación que realizo como Tesis de Maestría en Educación que curso en Universidad ORT Uruguay, es que realizo la entrevista.

El trabajo de investigación tiene como tema eje la reflexión colectiva de los docentes de educación inicial. Su fin será comprender los significados que los docentes, otorgan a la reflexión colectiva sobre sus prácticas educativas en la escuela -acciones, intenciones, percepciones-.

La información que Ud. proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico N°16616. Ello significa que los datos, afirmaciones y opiniones individuales serán codificados para ser tratados de forma **CONFIDENCIAL** y **ANÓNIMA**.

Por este medio, agradezco su participación y **solicito autorización** para grabar esta entrevista y utilizar la información recolectada a posteriori en la elaboración de la tesis.

Sin otro particular,



Mtra. Inés Jancich

.....

Autorizo la grabación de la entrevista en los términos planteados.

Firma:

Aclaración:

Para Registro de Observación de ECD - II.a.ii

Montevideo, de _____ de 201

Estimadas docentes del Jardín N° _____ :

En el marco de la investigación que realizo como Tesis de Maestría en Educación que curso en Universidad ORT Uruguay, es que hoy observaré y registraré la instancia de Reunión de Colectivo Docente del centro educativo donde trabaja – espacio de coordinación.

El trabajo de investigación tiene como tema eje la reflexión colectiva de los docentes de educación inicial. Su fin será comprender e interpretar los significados que los docentes, otorgan a la reflexión colectiva sobre sus prácticas educativas en la escuela -acciones, intenciones, percepciones-.

La información que este colectivo proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico No 16616. Ello significa que los datos, afirmaciones y opiniones individuales serán codificados para ser tratados de forma **CONFIDENCIAL y ANÓNIMA**.

Por este medio, **solicito autorización** para registrar observaciones, grabar esta instancia y utilizar la información recolectada a posteriori en la elaboración de la tesis.

Sin otro particular,



Mtra. Inés Jancich

Firma	Aclaración

1er Esbozo de Entrevista a Docentes			3ra Corrección de Esbozo de Entrevista a Docentes		
Centro	Cargo	Alumnado	Centro	Cargo	Alumnado
Edad	Grado escalafón docente	Puntaje (opcional)	Edad	Grado escalafón docente	Puntaje (opcional)
Año de egreso FD	Plan de estudio	Titulación	Año de egreso FD	Plan de estudio	Titulación
Antigüedad en organismo	Antigüedad en cargo	Estabilidad en centro	Antigüedad en organismo	Antigüedad en cargo	Estabilidad en centro
		Calidad del cargo			Calidad del cargo
Otros estudios			Trabaja en otro centro público - privado función		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Trabajas en algún otro centro público o privado? ¿Cuál es tu función allí? ¿Por qué elegiste la docencia? ¿y educación inicial? Si te piden fortalezas y debilidades que te describan ¿Cuáles serían? ¿Qué cualidades consideras que debe tener un maestro? Si tuvieras que explicar con tres palabras lo que las personas hacen en un centro educativo inicial ¿Cuáles serían? Según tu visión ¿Cuándo se puede considerar que un individuo aprende? ¿Cuánto de innato piensas que hay en la profesión? Y ¿Cuán importante es? ¿Consideras importante que los maestros se formen? ¿por qué? ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional al día de hoy? ¿Cómo caracterizarías la grupo de docentes con el que trabajas ¿Podrías describir fortalezas y debilidades de tu colectivo? Me interesaría saber como funcionan los espacios colectivos docentes de reflexión (SD, CO y ATD) en este centro. (Convocatoria, temáticas, dinámica, acuerdos, etc.) ¿Me cuentas alguna instancia ECD que te haya resultado particularmente “positiva” y que puedas compartir? ¿Consideras que estos espacios le aportan a los docentes? ¿Qué? ¿Cual es opinión acerca del funcionamiento real/concreto de los ECD? Y a tu entender ¿cuáles son los motivos que pueden provocar esta realidad? Desde tu punto de vista ¿Qué significado tiene este espacio para ti como maestra y para el centro? ¿De qué manera y con qué sentido podrían potenciarse estos espacios? En cuanto a tu futuro como profesional ¿qué expectativas tienes? ¿Hay algo que quisieras agregar? 			<ul style="list-style-type: none"> Si te pido que te describas como persona/maestra, ¿cuáles serían tus fortalezas y debilidades? 2 ¿por qué elegiste la docencia? ¿y educación inicial? 1 ¿Qué cualidades consideras que debe tener un maestro? R Si tuvieras que explicar con tres palabras lo que las personas hacen en el centro educativo inicial ¿cuáles serían? Según tu visión, ¿cuándo se puede considerar que un individuo aprende? ¿Consideras importante que los maestros se formen? ¿Por qué? ¿Cuánto de innato piensas que hay en la profesión docente? A tu entender ¿cuáles son las posibles instancias de formación que tiene un docente? R ¿Cómo caracterizarías las fortalezas y debilidades del grupo de docentes con el que trabajas? R Me interesaría saber cómo funcionan los espacios colectivos docentes de reflexión (ECD) en este centro -sala docente, coordinación, ATD-. (Convocatoria, temática, dinámica, etc.) ¿Recuerdas alguna instancia ECD que te haya resultado particularmente “positiva” y que puedas compartir? R ¿Consideras que estos espacios le aportan a los docentes? ¿Por qué? ¿Qué? R ¿Cuál es tu opinión acerca del funcionamiento concreto/real de los ECD? ¿Por qué funciona así? Desde tu punto de vista, ¿qué significado tiene este espacio para ti como maestra? ¿y para el colectivo docente del centro? R ¿De qué manera y con qué sentido podrían potenciarse estos espacios? ¿Hay algo que quisieras agregar?...relacionar con ECD 		
Trayectoria profesional / proyección			Trayectoria profesional / proyección		

