



Sociedad Argentina  
de Estudios Comparados en Educación



---

V CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS  
en EDUCACIÓN

**Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.**

## **Políticas Curriculares Recientes.**

*Un análisis comparado de cuatro  
jurisdicciones argentinas.*

**Autor: Lic. Pablo Cesar Lavia**

Mail: [pablolavia@hotmail.com](mailto:pablolavia@hotmail.com)

Pertenencia: UNTREF- ISFD N°112 D.F Sarmiento. IELA

Palabras Claves: Política Curricular-Jurisdicciones- Diseños Curriculares- CBC- NAP-

Eje Temático: Estudios globales y regionales en perspectiva comparada. (eje N°2)

## **Políticas Curriculares Recientes. *Un análisis comparado de cuatro jurisdicciones Argentinas.***

### **Resumen:**

El siguiente trabajo se inscribe dentro de la Maestría en Política y Administración de la Educación de la U.N.T.R.E.F. Por un lado intenta sintetizar algunos debates desarrollados en el Seminario Política y Sistemas Educativos: Perspectiva Histórica y Comparada, especialmente la unidades 1 y 4, y por el otro, constituye un capítulo que será utilizado en la tesis de Maestría que analizará las *políticas curriculares recientes en Argentina*.

El artículo intenta analizar las características centrales de los principales documentos curriculares producidos recientemente en cuatro jurisdicciones educativas de la República Argentina. Salta, Río Negro, Entre Ríos y Córdoba son cuatro provincias que en los últimos años han modificado sus diseños curriculares en el nivel primario y el presente trabajo abordará estos dispositivos curriculares desde una perspectiva comparada intentando determinar entre uno de los objetivos el impacto de las políticas curriculares nacionales en estas jurisdicciones.

Con la elaboración en el año 2004 de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y en el año 2006 de la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), un 40% de las jurisdicciones educativas argentinas se han lanzado a definir y diseñar nuevos marcos curriculares para sus escuelas e instituciones (Lavia, 2014). Uno de los interrogantes centrales del trabajo de tesis constituye el analizar la influencia que han tenido los NAP en los diseños jurisdiccionales para intentar describir el funcionamiento de las políticas curriculares en Argentina. Para ello resulta significativo indagar sobre el contexto de influencia y de producción de estos documentos: cómo se elaboraron estas propuestas curriculares, qué tipo de dispositivos se pudieron elaborar y la relación o no de los diseños jurisdiccionales con las políticas curriculares a nivel nacional (Ball, 1992). Las cuatro jurisdicciones seleccionadas representan puntos geográficos distantes, tradiciones educativas heterogéneas y jurisdicciones político-partidario distintas en relación con la pertenencia a las políticas nacionales recientes.

La metodología a utilizar se encuentra enmarcada dentro de la perspectiva comparada del análisis de textos y discursos producidos en cada una de las jurisdicciones seleccionadas. Tomando como base la bibliografía analizada en el Seminario de Educación Comparada, el trabajo define diferentes instancias de trabajo: Fase 1: Pre-descriptiva, Fase 2: Descriptiva, Fase 3: Interpretativa, Fase 4: Yuxtaposición, Fase 5: Comparativa y Fase 6: Prospectiva (Ferrer, 2002). Se realizará una breve introducción que incluya algunos aportes teóricos sobre la educación comparada (fase 1), se elaborará la descripción de los casos (fase 2 y 3) y luego la comparación (fase 4); para finalizar se realizará el análisis y las consideraciones finales (fase 5 y 6).

### **Comparando los diseños curriculares jurisdiccionales:**

*“No existen fenómenos demasiado diferentes para ser comparados,  
ya que esa misma afirmación supone un intento de comparación”*

*Raivola, R.*

Los estudios sobre educación comparada han atravesado varias etapas desde su aparición en los primeros años del siglo XVIII en Francia con la incursión de los viajeros dedicados a informar sobre las “diferentes maneras de educar a la niñez” (Bray, Adamson y Mason: 2010; 27). Los objetos de análisis de los estudios comparados también han ido cambiando con el correr de los años al igual que sus metodologías y los propósitos para los cuáles estos estudios se han sido utilizado. El Cubo de Bray y Thomas (2010) plantea un marco de referencia importante para el análisis de la educación comparada en el que incluye los niveles de organización, los grupos demográficos y los aspectos de la educación a ser analizados. Para el presente estudio analizaremos las similitudes y diferencias que planean los diseños curriculares de las jurisdicciones seleccionadas para luego considerarlas en relación a los efectos en la implementación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante NAP). Una aplicación del cubo de Bray a la propuesta de investigación estaría conformado por:

- Nivel de Localización: *Estados/provincias*<sup>1</sup>.
- Aspectos de la Educación: *Curriculum (Diseños Curriculares)*<sup>2</sup>.
- Grupos: *Población parcial*<sup>3</sup>.

En el marco de investigaciones sobre políticas curriculares comparadas existe una cantidad importante de producciones académicas destinadas a reflexionar sobre lo ocurrido a escala de países, a nivel regional o global (Braslasky 2006, Dussel 2001, Ferrer, 1999). Bray, Adamson y Mason señalan que el campo de la educación se encuentra “dominado por comparaciones supranacionales y apenas utiliza comparaciones intranacionales” (Bray, Adamson y Mason: 2010; 32), en este sentido la investigación sobre los documentos jurisdiccionales realiza un aporte significativo al campo de la educación comparada al considerar lo ocurrido dentro de las provincias argentinas. Las producciones de Axel Rivas (2004) sobre la implementación de la Ley Federal de Educación y su impacto en las jurisdicciones argentinas y las investigaciones de Cecilia Braslasky (1998) analizando lo ocurrido con los documentos curriculares en los 90’ constituyen dos antecedentes inmediatos en el marco del cual se inscribe el presente trabajo.

La finalidad central del estudio está determinada en función de los actores que realizan la investigación, los académicos que realizan “comparaciones para mejorar la comprensión de los sistemas educativos.” (Bray 2010; 40). En sintonía con las definiciones de Cowen (2000) la finalidad estaría dada en el desarrollo del conocimiento académico; si bien los resultados de la investigación pueden ser utilizados con una finalidad intervencionista en el sentido que la investigación provee de insumos e información para la toma de decisiones; la finalidad principal está asociada a realizar una investigación pregradual en el contexto de una carrera universitaria de pos grado.

El estudio comparado realizado posee una naturaleza fuertemente *descriptiva* ya que mayoritariamente se encarga de colocar información documental, diseños curriculares, y realizar las comparaciones pertinente entre lo ocurrido en las distintas jurisdicciones. Hacia

---

<sup>1</sup> El estudio comparado avanza en analizar y comparar 4 jurisdicciones que integran el Sistema Educativo Nacional.

<sup>2</sup> La investigación focaliza su análisis especialmente en los niveles de educación Primaria.

<sup>3</sup> El informe comparado analiza y toma en cuenta 4 de las 10 provincias que han modificado sus documentos curriculares con posterioridad a la implementación de NAP.

el final del trabajo aparecen elementos ligados a una *fase interpretativa*, ya que se analizan e interpretan los datos obtenidos en la comparación y se realizan conclusiones al respecto.

E. Epstein define dos enfoques distintos en relación a la Investigación en Educación Comparada<sup>4</sup>. El primero de ellos plantea cada sociedad como única e irrepetible y en ese sentido la comparación se encuentra fuertemente limitada; el segundo enfoque intenta determinar y estudiar como los “aspectos comunes de cada una de las sociedades” puedan observarse “si producen resultados distintos o no” (1992; 415), este es el caso del presente trabajo que observa en la comparación la incidencia de los NAP en la formulación de los documentos en las diferentes jurisdicciones analizadas.