Evolución de la Construcción de la Pauta de Entrevista a Docentes – II.b.i

Pautas de Entrevistas - II.b

Pauta de Entrevista a Docente de Centro Educativo Inicial (final) – II.b.ii

- ¿Por qué eligió la docencia? ¿Y educación inicial?
- Si le pido que se describa como persona/maestra, ¿cuáles serían sus fortalezas y debilidades?
- Desde la perspectiva de la práctica docente en Inicial y según su criterio, ¿qué cualidades considera que debe tener un maestro?
- Si tuviera que explicar con tres palabras lo que las personas hacen en el centro educativo inicial ¿cuáles serían?
- A su entender ¿cuáles son las posibles instancias/oportunidades de formación/aprendizaje que tiene un docente?
- ¿De qué forma se organizan cotidianamente los docentes para llevar adelante la tarea educativa del centro?
- A grandes rasgos ¿cómo caracterizaría al grupo de docentes con el que trabaja en cuanto a fortalezas y debilidades?
- Me interesaría saber cómo funcionan los espacios colectivos docentes (ECD) en este centro. (preguntar por separado ATD, Sala Docente / Coordinación)
- ¿Cuál es su opinión acerca del funcionamiento concreto/real de los ECD? ¿Por qué funcionan así? (asegurar respuesta sobre ATD y Sala Docente / Coordinación)
- ¿Hay alguna instancia ECD que recuerdes particularmente y que puedas compartir?
- ¿Existe relación entre lo que las maestras intercambian y/o acuerdan en estos espacios y la tarea cotidiana (abordajes, propuestas, proyectos, etc.)? ¿Cómo se podría describir? ¿Hay Registros disponibles de producciones, proyectos o acuerdos de los maestros en esos espacios colectivos?
- Según su experiencia, ¿en qué aspectos pueden contribuir estos espacios a los docentes y su trabajo? (preguntar por separado ATD, Sala Docente / Coordinación)
- Si tuviera que valorar la existencia de estos espacios para usted como maestra, ¿cuál sería? (preguntar por separado ATD, Sala Docente / Coordinación)
- ¿Cómo cree que valora el colectivo docente del centro cada uno de estos espacios? ¿De qué manera contribuyen a la (realidad) mejora del centro? (preguntar por separado ATD, Sala Docente / Coordinación)
- ¿De qué forma y con qué sentido podrían potenciarse estos espacios?
- ¿Hay algo que quisieras agregar con respecto a la experiencia de funcionamiento, formación y participación en los ECD?

Pauta de Entrevista a Directora de Centro Educativo Inicial - II.b.iii

- ¿Cómo describiría la población del centro?
- Si tuviera que explicar con tres palabras lo que las personas hacen en el centro educativo inicial ¿cuáles serían?
- A su entender ¿cuáles son las posibles instancias/oportunidades de formación/aprendizaje que tiene un docente?
- ¿De qué forma se organizan cotidianamente los docentes para llevar adelante la tarea educativa del centro?
- A grandes rasgos ¿Cómo caracterizaría al cuerpo docente con el que trabaja en cuanto a fortalezas y debilidades?
- ¿Puede describir brevemente las líneas de trabajo de su gestión de centro?
- Me interesaría saber cómo funcionan los espacios colectivos docentes (ECD) en este centro. (preguntar por separado ATD, Coordinación / Sala Docente)
- ¿Cuál es su opinión acerca del funcionamiento concreto/real de los ECD? ¿Por qué funcionan así? (asegurar respuesta sobre ATD y Coordinación / Sala Docente)
- ¿Existe relación entre lo que las maestras intercambian y/o acuerdan en estos espacios y la tarea cotidiana (abordajes, propuestas, proyectos, etc.)? ¿Cómo se podría describir? ¿hay Registros disponibles de producciones, proyectos o acuerdos de los maestros en esos espacios colectivos?
- Según su experiencia, ¿en qué aspectos pueden contribuir estos espacios a los docentes y su trabajo? (preguntar por separado ATD, Coordinación / Sala Docente)
- Desde su punto de vista, ¿cómo valora la existencia de estos espacios y de qué manera contribuyen a la (realidad) mejora del centro? (preguntar por separado ATD, Coordinación / Sala Docente)
- Finalmente, ¿cómo cree que valoran los docentes estos espacios colectivos? (preguntar por separado ATD, Coordinación / Sala Docente)
- ¿De qué manera y con qué sentido podrían potenciarse estos espacios?
- ¿Hay algo que quisiera agregar con respecto a la experiencia de funcionamiento, formación y participación de los docentes?

Pauta de Entrevista a Informante Calificado – II.b.iv

- Le pido que me describa brevemente su recorrido profesional.
- Quisiera conocer su opinión y valoración sobre los espacios colectivos docentes en los centros educativos previstos por los formatos escolares del Sistema Educativo Nacional para Educación Inicial (Sala Docente, Coordinación y ATD)
- Me interesaría saber cómo se proyecta en particular el espacio colectivo docente (ECD) de ATD: la frecuencia con que se convocan, la definición de los ejes temáticos, su función en el organismo y en los centros, etc.
- ¿Cuál es su opinión acerca del funcionamiento concreto/real de las ATD locales?
- ¿Cree Ud. que los espacios de Sala Docente/Coordinación en los centros funcionan de igual modo? ¿Cuál o cuáles serían las razones de esas coincidencias o diferencias?
- Según su experiencia, ¿en qué aspectos pueden contribuir estos espacios colectivos a los docentes en particular y a su trabajo? (Sala Docente, Coordinación y ATD)
- ¿Cómo cree Ud. que los docentes valoran estos espacios? ¿A qué se podría adjudicar esa valoración?
- ¿De qué manera y con qué sentido considera usted que podrían potenciarse u optimizarse los espacios colectivos docentes (Sala Docente, Coordinación y ATD)?
- A su entender, ¿cuál es la incidencia en las resoluciones de ANEP de las devoluciones de ATD locales/nacional?
- Finalmente, desde su experiencia profesional, ¿hay algo que quisiera agregar con respecto a las prácticas de funcionamiento, formación y participación de los docentes en espacio colectivos docentes que habilitan los formatos escolares vigentes?

Fichas de Perfil Profesional – II.c

Perfil Profesional de la Directora del Centro Educativo Inicial - II.c.i

Estimada Directora:

El presente cuadro forma parte de mi trabajo de investigación sobre *los significados que los docentes otorgan al Espacio Colectivo Docente en los centros educativos*.