Conforme a la clasificación de sentido llevada a cabo por P. Roselló<sup>5</sup>, identificamos al estudio comparado como *estático* debido a que su objeto de estudio son los efectos producido por la misma política curricular nacional en las distintas jurisdicciones, analizándose los diferentes documentos curriculares que den cuenta de la implementación de esas pautas nacionales. El trabajo se apoya exclusivamente en un enfoque *cualitativo* ya que analiza documentos oficiales emitidos desde los ministerios de educación de las jurisdicciones analizadas. Picciano define la investigación cualitativa como aquella basada en significados, conceptos, contextos, descripciones y marcos ambientales, resaltando en el texto de estudio, y de manera particular el tipo de *estudio de casos*. Los hallazgos de este tipo de estudio se localizan en momentos y lugares específicos, de allí que pueda ser caracterizada como inductiva y exploratoria, más que deductiva y confirmatoria. En este caso podemos encontrar por ejemplo cuando en el texto de análisis se focaliza en los diferentes efectos de la política de NAP en los documentos provinciales.

La perspectiva del trabajo en términos de Epstein (1998) podría considerarse como Neorrelativista ya que su principal caracterización es comprender qué ocurrió en cada una de las jurisdicciones atendiendo a la especificidad y particularidad de cada caso. Desde esta perspectiva, se potencia *lo particular* como punto de partida para explicar los fenómenos educativos, en detrimento de la elaboración de leyes generales. De este modelo en

---

<sup>4</sup> Citado en Ferran Ferrer J. (2002). *La educación comparada actual. Capítulo 2. Teoría y Metodología de la Educación Comparada Actual*. Ed. Ariel: Buenos Aires.

<sup>5</sup> Citado en Ferran Ferrer J. (2002). *La educación comparada actual. Capítulo 1. La Educación Comparada Hoy: Fundamentos Teóricos de la Disciplina*. Ed. Ariel: Buenos Aires.

particular, destacaremos una de las contribuciones del neorrelativismo como ser el estudio de caso, que se caracteriza por centrarse en aspectos concretos de una realidad que permitan un nivel de profundización más elevado, evita establecer relaciones causales a partir de diseños experimentales o quasi-experimentales y pone el acento en la práctica educativa. Conforme esta situación, la elección de este modelo de estudio de caso, se encuentra a partir del análisis de las diferentes jurisdicciones, sus modalidades de implementación de la reforma educativa, tanto en EGB 2 y 3, como así a las diferencias en la implementación o no de la política de NAP.

En relación al abordaje de la diferencia y de lo Global/Local las últimas reformas educativas implicaron una redefinición de roles y funciones dentro del Sistema Educativo en donde lo local, las jurisdicciones, pasó a tener un mayor poder de definición sobre ciertas cuestiones: la elección de la estructura de niveles, la definición de contenidos educativos, etc. En ese sentido la investigación hace un fuerte abordaje de la diferencia desde lo particular ya que el énfasis está puesto en las determinaciones y definiciones que cada jurisdicción le imprimió a su territorio en la elaboración de sus dispositivos curriculares.

## Políticas Curriculares Comparadas: Entre Ríos, Córdoba, Salta y Río Negro.

Los diseños curriculares de Entre Ríos, Córdoba, Salta y Río Negro comparten ciertas características que nos permiten su comparabilidad. En primer lugar son documentos oficiales destinados a regular los contenidos escolares a enseñarse en la educación primaria de sus respectivas jurisdicciones, equivalencia funcional; en segundo término, las cuatro jurisdicciones analizadas son de la minoría que ha modificado su pauta curricular en un período posterior a la aparición de las Políticas Nacionales de NAP a partir del 2004. Y por último, los años de elaboración y sanción de dichos documentos coinciden casi con exclusividad en las cuatro provincias seleccionadas: 2010-2011. Elementos distintivos lo constituyen la diversidad en sus historias político-educativas, la estructura de los niveles del nivel primario, las distancias y zonas geográficas en las que se insertan que dan cuenta de la diversidad y complejidad del sistema educativo argentino pero que será necesario contemplar en el momento del análisis de los casos y la incidencia de las políticas curriculares nacionales.



### El Diseño Curricular de Entre Ríos:

Los Diseños Curriculares actuales se sancionaron en el año 2011 bajo el segundo mandato de la gobernación del Dr. Sergio Urribarri, siendo Ministro de Gobierno, Justicia y Educación el contador Humberto Bahl. Los diseños curriculares se encuentran divididos por Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

El diseño curricular del nivel primario se encuentra conformado por un documento curricular estructurado y dividido en distintas disciplinas, contando con un Marco General Común como introducción en el que se describe: una breve presentación, cuestiones generales ligadas con el enseñar y aprender, el encuadre político y educativo de la provincia de Entre Ríos, se detalla una lista de las instituciones educativas y realiza algunas definiciones generales sobre lo que es un curriculum y los componentes esenciales del mismo: la institución, los sujetos, la planificación, la evaluación y las nuevas temáticas a incorporar, tics y formación ética y ciudadana.

Sobre el contexto de influencia expresado por Ball (1992) el Diseño Curricular no brinda información relevante y abundante sobre el escenario político-social en el cual se escribe. Tampoco encontramos una referencia clara en torno a los motivos y justificaciones sobre la elaboración de un nuevo diseño curricular. Sí aparecen inquietudes y problemáticas ligadas con *garantizar condiciones de igualdad y de justicia curricular para muchos niños y niñas en estado de vulnerabilidad social y económica y una mayor desigualdad educativa, entre escuelas, entre aulas, entre contextos, en un mismo sistema educativo*<sup>6</sup>. Se tiene en cuenta la problemática de la repitencia y la visibilización de diversas infancias y a trayectorias escolares. No se explicita tampoco cuál ha sido el proceso de elaboración de los mismos, las diferentes instancias de consultas, de diseño, de elaboración, ni los actores convocados a participar en la elaboración y revisión de los documentos.

Dentro del encuadre político educativo aparecen las leyes y legislaciones que rigen el diseño curricular haciendo un especial énfasis en la constitución provincial sancionada en

---

<sup>6</sup> Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos. Diseño Curricular de Educación Primaria, pág. 22.



2008<sup>7</sup>. El diseño curricular encuentra claramente sus intencionalidades políticas en la ley de Educación Provincial N°9890 y transcribe dicha ley en relación a los objetivos del nivel primario<sup>8</sup>. Destina un apartado para considerar la educación privada como parte del sistema educativo y desarrolla los lineamientos del Plan Educativo Provincial 2007-2011.

Los documentos consideran al curriculum como *documentos curriculares* (diseños, propuestas, materiales de desarrollo curricular) pero también como *las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje*. En este sentido se aproximan a las definiciones de curriculum real o de hecho planteada por autores de perspectivas críticas. Además intentan ampliar la mirada prescriptiva, incluyendo resignificar los contenidos en *lo específico y singular de cada contexto*<sup>9</sup>.

El Diseño Curricular se plantea como una herramienta *inacabada*, en el sentido de que las escuelas toman decisiones curriculares con este marco orientador incorporando los cambios que surgen de la sociedad y desde los campos del conocimiento. En esta dirección se enmarcarían en la pretensión de curriculum modesto planteado por Elmor y Syke (1996) aunque al considerar los aportes destinados a la enseñanza y evaluación se incluyen varios elementos que superan la mera concepción del curriculum como una lista de contenidos. En relación con la tarea docente se menciona la planificación como una actividad importante para la enseñanza y aunque reconoce la existencia de diferentes formatos se establecen los elementos que sí deben estar en cada una de ellas: a) Propósitos de la enseñanza. b) Contenidos. c) Estrategias metodológicas d) Actividades e) Evaluación.

---

<sup>7</sup> Constitución Provincial de Entre Ríos (2008), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación de la Provincia de Entre Ríos N° 9890 (2008) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria del Consejo Federal de Educación (2010) y el Plan Educativo Provincial (2007-2011).

<sup>8</sup> a) Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados. b) Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. c) Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural. d) Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional. e) Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética. f) Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos g) Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender. Diseño Curricular de Educación Primaria h) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.”

<sup>9</sup> Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos. Diseño Curricular de Educación Primaria, pág. 7.

En cuanto a temáticas/problemáticas nuevas se encuentra un fuerte énfasis en la utilización de las tics que se plantean como desafíos en varias oportunidades. La cuestión de la enseñanza también es reiterada. En menor medida aparecen: la formación ética y ciudadana y los derechos humanos.

En el desarrollo de los documentos curriculares existe una fuerte impronta de referentes académicos nacionales, unos 10 autores, entre los que se destacan tres obras de Flavia Teriggi. En los autores internacionales figuran: Connell, R. W y Perrenoud, P.

Si bien el Diseño presenta a los conocimientos como saberes básicos y propone abordarlos desde las disciplinas intenta no aislarse en ellas, sino considerarlos como situaciones sociales relevantes y en contexto<sup>10</sup>. El Marco Curricular actúa de introducción para cada una de las 8 asignaturas del conocimiento, cada una de ellas posee a su vez un sub-diseño específico, estableciéndose una estructura modular de 40 minutos de duración para cada una de las asignaturas.

Asignatura	1° Ciclo	2° Ciclo	Hs Totales
Lengua	6	5	11
Matemática	6	6	12
Ciencias Sociales	3	4	7
Ciencias Naturales	3	4	7
Tecnología	2	2	4
Educación Física	1	2	3
Educación Musical	2	1	3
Artes Visuales	2	1	3
Totales	25	25	50

*Cuadro N°1: Caja curricular de la Provincia de Entre Ríos*

<sup>10</sup> Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos. Diseño Curricular de Educación Primaria, pág. 40.

En relación con los NAP el marco curricular introductorio no establece una fuerte articulación en sus párrafos con las políticas nacionales; atiende a ellos como *marcos generales y orientativos* y a los Cuadernos para el Aula como elementos de referencias. Dentro de los diseños disciplinares encontramos que se mantiene una fuerte presencia de los NAP tanto en matemática como en lengua. En lengua toman como base el lineamiento de nación en relación a que estructuran los contenidos como saberes, contenidos y situaciones de enseñanza y no los gradúan por años, sino por ciclos. Para finalizar el apartado de lengua recomiendan libros para trabajar en el aula. En matemática se recomiendan los materiales de consulta para la tarea docente realizados desde el Ministerio Nacional y se destaca la utilización de la Serie Cuadernos para el Aula como una *“herramienta que ha brindado, además de la posibilidad de comprender el enfoque, estrategias de enseñanza, muy ricas, variadas y en muchos casos innovadoras, son, como dice la docente de 6to grado de la escuela, “las biblias matemáticas”.* *“Como equipo Directivo la serie Cuadernos para el Aula nos permitió encontrar estrategias comunes que nos identifica como Institución.”* (Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos: 2011; 51).

#### *El Diseño Curricular de Córdoba:*

Los Diseños curriculares actuales se elaboran y sancionan en el año 2011 bajo el mandato de Juan Schiaretti en la gobernación; siendo Walter Grahovac Ministro de Educación desde el año 2007. Los diseños curriculares se encuentran divididos por Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

En la introducción a los Diseños Curriculares se encuentran explicitado el proceso de elaboración del mismo que incluyó una instancia de análisis de documentos existentes (el diseño anterior y los NAP), formulación del nuevo diseño y análisis y reflexión de dicho documento por distintos actores educativos: docentes, directivos, supervisores, Institutos de Formación Docentes, instituciones de gestión estatal y privadas<sup>11</sup>. Este proceso se concretó entre los años 2009 y 2010.

---

<sup>11</sup> Según el documento provincial participaron en este proceso 2058 instituciones de Educación Primaria.

Sobre el contexto de influencia el Diseño Curricular no brinda mucha información relevante sobre el escenario político social en el cual se escribe. Aparecen las intenciones enmarcadas desde un encuadre legal haciendo una especial referencia a leyes y legislaciones, nacionales, internacionales y jurisdiccionales<sup>12</sup>. El diseño curricular expresa claramente sus intencionalidades políticas en la ley de Educación Provincial N°9870 y transcribe dicha ley en relación a los objetivos del nivel primario<sup>13</sup>.

Los motivos y justificaciones sobre la elaboración de un nuevo diseño curricular aparecen claramente expresados en la necesidad de actualizar el anterior diseño curricular ya que los documentos curriculares en Córdoba tienen un período de vigencia explícito y el último se vencía su plazo en el año 2011, además de responder a las nuevas legislaciones nacionales en materia curricular: NAP y a la nueva ley de educación provincial.

El curriculum es considerado como *una propuesta cultural, política y formativa*. Se enfatiza la idea del curriculum como *síntesis cultural* pero que se construye en la praxis diaria. Es una herramienta de trabajo para los docentes y una acción demarcada por el estado, haciendo más énfasis en la primera definición, que en la segunda.

El Diseño Curricular se plantea como *una herramienta histórica y temporal* en el sentido de que tiene un período de vigencia y cada cinco años debe ser analizado: “por

---

<sup>12</sup> Constitución Nacional (1994) y la Constitución Provincial (2001), la Ley Nacional de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<sup>13</sup> **a)** Garantizar a todas las niñas y niños el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria; **b)** Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones; **c)** Brindar oportunidades equitativas a todos las niñas y niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la ética, la educación física y la tecnología, desarrollando la capacidad de aplicarlas en situaciones de la vida cotidiana; **d)** Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos; **e)** Facilitar la comprensión y el conocimiento de los procesos históricos y sociales y sus relaciones con la identidad regional, nacional y universal; **f)** Promover el desarrollo de una actitud y hábito de trabajo y responsabilidad en el estudio, de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender; **g)** Desarrollar la iniciativa individual, el trabajo en equipo y las prácticas de convivencia solidaria y de cooperación; **h)** Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y otras producciones culturales; **i)** Brindar una formación ética que habilite progresivamente para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, fortaleciendo el sentido de pertenencia regional y nacional, con apertura a la comprensión y solidaridad entre los pueblos; **j)** Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria; **k)** Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz, y consolide el desarrollo armónico de las niñas y niños fomentando especialmente aquellos deportes en equipo; **l)** Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social, y **m)** Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado de la salud, el medio ambiente y el patrimonio cultural, apreciando los valores que rigen la vida y la convivencia humana para obrar de acuerdo con ellos.

*bueno que sea el currículum que proponemos (...) estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum”* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: 2011; 22)

Reiteradamente se establece la idea de que el curriculum debe ser fuertemente participativo para que su apropiación y aplicación se efectivicen en el aula. Se marca una impronta fuerte en la participación de las instituciones y equipos directivos para que se apropien e involucren con la propuesta curricular. Considera a los docentes y directivos como *agentes de especificación curricular* pudiendo acordar *qué enseñar, cuándo y cómo*<sup>14</sup> y a las instituciones educativas le asigna la potestad de diseñar un Proyecto Curricular que estipule: *la priorización de contenidos, el acuerdo de pautas metodológicas, la selección de materiales y los criterios de evaluación.*

No se describen temáticas o problemáticas nuevas o significativas para ser resueltas por el nuevo dispositivo curricular. Sí se hace hincapié desde algunos elementos conceptuales en la definición de las nuevas infancias y familias, y la relación entre las familias y las instituciones educativas. Se analizan las familias desde configuraciones familiares nuevas, roles y funciones, y en menor medida aparecen elementos ligados con recomendaciones para la planificación, evaluación y articulación pedagógica.

En la introducción de los diseños curriculares existe una fuerte impronta de referentes académicos internacionales y nacionales (11 y 10 autores, respectivamente) por sobre los regionales. Entre los que se destacan Cesar Coll, Flavia Teriggi, Gimeno Sacristan y M. Torres, entre otros.