La información se solicita a fin de elaborar un perfil del colectivo docente del centro en que Ud. trabaja. Los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. aporte serán **CONFIDENCIALES y ANÓNIMOS** (amparados en la Ley de Secreto Estadístico N° 16616).

Desde ya, agradezco su buena disposición y aporte.



Mtra. Inés Jancich

Centro	Plantel a Cargo	Alumnado
Edad	Grado escalafón docente	Puntaje de calificación
Año de egreso FD	Plan de estudio	Titulación
Antigüedad en organismo	Estabilidad en centro	
Antigüedad en cargo de dirección	Carácter del cargo	
Otros estudios		
Trayectoria profesional / proyección		
En breve respuesta: ¿cuál es su opinión acerca de los espacios colectivos docentes (sala docente, ATD o coordinación)?		

Perfil Profesional del Docente del Centro Educativo Inicial - II.c.ii

Estimada Docente:

El presente cuadro forma parte de mi trabajo de investigación sobre *los significados que los docentes otorgan al Espacio Colectivo Docente en los centros educativos*.

La información se solicita a fin de elaborar un perfil del colectivo docente del centro en que Ud. trabaja. Los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. aporte serán **CONFIDENCIALES y ANÓNIMOS** (amparados en la Ley de Secreto Estadístico N° 16616).

A efectos de profundizar en la temática, se consulta sobre la disposición voluntaria para una entrevista requiriendo los datos de contacto debajo de la línea punteada a fin de separarlos de este cuadro.

Desde ya, agradezco su buena disposición y aporte.


Mtra. Inés Jancich

Centro	Cargo	Alumnado
Edad	Grado escalafón docente	Puntaje de calificación
Año de egreso FD	Plan de estudio	Titulación
Antigüedad en organismo		Estabilidad en este centro
Carácter del cargo		Antigüedad en cargo
Trabaja en otro centro:	SI Público NO Privado	Función
Otros estudios		
Trayectoria profesional / proyección		
En breve respuesta: ¿cuál es su opinión acerca de los espacios colectivos docentes (sala docente, ATD o coordinación)?		

.....
SI NO - Interés y disposición voluntaria para una entrevista de duración máxima 50 min

Nombre: Tel:..... Mail:.....

Días/Horario de conveniencia:

Pauta de Observación de Condiciones Prescriptivas de la Cultura del Centro – II.d.i

I Pauta de OBSERVACIÓN de las CONDICIONES prescriptivas de la CULTURA del Centro Educativo Inicial

Fecha:	Centro Educativo Inicial:
<i>Configuración SOCIOECONÓMICA de la POBLACIÓN del Centro Educativo</i>	
<i>Configuración del ESPACIO FÍSICO del Centro Educativo</i>	
	(plano)
<i>Configuración Organizacional / Administrativa</i>	
Vinculadas al Formato Educativo	Vinculadas al Estilo de Gestión de Centro
<i>Configuración PSICOSOCIAL del PLANTEL del Centro Educativo</i>	
Fortalezas individuales/colectivas emergentes	Obstáculos individuales/colectivos emergentes
<i>Configuración y estilo COMUNICACIONAL del Centro Educativo</i>	

II Pauta de Observación del Espacio Colectivo Docente (ECD)

Centro Educativo Inicial:	Fecha:	Hora:	Tipo ECD:
---------------------------	--------	-------	-----------

CARACTERÍSTICAS DE ECD:

DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO FÍSICO: (dimensiones, iluminación, ventilación, disposición mobiliario)	
CONVOCATORIA: (quién, cómo, por qué, para qué)	
TEMAS: Aspectos planificados: Aspectos emergentes:	La distinción se considera pertinente y se efectúa luego de realizada la primera observación de campo ya que en el testeó no afloró como necesario (XI/16)

DESARROLLO DE ECD:

PARTICIPANTES y DISPOSICIÓN (plano)		Se unifica el espacio previamente dividido luego de realizada la observación de testeó porque la disposición muestra a los participantes. (VII/16)		
GESTIÓN (cultura) (roles Establecidos y eSpontáneos)				
DINÁMICA OPERATIVA (cultura)	Cooperación		Pertenencia	
				Pertinencia
CONTEXTO (clima)	Telé (disposición para trabajar juntos)		“Nudos” / Conflictos	
	Fortalezas		Obstáculos	
FORMAS y NATURALEZA de la PARTICIPACIÓN (comportamientos observables)				
Sujeto Ind/Gr	Pertinencia	Aspecto Funcional (contenido)	Aspecto Instrumental (medio)	Significado Potencial (implícito)
NOTAS				
Se incorpora este espacio luego de realizada la observación de testeó ya que no había sido previsto y se evaluó como necesario. (VII/16)				

- Aspectos del proceso de Análisis pertinentes de presentar - ANEXO III

Definición Operativa de la Categoría de Análisis: *Cultura Escolar* - III.a

CULTURA ESCOLAR del CENTRO EDUCATIVO (C) <i>Marco de referencia para el aprendizaje ocupacional que se define a partir de dos dimensiones: contenido y forma. (Hargreaves, 2005)</i>				VALORACIÓN	
CONTENIDO (CC)	<i>Conjunto de actitudes, hábitos, valores, supuestos, creencias y formas que dan sustento a la cultura escolar.</i>	Perspectiva Normativa (CCN) "Texto"	IMPLÍCITA (CCNI)	Incipiente (CCNII) En proceso (CCNIP) Consolidada (CCNIC)	
			EXPLÍCITA (CCNE)	No consensuada (CCNEN) Incipiente (CCNEI) Consensuada (CCNEC)	
		Coherencia Discursiva "Texto en contexto" (CCD)	EXTERIORIZACIÓN (CCDE)	Débil (CCDED) En proceso (CCDEP) Consistente (CCDEC)	
			COHESIÓN (CCDC)	Débil (CCDCD) En consolidación (CCDCE) Fuerte (CCDCF)	
FORMA (CF)	<i>Modo de articulación en que se concreta, reproduce y/o redefine el contenido de la cultura escolar.</i>	Modelos de RELACIÓN (CFR) <i>Condiciones psicosociales de interacción en que se establecen los vínculos del grupo</i>	CONFIANZA (CFRZ)	Incipiente (CFRZI) En proceso (CFRZE) Consolidada (CFRZC)	
			COMUNICACIÓN (CFRC)	AMBIENTE (CFRCA)	Tensionado (CFRCAT) De oportunidad (CFRCOA) Armónico (CFRCAA)
				DIALOGO (CFRCD)	Fragmentado (CFRCDG) Pausado (CFRCDP) Fluido (CFRCDF)
		INTERCAMBIO (CFRI)	ESPONTÁNEO (CFRIE)	Destructivo (CFRIET) Ambiguo (CFRIEA) Dinámico (CFRIED)	
			PAUTADO (CFRIP)	Destructivo (CFRIPT) Habilitador (CFRIPH) Dinamizador (CFRIPD)	
		Formas de ASOCIACIÓN (CFA) <i>Condiciones psico-emocionales de interacción en que se establecen los vínculos del grupo</i>	COMPROMISO (CFAC)	DISPONIBILIDAD (CFACD)	Escasa (CFACDE) Lábil (CFACDL) Constante (CFACDC)
				VOLUNTARIEDAD (CFACV)	Limitada (CFACVL) Oportuna (CFACVO) Ilimitada (CFACVI)
			RESPONSABILIDAD (CFAR)	PRESENCIA Tiempo-Espacio (CFARP)	Formal (CFARPF) Acordada (CFARPA) Espontánea (CFARPE)
				ORIENTACIÓN (CFARO)	A la implementación (CFAROI) Al desarrollo (CFAROD)
				RESULTADOS (CFARR)	Previsibles (CFARRP) Imprevisibles (CFARRI)

Definición Operativa de la Categoría de Análisis: *Percepción del Espacio Colectivo Docente* - III.b