El aprendizaje como saberes fundamentales estructuran el diseño curricular, orienta la tarea docente e involucra los distintos tipos de conocimientos: conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas. El diseño

---

<sup>14</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular de la Educación Primaria, pág13.

conceptualiza y define qué son los objetivos, aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

En relación con las asignaturas el diseño establece 7 asignaturas en el primer ciclo y 8 en el segundo incorporando la educación tecnológica en este último tramo. No hacen referencia a la cantidad de minutos ni extensión de las clases:

1° Ciclo	2° Ciclo
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Matemática	Matemática
Ciencias Sociales y Tecnología	Ciencias Sociales
Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales
Identidad y Convivencia	Ciudadanía y Participación
Educación Física	Educación Física
Educación Artística	Educación Artística
	Educación Tecnológica

*Cuadro N°2: Caja curricular de la Provincia de Córdoba.*

En relación con los NAP los documentos de Córdoba los refieren débilmente en algunas oportunidades. Tanto en la introducción como en las disciplinas de Lengua o Matemática los NAP son citados como bibliografía pero con escasa incidencia en el cuerpo de los documentos. Como pauta y referencia podemos considerar aquí que se establecen más relaciones bibliográficas con documentos de los Ministerios de Educación de la Ciudad de Buenos Aires o la Provincia de Buenos Aires que con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

*El Diseño Curricular de Salta:*

Los Diseños curriculares actuales se sancionaron en el año 2010 bajo el primer mandato del Dr. Juan Manuel Urtubey en la gobernación, siendo Ministra de Educación la

Dra. Adriana Lopez Figueroa. Los diseños curriculares se encuentran divididos por Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

El diseño curricular del nivel primario se encuentra conformado por un documento curricular estructurado y dividido en distintas disciplinas, contando con un Marco General Común como introducción en el que se describe: un detalle de la Resolución N°8568/10 del Ministerio de Educación, una breve presentación, un encuadre general con las legislaciones existentes y cuestiones generales ligadas al curriculum, la enseñanza y el aprendizaje.

Sobre el contexto de influencia en el que surge el Diseño Curricular no se brinda mucha información sobre el escenario político-social en el cual se inscribe. Se destacan la ley provincial, la referencia a *tradiciones locales* y la *valoración de la realidad provincial*. No se encuentran referencias fuertes en torno a los motivos y justificaciones sobre la elaboración de un nuevo diseño curricular, si aparecen inquietudes y problemáticas ligadas a “*recuperar la unidad del Sistema Educativo Argentino, fragmentado por la diversidad de situaciones*” (Ministerio de Educación de Salta: 2010;15). Se incluyen cuestiones ligadas a la legislación sobre la Educación de las Comunidades Indígenas y sobre los pueblos indígenas y triviales. Se hace mención a temas transversales como la Ley de Educación Sexual Integral y la existencia de los NAPs.

Si bien se describe de manera general el proceso de elaboración de los documentos curriculares entre los años 2009 y 2010, no se detallan las diferentes instancias de consultas, de diseño, de elaboración, ni los actores convocados a participar en la elaboración y revisión de los diseños.

Dentro del encuadre político educativo aparecen las leyes y legislaciones que rigen el diseño curricular haciendo un especial énfasis en la Ley Provincial de Educación N° 7547<sup>15</sup>. El diseño curricular encuentra claramente sus intencionalidades políticas en la ley

---

<sup>15</sup> Ley Nacional de Educación N° 26206. Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546. Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y adolescentes. Convenio OIT N° 169 sobre la Educación de las Comunidades Indígenas. La Ley 23302 sobre Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes. Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral.

de Educación Provincial y transcribe dicha ley en relación a los objetivos del nivel primario<sup>16</sup>.

El Diseño Curricular se plantea al curriculum como *un proceso histórico y social cruzado pro profundos debates* en los que participan en su elaboración diversos actores sociales: “*sujetos, instituciones, y grupos de interés: autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, pueblos originarios, congregaciones religiosas, docentes, padres y alumnos*”. Los lineamientos curriculares aparecen como *diseño y no modelo* en el sentido que asigna a los docentes el recrear la propuesta curricular estableciendo decisiones, condiciones y estrategias de acuerdo al grupo de aprendizaje.

En cuanto a temáticas/problemáticas nuevas que plantea la introducción del diseño se encuentran las referidas a los Derechos de los niños, de los Indígenas-Aborígenes y la incorporación de la alfabetización científica.

En el desarrollo de los documentos curriculares existe una fuerte impronta de referentes académicos nacionales por sobre los internacionales o regionales, entre los que se destacan Davini, Coll, Filmus y Tiramonti. Entre los autores internacionales figuran: Stenhouse y Vigotsky.

Si bien el Diseño presenta a los conocimientos como saberes básicos y propone abordarlos desde las disciplinas intenta no aislarse en ellas, “*sino considerarlos como situaciones sociales relevantes y en contexto*” (Ministerio de Educación de Salta: 2010;40). El Marco Curricular actúa de introducción para cada una de las 8 asignaturas del conocimiento, cada una de ellas posee a su vez un sub-diseño específico estableciéndose una estructura modular de 40 minutos de duración cada una.

Áreas Curriculares	1° Ciclo (1° a 3°)	2° Ciclo (4° a 7°)	Totales
Lengua	6	5	11
Matemática	6	5	11
Ciencias Sociales	4	4	8



Ciencias Naturales	4	4	8
Educación tecnológica	-	2	2
Educación Física	2	2	4
Educación Artística	2	2	4
Formación ética y ciudadana	2	2	4
Educación religiosa	2	2	4
Lenguas Extranjeras	2	2	4
Totales	30	30	60

*Cuadro N°3: Caja curricular de la Provincia de Salta.*

En relación con los NAP el marco curricular introductorio establece una fuerte articulación en sus párrafos. Ya sea en la resolución ministerial, en las palabras introductorias o en el encuadre del diseño, los NAPS aparecen fuertemente referenciados y citados, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Dentro de los diseños disciplinares encontramos que se mantiene una fuerte presencia de los NAP tanto en matemática como en lengua. En esta última los toman como base en relación a que estructuran los contenidos como saberes, contenidos y situaciones de enseñanza y no los gradúan por años sino por ciclos. Para finalizar el apartado de lengua recomiendan libros para trabajar en el aula. En matemática se recomiendan como materiales de consulta para la tarea docente la Serie Cuadernos para el Aula realizados desde el Ministerio Nacional.

#### *El Diseño Curricular de Río Negro:*

Los Diseños curriculares actuales se sancionaron en el año 2011 bajo el segundo mandato en la gobernación del Dr. Miguel Ángel Saiz, siendo Ministro de Educación el Dn. César Alfredo Barbeito. Los diseños curriculares se encuentran divididos por Niveles: Inicial, Primario y Secundario.

El diseño curricular del nivel primario se encuentra conformado por un solo documento curricular estructurado y dividido en distintas disciplinas, contando con una presentación donde se describe: a) el proceso de elaboración del diseño curricular, b) el encuadre pedagógico: concepciones sobre aprendizaje, enseñanza, etc. y c) el encuadre didáctico: los conocimientos de las diferentes áreas y disciplinas curriculares.

Sobre el contexto de influencia el documento detalla exhaustivamente el proceso de elaboración desarrollado entre los años 2009 y 2010 destacando la participación colectiva de los docentes y la conformación de una comisión mixta entre el gobierno y el sindicato docente, Unter. Se elaboraron varios informes de trabajo curricular los cuáles fueron discutidos y analizados por los actores intervinientes y que luego aparecen citados en diferentes partes del cuerpo del dispositivo curricular.

Si bien el Diseño Curricular no brinda información relevante y abundante sobre el escenario político-social en el cual se escribe, se expresan los motivos de este nuevo diseño haciendo alusión a que *“la Ley Nacional de Educación generó un proceso de análisis crítico de las normativas existentes”* (Ministerio de Educación de Río Negro: 2011; 3).

El encuadre de la propuesta curricular puede enmarcarse en un plano filosófico-pedagógico ya que el diseño destina una buena parte a la presentación a desarrollar un marco teórico con las concepciones de hombre, sociedad, educación, escuela, para luego definir al curriculum escolar. Aquí encontramos las citas referidas a los pedagogos Paulo Freire o Hugo Zemelman. Dentro de este encuadre aparecen citadas varias resoluciones locales en relación a las disposiciones y normativas provinciales.

Los documentos consideran al curriculum como *una propuesta política-educativa que se construye* quedando claramente enmarcada como producto de proceso de participación colectiva. Se da un gran énfasis, reiterándose palabras como “elaboración participativa, articulación, jornadas de trabajo, instrumento de trabajo que ayuda a resolver los problemas que se presentan en la práctica pedagógica” (Ministerio de Educación de Río Negro: 2011; 13-15) Se marca también la flexibilidad de la propuesta curricular para *recrearlo en diferentes contextos*.

En cuanto a temáticas/problemáticas nuevas se encuentra un fuerte énfasis en la utilización de las tics que se plantean como desafíos en varias oportunidades e incluye un apartado especial al final de la introducción del diseño.

En el desarrollo del los documentos curriculares existe una fuerte impronta de referentes académicos y autores internacionales por sobre los nacionales en citas directas: Freire, Stenhouse, Vigotsky, Bruner, Giroux, Gimeno Sacristan, entre los primeros, y Gvirtz, Palamidesi, Carli, De Alba, entre los segundos. Aparecen editores de Rosario, Bixio, Monetes, Lojonquiére, y más documentos de elaboración jurisdiccional producto de las jornadas que legislaciones o documentos nacionales.

El Diseño presenta a los contenidos de enseñanza como *un conjunto de saberes o formas culturales* que requieren de una transformación para la enseñanza. En tal sentido el diseño plantea la distribución de los saberes en 3 ciclos: 1° ciclo de 1° a 3° año, 2° ciclo de 4° y 5° año y 3° ciclo de 6° a 7° año) y 7 asignaturas en cada uno de ellos:

1° Ciclo (1° a 3°)	2° Ciclo (4° y 5°)	3° Ciclo (6° y 7°)
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Sociales y Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
Inglés	Inglés	Inglés
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística

*Cuadro N°4: Caja curricular de la Provincia de Río Negro.*

En relación con los NAP el Diseño Curricular no establece ninguna vinculación directa, ni en la introducción al diseño ni en las disciplinas de Matemática o Lengua. Existe una breve cita bibliográfica a unos documentos de Nación pero que no se vinculan con los NAP.

## **Análisis Comparado:**

*Una buena educación comparada debe captar lo global, entender la transitología, comprender al otro y analizar pedagogías*  
(Cowen:1996)

Casimiro Lopes, Rosanne Dias y Rosane de Abreu (2011) aportan un interesante marco conceptual para analizar las políticas curriculares en Brasil haciendo referencia a las comunidades epistémicas que participan en los procesos de formulación de políticas operando de acuerdo a criterios de saber-poder. Incorporan los ciclos de políticas señalados por Stephen Ball en los que se marca tres momentos o instancias a la hora de analizar una política: a) *contexto de influencia*, un análisis del momento histórico en el que se aprueba un documento que incluye los problemas que intentan solucionarse, los actores intervinientes, los procesos de decisiones, etc; b) *contexto de producción del texto*, un análisis que refiere al contenidos de las normativas y documentaciones y; c) *contexto de la práctica* en donde se analiza la puesta en marcha de las definiciones establecidas en los documentos y el impacto o resultados de dichas políticas. (Lopes- Macedo: 2006).

Tomando como referencia estos momentos abordaremos nuestro análisis comparado considerando el segundo momento, *contexto de producción del texto*, a lo cual agregaremos un análisis sobre el contexto de influencia al considerar qué información brinda los documentos sobre ese primer momento. También incluiremos un análisis en torno las descripciones realizadas de los documentos provinciales para culminar con el abordaje de la implementación de políticas de NAP.

### *1. El contexto de influencia:*

Los diseños curriculares de Entre Ríos, Córdoba, Salta y Río Negro coinciden en ser elaborados tiempo después, casi siete años, de la aparición de los NAP en 2004. Comparten prácticamente el año en que han sido sancionados, 2010-2011, y el tiempo en que han sido elaborados y formulados en sus respectivas jurisdicciones, dos años. Desde esta perspectiva temporal resultará interesante para el análisis considerar cómo en un mismo tiempo histórico y en jurisdicciones distintas se han producido estos documentos curriculares.

Sobre el contexto de influencia señalado por Ball (1992) los diseños ofrecen información dispar al respecto: *Córdoba y Río Negro* aportan muchos elementos estadísticos y explicativos de cómo se desarrolló el proceso de elaboración de los diseños en donde se marca fuertemente la participación de los docentes y las escuelas en la elaboración de los mismos. Se describe el recorrido en el desarrollo desde la instrumentación de los borradores, el armado de comisiones, los intercambios en las distintas jornadas de trabajo y la revisión y análisis final. *Salta y Entre Ríos* en cambio no expresan ningún tipo de información al respecto.

Elmor y Syke plantean la importancia de considerar en un análisis de políticas curriculares la justificación o no sobre la elaboración de un nuevo diseño curricular. En los casos analizados un elemento crucial en la mayoría de los casos parece darse desde un encuadre legislativo, la implementación de la Ley Nacional de Educación y las Leyes Provinciales. La importancia de los NAP en este punto solamente se entrega como fundamento en los diseños de Córdoba quien también posee como rasgo característico el poseer fecha de vigencia en su documento curricular, el actual es del período 2011-2015. Este enfoque legislativo de las jurisdicciones parecerían estar aportando los nuevos temas a considerar en los diseños referidos centralmente a los derechos del niño/niña, y las nuevas infancias en Salta y Córdoba y la incorporación de las TIC's en Entre Ríos y Río Negro que parecen estar más ligadas a un enfoque corrido a hacia lo educativo/pedagógico. Las nuevas lenguas solamente aparecen expresadas como propuesta en los documentos de Salta y están incluidos en su caja curricular (ver cuadro N°3).

En referencia a los NAP existe cierta disparidad en la impronta que le imprimieron a los diseños jurisdiccionales. Algunos diseños lo tomaron como relevante dentro de sus cuerpos normativos y dentro de las propuestas pedagógicas mientras que otras no le brindaron tal importancia. El diseño de Salta incluye fuertemente la presencia de los NAP en su documento: se los incorpora dentro del decreto de sanción, en la introducción del diseño se los cita en cinco veces de manera directa y se los incluye en la bibliografía. En los documentos de Entre Ríos y Córdoba la presencia de los NAP es considerada débil ya que se los incluyen una o dos veces en el documento y se los consideran de manera general en

la bibliografía. En el caso de Río Negro la política de NAP no aparece incluidas en el diseño curricular, ni en el cuerpo del texto, ni en la bibliografía.

	Entre Ríos	Córdoba	Salta	Río Negro
Proceso de elaboración.	No se detalla.	Descripción detallada.	No se detalla.	Descripción detallada.
Actores participantes	No se describe.	Énfasis en docentes y las escuelas.	No se describe.	Énfasis en los docentes como colectivo <sup>17</sup> .
Justificación de un nuevo diseño.	No se explicitan	Caducidad del anterior. Ley Provincial y nap.	Ley Provincial y Nacional.	La Ley Nacional.
Nuevos temas.	Las tic´s y la centralidad de la enseñanza.	Nuevas infancias, familias y relación entre ellas.	Derechos de los niños/ Indígena/ Nuevas lenguas.	Las tic´s en el nivel
Presencia de los NAP <sup>18</sup>	DÉBIL <sup>19</sup>	DÉBIL <sup>20</sup> .	FUERTE <sup>21</sup> .	INEXISTENTE.