Percepción del ECD (E) <i>Descripción de los rasgos abstractos atribuidos que dan identidad a los espacios de encuentro entre los docentes de un centro en función del ejercicio de su profesión y previstos por el formato escolar, producto del proceso de inferencia de los sujetos. (Moscovici, 1993).</i>		VALORACIÓN	
Espacio POLÍTICO PROFESIONAL (EP) <i>(Asamblea Técnico- Docente)</i>	Percepción del Espacio (EPE) <i>Definición de la esencia del espacio.</i>	Expresión de opinión (EPEO) Debate e intercambio (EPEI) Construcción Política Educativa (EPEC)	
	Percepción de Pertinencia del ECD (EPP) <i>Adecuación de la existencia del espacio para el docente y la tarea.</i>	Innecesario (EPPI) Necesario (EPPN) Imprescindible (EPPM)	
	Percepción de Incidencia del ECD (EPI) <i>Influencia de la existencia del ECD en el docente y en la tarea.</i>	Deficiente (EPID) Débil (EPIB) Considerable (EPIC)	
Espacio PROFESIONAL de CONSTRUCCIÓN (EC) <i>(Coordinación o Sala Docente)</i>	Percepción del Espacio (ECE) <i>Definición de la esencia del espacio.</i>	FUNCIONAL (ECEF) <i>responde a necesidades institucionales para el desarrollo de la tarea educativa del centro</i>	ORGANIZACIÓN (ECEFO) Distribución tiempo/tareas (ECEFO) Articulación actividades(ECEFO)
		ACUERDOS (ECEFA)	Abordaje pedagógico (ECEFAP) Trabajo familias/comunidad (ECEFAF) "Discurso" de centro (ECEFAD)
		de SABERES (ECEB) <i>responde a la aplicación o construcción de saberes pedagógicos</i>	PLANIFICACIÓN Y PROYECCIÓN (ECEBP) Por nivel (ECEBPN) De centro (ECEBPC)
		ESTUDIO Y ANÁLISIS (ECEBE)	Intercambio de prácticas (ECEBEI) Estudio teórico (ECEBET) Sistematización de prácticas (ECEBES) Reflexión profesional (ECEBER)
	VINCULAR (ECEV) <i>responde a necesidades socioemocionales del colectivo del centro</i>	De conocer al otro (ECEVO) Catártica o de sostén emocional (ECEVE) Comunidad resiliente (ECEVR)	
	Percepción de Pertinencia del ECD (ECP) <i>Adecuación de la existencia del espacio para el docente y la tarea.</i>	Innecesario (ECPI) Necesario (ECPN) Imprescindible (ECPM)	
	Percepción de Incidencia del ECD (ECI) <i>Influencia de la existencia del ECD en el docente y la tarea.</i>	Escasa (ECIE) Ambigua (ECIA) Fuerte (ECIF)	