*Cuadro N°5 Análisis Comparado del Marco General.*

Los diseños analizados presentan en su totalidad definiciones sobre lo que se denomina curriculum. Coincidentemente lo describen como una propuesta y construcción histórica y social en la que se diferencian y/o priorizan distintos matices dentro de cada jurisdicción. Entre Ríos coloca el acento en las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la singularidad de los contextos; Córdoba remarca la temporalidad de los documentos en relación a considerarlo una herramienta que se modifica periódicamente cada cuatro años. Salta y Río Negro coinciden en destacar los actores participantes del proceso de elaboración curricular; en el primer caso se citan diversos actores en general (autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, pueblos originarios, congregaciones religiosas, docentes, padres y alumnos)

<sup>17</sup> Comisión mixta: gobierno-Sindicatos (Unter)

<sup>18</sup> Se analizan dos variables: a) En la introducción a los diseños, citas directas o referencias y b) en la bibliografía.

<sup>19</sup> Se cita una vez en la introducción de manera indirecta pero no se incluye como bibliografía o documentos de consulta.

<sup>20</sup> Se citan dos veces de manera directa en la justificación y se los incluye en los documentos de la bibliografía.

<sup>21</sup> Se citan los NAP tanto en el decreto de sanción de los diseños como en la introducción del diseño, 5 citas de manera directa, y se los incluye en la bibliografía.

y en el segundo caso la apelación es más unívoca destacando a las instituciones educativas pero por sobre ellas al colectivo docente como un actor relevante en la elaboración de los documentos curriculares.

En relación a los autores y referentes citados en los documentos analizados también encontramos una gran disparidad en relación a la impronta de los autores referenciados. En dos jurisdicciones se incluyen mayormente autores internacionales, Córdoba y Río Negro, y en dos el peso está colocado más en los referentes nacionales, Entre Ríos y Salta. Cabe destacar que en ninguno de los dos casos la preponderancia de unos por sobre otros es significativa. Los autores más citados a escala nacional son Flavia Terigi, Cesar Coll y Mariano Palamidesi, mientras que en los internacionales se encuentran José Gimeno Sacristan y Lawrence Stenhouse. Se destaca dentro de los referentes nacional varias citas a editores y autores de Rosario y a la producción de documentos de las mismas jurisdicciones, el caso más fuerte es el de Río Negro.

## 2. El contexto de producción de textos:

Antes de considerar las diferentes asignaturas insertas en cajas curriculares es preciso explicitar las estructuras sobre las que se asientan dichos dispositivos curriculares. La estructuración del nivel primario históricamente se caracterizó por una fuerte homogeneidad en su estructura de siete años que se han modificado notoriamente en las últimas décadas. Desde la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993 el sistema educativo argentino ha experimentado distintas propuestas en relación a la organización de las estructuras de los niveles encontrando su punto crucial en el nivel secundario (CIPECC, 2003). Con la llegada de Ley Nacional de Educación 26.206 esos cambios producidos por la Ley Federal no parecen haberse modificado sustantivamente ya que las jurisdicciones analizadas ofrecen distintas alternativas en el agrupamiento de los estudiantes para el tránsito en la escuela primaria. Si bien se encuentra consolidado como hegemónico la existencia de un primer ciclo de tres años, que incluye a los niños de 6 a 9 años, de 1° a 3° grado; el nivel siguiente ofrece varias propuestas que van desde un segundo ciclo de dos, de tres, o de cuatro años de duración.

	Entre Ríos	Córdoba	Salta	Río Negro
1° Ciclo	1° a 3° año			
2° Ciclo	4° a 6° año		4° a 7° año	4° y 5° año
3° Ciclo	No posee			6° a 7° año

*Cuadro N°6 Estructuración del Nivel Primario según años y ciclos.*

La comparación de las cajas curriculares refleja un alto grado de uniformidad en relación con la centralidad de ciertas disciplinas históricas dentro del sistema educativo argentino. Un primer grupo de asignaturas comunes los conforman: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a lo que se suman los espacios de Educación Física y Artística pero con una carga horaria menor. La introducción a los diseños marcaban la impronta de las tic's como tema novedoso y el espacio de Tecnología parece estar ganando posiciones dentro de los espacios formales aunque presente varias modalidades como la posibilidad de integrarse con las ciencias o aparecer como un espacio propio, también con una carga horaria menor. La formación ética y ciudadana podría incluirse en el punto anterior, aunque se encuentra representada en las cajas curriculares en menor medida. La educación de una lengua extranjera aparece solamente en una propuesta curricular al igual que la educación religiosa. Estos últimos elementos estarían indicando cierta heterogeneidad en relación a las propuestas provinciales a lo que se suma la disparidad en la cantidad de materias que se asignan para cada jurisdicción (7, 8 o 9 según el caso).

Asignatura	Entre Ríos	Córdoba	Salta	Río Negro
Cantidad	8	7	9	7
Nombres	Lengua. Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación musical  <i>Tecnología</i> <i>Artes Visuales</i>	Lengua y Literatura Matemática Cs. Sociales y tec. Cs. Naturales y tec.  Educación Física Educación Artística  <i>Identidad y convivencia</i>	Lengua Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación Artística  <i>Tecnología</i> <i>Form. ética y ciudadana</i>	Lengua y Lit. Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación artística



			<i>Educación religiosa</i>	<i>Inglés</i>
Tiempos.	Módulos de 40´.	No asignan.	Módulos de 40´	No asignan.

*Cuadro N°7 Cajas curriculares del 1° Ciclo de la Educación Primaria.*

Las propuestas para el segundo y tercer ciclo (en el caso de Río Negro) encuentran características similares a las del primer ciclo: un grupo de asignaturas comunes: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Artística, y ciertos espacios particulares según cada jurisdicción: Artes Visuales, Identidad y Convivencia, Religión o Inglés.

En dos de las jurisdicciones analizadas se incorporan asignaturas en este ciclo. En Córdoba se desdobra educación tecnológica que sale de las ciencias para ser una asignatura independiente y se reemplaza Identidad y Convivencia por Ciudadanía y Participación; en Salta se agrega un espacio para una lengua extranjera no explicitándose su nacionalidad. Entre Ríos y Río Negro mantienen su estructura sin modificaciones en relación con las asignaturas del primer ciclo, alterando en el caso de la provincia litoraleña la cantidad de horas asignadas a las asignaturas Educación Musical y Artes Visuales quedando con menos cantidad de horas (ver cuadro N°1).

<b>Asignatura</b>	<b>Entre Ríos</b>	<b>Córdoba</b>	<b>Salta</b>	<b>Río Negro</b>
Cantidad	8	8	10	7
Nombres	Lengua. Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación Musical  <i>Tecnología.</i> <i>Artes Visuales</i>	Lengua y Lit. Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación artística  <i>Educación tecnológica.</i> <i>Ciudadanía y participación</i>	Lengua Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación Artística  <i>Educación tecnológica.</i> <i>Form. ética y ciudadana</i> <i>Lenguas extranjeras</i> <i>Educación religiosa</i>	Lengua y Literatura Matemática Cs. Sociales Cs. Naturales  Educación Física Educación Artística  <i>Inglés</i>
Tiempos.	Módulos de 40´.	No asignan.	Módulos de 40´	No asignan.

*Cuadro N°8 Cajas curriculares del 2° y 3° Ciclo de la Educación Primaria.*

Las diferentes formas de estructurar en años la escuela primaria en las jurisdicciones analizadas parecen no incidir significativamente en el tipo de asignaturas a enseñarse caracterizándose los casos analizados por una fuerte homogeneidad en las disciplinas históricas y en la consolidación de nuevos espacios. La heterogeneidad de las propuestas curriculares este sentido se limitan a incorporar alguna propuesta curricular en cada jurisdicción con poca incidencia horaria, tal vez Salta constituye el caso en el que más espacios curriculares nuevos se agregan.

### *3. La presencia de los NAP en los Diseños Jurisdiccionales:*

Una de las características comunes que poseen los diseños curriculares comparados en el presente trabajo es la de formularse con posterioridad a la implementación y puesta en marcha de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que rigen para todas las jurisdicciones del país desde el año 2004. En virtud de poder considerar el impacto de los NAP en las diferentes jurisdicciones el presente estudio comparativo nos representa un universo significativo, un 40%, del total de las jurisdicciones que han modificado su pauta curricular luego de la aparición de los NAP.

Para analizar la presencia y el impacto de los NAP en los diseños curriculares incluiremos aquí dos cuestiones a observar en los documentos. Por un lado indagaremos en la introducción de los diseños curriculares y su referencia o no a las políticas nacionales, analizados en el punto 1, y por otro lado marcaremos la presencia o no de los NAP en las asignaturas de Lengua y Matemática para registrar la aparición de citas y referencias a los Documentos Nacionales en ambas disciplinas. En base a ello presentamos una categorización que da cuenta de la presencia o no de los NAP en los documentos jurisdiccionales<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> Inexistente: Cuando no se referencian ni citan en ninguna oportunidad a los NAP. Débil: Cuando referencian o citan entre una y cuatro oportunidades a los NAP. Fuerte: Cuando referencian o citan entre cinco y nueve oportunidades a los NAP. Muy Fuerte: Cuando referencian o citan en más de 10 oportunidades a los NAP.

NAP	Entre Ríos <sup>23</sup>	Córdoba	Salta	Río Negro
Lengua	FUERTE	DÉBIL	MUY FUERTE	INEXISTENTE
Matemática	FUERTE	DÉBIL	MUY FUERTE.	INEXISTENTE

*Cuadro N°9 Presencia de los NAP en los documentos jurisdiccionales.*

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios se encuentran incluidos de manera dispar en los dispositivos curriculares de las jurisdicciones seleccionadas teniendo una fuerte participación en algunos documentos y en otros su incidencia es nula. Dentro de las distintas jurisdicciones se conserva un criterio de unidad en relación a si los han considerado o no en las disciplinas de Lengua y Matemática. En Salta la inclusión de los NAP en los documentos de las áreas es predominante referenciándose en cada uno de los contenidos colocados para ser enseñados. En la estructura del documento curricular primero aparecen los NAP y luego los contenidos a ser enseñados; en la bibliografía son los documentos que más se citan, 13 veces, a lo que se suma su impronta en la justificación del Diseño (Cuadro N°5). Por el contrario en Río Negro las referencias y citas de los NAP es inexistente tanto en los contenidos de lengua y matemática, en la bibliografía, como en la introducción al diseño. Entre Ríos representa una inclusión fuerte de los NAP ya que se encuentran como recomendaciones dentro de los contenidos en 7 oportunidades y luego se los incluye en la bibliografía, citándolos 4 veces a lo que se suma el destacar una fuerte presencia de los Cuadernillos para el Aula. En Córdoba la inclusión de NAP es débil ya que se hace referencia en dos oportunidades como orientación aunque se los incluye fuertemente en la bibliografía en 10 documentos citados. En esta jurisdicción parece ser más alta la incidencia de distintos materiales del gobierno de la Ciudad de Bs As, y de la provincia de Bs As y otros documentos nacionales a las propuestas de NAP.

### **Conclusiones Finales**

La elaboración de los documentos curriculares analizados en el presente trabajo aportan elementos significativos para analizar y comprender las particularidades de la política educativa en Argentina. ¿Quiénes y cómo se definen los documentos curriculares

---

<sup>23</sup> El diseño posee la particularidad de ir mostrando fotos e imágenes del cotidiano escolar.

que se enseñan en las escuelas? ¿Qué definiciones brindan las jurisdicciones y cuáles el ministerio nacional en estas definiciones? ¿Qué otros actores sociales se incluyen en estas determinaciones? Estas son algunas de las múltiples cuestiones que un trabajo de política curricular debería indagar y de las cuales el presente solo intenta incluir algunos aportes para una lectura más global sobre las políticas curriculares recientes en la argentina.

Si bien la mayoría de los documentos aparecen y posicionan su origen con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206, han utilizado leyes provinciales para incluir como justificación central la elaboración de nuevas propuestas curriculares. La referencia a los NAP como detonante de nuevos documentos en las jurisdicciones es dispar y difusa en los casos analizados, en una jurisdicción se utiliza fuertemente como referencia, en otra no; en las demás se las incluye en mayor o menor medida según sea el caso. El presente estudio nos permite afirmar que las políticas de NAP han tenido una apropiación dispar en las distintas jurisdicciones provinciales sin registrarse una tendencia particular definida. Cowen (2006) afirma que la educación comparada debe captar lo global, por lo que se debería incluir aquí un análisis más abarcativo de otros casos para indagar el impacto total de las políticas de NAP en el escenario nacional<sup>24</sup>.

Los documentos curriculares en argentina conservan una caja curricular homogénea en torno a definir asignaturas comunes de larga tradición en la escuela primaria. Los nuevos temas que se incluyen se encuentran ligados a las nuevas tecnologías y los derechos del niño aunque su materialización en asignaturas escolares nuevas se encuentra bastante variable en torno a las propuestas analizadas. La inclusión de una segunda lengua no aparece como una preocupación mayúscula en los diseños curriculares incluyéndoselas en algunas jurisdicciones. La enseñanza de la religión como asignatura escolar en una de las provincias analizadas representa en cierta medida un componente de diversidad en torno a la configuración del sistema educativo nacional, aunque aparece más como un rasgo histórico-cultural de ciertas jurisdicciones que como una tendencia a consolidarse en sintonía con un movimiento global señalado por Braslavsky (2006). Los documentos marcan una importante participación de referentes nacionales que han sido citados y

---

<sup>24</sup> Estos elementos serán abordados y analizados con mayor profundidad por otros capítulos de la tesis Políticas Educativas Recientes en Argentina

referenciados por las jurisdicciones a la hora de determinar sus documentos. El campo del curriculum en argentina aparece en los documentos curriculares con una fuerte presencia en relación a los autores internacionales.

Riviere (1989) afirma que una de las características centrales de los objetos sociales es su inagotabilidad en relación a la comparación con los objetos del orden de la naturaleza. Desde esa perspectiva concluimos el trabajo consientes de las limitaciones y alcances de la presente investigación que deberá será ampliada, contextualizada a al luz de otras investigaciones que brinden más y mejor información sobre la políticas curriculares recientes en argentina.

## **Bibliografía:**

### A. Obligatoria del Seminario:

- ✓ Bray, M (2010) *Actores y propósitos en educación comparada*. Cap. 1 en Bray, M., Adamson, B. y M. Mason (eds) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Ed. Granica: Buenos Aires.
- ✓ CIPPEC. (2003) *Mirada Comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*.
- ✓ Cowen, R. (2000) "¿Comparando futuros o comparando pasados?" En: *Propuesta Educativa* Nro. 23. FLACSO - Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ✓ Ferran Ferrer J. (2002). *La educación comparada actual. Capítulo 1 y 2*. Ed. Ariel: Buenos Aires.
- ✓ Raivola, R (1990), "Que es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas", In Altbach, Philip G., Kelly, Gail (Comps.). *Nuevos enfoques en educación comparada*, Mondadori España, Madrid, 1990, pp. 297-311
- ✓ Riviere A. (1989) Universidad Autónoma de Madrid *Revista de educación Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación Ponencias del Seminario Internacional titulado "Los usos de la comparación en ciencias sociales y en*

educación", que tuvo lugar en la Universidad Complutense de Madrid en 1989. Unidad editora: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia Propuesto por: CIDE nº extraordinario año edición: 1989.