Definición Operativa de la Categoría de Análisis: *Participación en ECD - III.c*

Participación en ECD (P) <i>Forma de expresión que el comportamiento de un sujeto, individual o colectivo, asume al ejercer un rol durante la elaboración de la tarea grupal en un ECD. (Schvarstein, 2002; Wenger, 2002)</i>		VALORACIÓN	
ROLES (PR) <i>Comportamientos observables durante la elaboración de una tarea grupal que los integrantes asumen de forma consciente o no. Son dinámicos o rotativos (asumidos, en la elaboración de la tarea, no fijos: líder, saboteador, portavoz, chivo expiatorio), funcionales (asume según momento y situación), estereotipados (asume pautas conductuales fijas repetidas indiscriminadamente) (Pichon Riviere, 1989; Schvarstein, 2002)</i>		Estereotipados (PRE) Funcionales (PRF) Dinámicos (PRD)	
AFILIACIÓN para la TAREA (o Pertinencia) (PT) <i>Forma en que se establece el vínculo entre los integrantes en el grupo y de los integrantes con el grupo. (Pichón Rivière, 1989; Schvarstein, 2002)</i>		Identificación por alienación (PTA): <i>sin inclusión - permite coordinación estratégica, táctica, técnica y logística.</i> Identificación y pertenencia (PTP): <i>con inclusión - permite planificación grupal.</i>	
ELABORACIÓN de la TAREA (PE) <i>Proceso de aprendizaje colectivo a través del cual un grupo trabaja sobre una situación a resolver. (Schvarstein, 2002)</i>	COMUNICACIÓN (PEC)	AMBIENTE (PECA)	Tensionado (PEC AT) De oportunidad (PECAO) Armónico (PECAA)
		DIÁLOGO (PECD)	Fragmentado (PECDG) Pausado (PECDP) Fluido (PECDF)
	ADAPTACIÓN al APRENDIZAJE (PEA)		Indiferente (PEAI) Pasiva (PEAP) Activa (PEAA) Crítico-creativa (PEAC)
	GESTIÓN de la TAREA (PEG)	INTERCAMBIO (PEGI)	Centralizado (PEGIC) Moderado (PEGIM) Democrático (PEGID)
		PROPUESTA (PEGP)	Emergente (PEGPE) Acordada (PEGPA) Planificada (PEGPP)
	COHESIÓN GRUPAL (PEH)		Inestable (PEHI) Estabilidad oportuna (PEHO) Consolidada (PEHC)
	COOPERACIÓN/PERTINENCIA (PEO) <i>Manera explícita e implícita en que los integrantes del grupo interactúan y efectúan su aporte a la tarea que en ese momento está desempeñando el grupo (contribución o no a la elaboración; participación o no) (Bauleo, 2004)</i>		Sabotaje (PEOS) Escasa (PEOE) Fluctuante (PEOF) Constante (PEOC)

Matriz de Análisis comparativo de las Culturas Escolares de los Jardines investigados – III.d

CULTURA ESCOLAR del CENTRO EDUCATIVO			VALORACIÓN	Tipo de centro J/TC		Tipo de centro JI			
				JA	JB	JC	JD		
CONTENIDO	Perspectiva Normativa	IMPLÍCITA	Incipiente En proceso Consolidada	Consolidada	En proceso	Consolidada	En proceso		
		EXPLÍCITA	No consensuada Incipiente Consensuada	Consensuada	Incipiente	Consensuada	Incipiente		
	Coherencia Discursiva (Texto en contexto)	EXTERIORIZACIÓN	Débil En consolidación Consistente	Consistente	En consolidación	Consistente	En consolidación		
		COHESIÓN	Débil En construcción Fuerte	Fuerte	En construcción	Fuerte	En construcción		
FORMA	Modelos de RELACIÓN	CONFIANZA		Incipiente En proceso Consolidada	Consolidada	En proceso	Consolidada	En proceso	
		COMUNICACIÓN	AMBIENTE	Tensionado De oportunidad Armónico	Armónico	Tensionado	Armónico	De oportunidad	
			DIALOGO	Fragmentado Pausado Fluido	Fluido	Fragmentado	Fluido	Pausado	
		INTERCAMBIO	ESPONTÁNEO	Destructivo Ambiguo Dinámico	Dinámico	Ambiguo	Dinámico	Dinámico	
			PAUTADO	Destructivo Habilitador Dinamizador	Dinamizador	Habilitador	Dinamizador	Habilitador	
		Formas de ASOCIACIÓN	COMPROMISO	DISPONIBILIDAD	Escasa Lábil Constante	Constante	Lábil	Constante	Lábil
	VOLUNTARIEDAD			Limitada Oportuna Ilimitada	Oportuna	Oportuna	Ilimitada	Oportuna	
	RESPONSABILIDAD		PRESENCIA Tiempo-Espacio	Formal Acordada Espontánea	Espontánea y Acordada	Acordada	Espontánea	Acordada y Espontánea	
			ORIENTACIÓN	A implementación Al desarrollo	Al desarrollo / A la implementación	A la implementación	Al desarrollo	A la implementación / Al desarrollo	
			RESULTADOS	Previsibles Imprevisibles	Previsibles	Previsibles	Imprevisibles	Previsibles	
	APROXIMA A CULTURA ESCOLAR (Day 2005; Hargreaves, 2004)				de CONEXIÓN Colaboración Cómoda	de CONEXIÓN Balcanizada	de INTEGRACIÓN Colaboración Plena	de CONEXIÓN Colegiada	

Elaboración Propia