B. Bibliografía de otros Seminarios de la Maestría y orientaciones de tesis:

- ✓ Ball y Bowe (1992) Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2.
- ✓ Braslavsky C. (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, No. 2e REICE –
- ✓ Braslavsky, C. (1998) El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina.
- ✓ CIPPEC. (2003) Mirada Comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. <http://www.cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/reformae%20educativa.pdf>
- ✓ Dussel, I (2001). *Los cambios curriculares en los ámbitos nacionales y provinciales en la argentina (1990-2000): Elementos para su análisis*. En Proyecto: Alcance y resultados de la reformas educativas en Argentina Chile y Uruguay. Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.
- ✓ Elmore, R y Sykes, G. (1996) Política Curricular. Traducción Paula Galeano. Richard Elmore de la Universidad de Harvard y Gary Sykes de la Universidad del Estado de Michigan.
- ✓ Ferrer, G (1999) “Aspectos del Curriculum Prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos” Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- ✓ Lopes, Dias y Gomez de Abreu (2011) Discursos nas políticas de Curriculo (Organizadoras) Apoio Edital Editoracao Faperj. Río de Janeiro 2011
- ✓ Lopes y Macedo (2006) Políticas de Curriculo em múltiplos contextos. Sao Paulo. Cortez Editora 2006.

- ✓ Lavia, P. (2014) Políticas Educativas. Las definiciones curriculares en la Argentina reciente. Cap 1 De la tesis de Maestría del pos grado en Política y Administración de la Educación. UNTREF.

## **Documentos**

- ✓ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2011) Diseño Curricular Nivel Primario Consejo Provincial de Educación.
- ✓ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012) Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- ✓ Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011). Diseño Curricular de Educación Primaria. Dirección de Educación Primaria.
- ✓ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta. (2011). Diseño Curricular para la Educación Primaria.

**Anexo de Cuadros** (de elaboración propia)

Cuadro N° 1 Análisis Comparado del Marco General (contexto de influencia)

	<b>Entre Ríos</b>	<b>Córdoba</b>	<b>Salta</b>	<b>Río Negro</b>
<b>Año de sanción</b>	2011	2011	2010	2011
<b>Tiempos de elaboración.</b>	No se explicitan.	Entre el 2009-2010.	Entre 2009 y 2010.	Entre los años 2009 y 2010.
<b>Actores intervinientes en la elaboración.</b>	No se explicitan ni tiempos ni actores participantes.	Se describe detalladamente el proceso. Fuerte énfasis en la participación de docentes y de las escuelas.	Escueta mención sobre el proceso de elaboración.	Se detalla exhaustivamente el proceso destacando la participación colectiva de los docentes. (Comisión mixta: gobierno-Sindicatos Unter). Se elaboraron muchos informes de trabajo curricular.
<b>Justificación de un nuevo diseño.</b>	No se explicitan abiertamente.	Cierre de vigencia del Diseño anterior. Incorporar nueva ley provincial y nap.	Implementación de diferentes legislaciones a nivel nacional y provincial.	La ley nacional de educación generó un proceso de análisis crítico de las normativas existentes. Pag3
<b>Enquadre del diseño curricular.</b>	Socio/Educativo  Fuerte justificativo en lo social.	Legislativo  Fuerte justificativo desde lo legal.	Legislativo  Fuerte justificativo desde lo legal.	Filosófico-Pedagógico
<b>Contexto sociopolítico</b>	Se detalla el contexto educativo: desigualdad, repitencia, escuelas con plurigrados, jornada extendida y completa.	No se describe	No de describe. Breve mención a las comunidades indígenas y las tradiciones provinciales.	No se describe.
<b>Nuevos temas/necesidades</b>	La utilización de <b>tic's</b> y la reflexión sobre la centralidad de la enseñanza.	Nuevas infancias, familias y relación entre ellas.	Derechos de los niños/ Indígenas/Aborígenes / Nuevas lenguas.	Las <b>tic's</b> en el nivel (un apartado especial para justificar su incorporación en distintas disciplinas).
<b>Concepción sobre el curriculum.</b>	Como documentos y prácticas. <b>Inacabado</b> , a resignificar según el contexto por cada institución.	Síntesis cultural-temporal: tiene fecha de caducidad!!! - participativo-herramienta de	Como síntesis cultural elaboradas por los actores sociales: incluye iglesia, pueblos originarios. (contradictorios)	Como propuesta política-educativa. Como producto de proceso de participación colectiva. Como instrumento de



	(“autonomía institucional” 7)	apropiación	Como “diseño y no modelo” distinta apropiación de los actores.	trabajo.
<b>Referentes Bibliográficos.</b>	Autores nacionales por sobre los internacionales. Referentes locales.	Autores internacionales y nacionales en igual proporción.	Autores nacionales por sobre los internacionales o regionales. Fuerte presencia de las leyes en las citas. Fuerte Inclusión de los NAP en citas directas y referencias.	Autores internacionales por sobre los nacionales en citas directas. Aparecen editores de Rosario. <b>Ausencia de NAP</b> y existencia de muchos documentos de la Provincia.

Cuadro N°2 Análisis Comparado del Marco General (contexto de producción)

	<b>Entre Ríos<sup>25</sup></b>	<b>Córdoba<sup>26</sup></b>	<b>Salta<sup>27</sup></b>	<b>Río Negro<sup>28</sup></b>
<b>Estructuración del currículum.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de currículum</li> <li>Institución Educativa</li> <li>Sujetos del aprendizaje y la enseñanza</li> <li>La planificación</li> <li>La evaluación</li> <li>Las tic's</li> <li>La formación Ética y ciudadana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción</li> <li>Contenidos y Objetivos</li> <li>Estrategias para el Docente</li> <li>Bibliografía</li> </ul>	Estructuración en cuatro ejes: Competencia comunicativa. Alfabetización en ciencia y tecnología, Resolución de problemas y formación personal, social y ciudadana. <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje</li> <li>Enseñanza</li> <li>Estrategias didácticas</li> <li>Evaluación</li> </ul>	Encuadre sociopolítico (concepción de hombre, sociedad) Encuadre Pedagógico: concepción de currículum, conocimiento, aprendizaje, enseñanza) Encuadre Didáctico: componentes de áreas y disciplinas.
<b>Asignaturas 1° Ciclo.</b>	<b>8 asignaturas.</b>	<b>7 asignaturas</b>	<b>9 asignaturas</b>	<b>7 asignaturas</b>
<b>Tiempos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua.</li> <li>Matemáticas.</li> <li>Cs. Sociales.</li> <li>Cs. Naturales.</li> <li>Tecnología.</li> <li>Educación Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua y Literatura</li> <li>Matemáticas</li> <li>Cs. Sociales y tecnología.</li> <li>Cs. Naturales y tecnología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua</li> <li>Matemática</li> <li>Cs. Sociales.</li> <li>Cs. Naturales.</li> <li>Educación tecnológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua y Literatura</li> <li>Matemática</li> <li>Cs. Sociales.</li> <li>Cs. Naturales.</li> <li>Educación Física</li> </ul>

<sup>25</sup> La escolaridad primaria comprende 6 años de duración divididos en dos ciclos: 1° Ciclo de 1° a 3° año y 2° Ciclo de 4° a 6° año.

<sup>26</sup> La escolaridad primaria comprende 6 años de duración divididos en dos ciclos: 1° Ciclo de 1° a 3° año y 2° Ciclo de 4° a 6° año.

<sup>27</sup> La escolaridad primaria comprende 7 años de duración divididos en dos ciclos: 1° Ciclo de 1° a 3° año y 2° Ciclo de 4° a 7° año.

<sup>28</sup> La escolaridad primaria comprende 7 años de duración divididos en tres ciclos: 1° ciclo de 1° a 3° año, 2° ciclo de 4° y 5° y 3° ciclo de 6° a 7° año.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Musical.</li> <li>• Artes Visuales.</li> </ul> <p><i>En módulos de 40 minutos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Identidad y Convivencia</li> </ul> <p><i>No asignan tiempos ni horarios.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Formación ética y ciudadana.</li> <li>• Educación religiosa.</li> </ul> <p><i>En módulos de 40 minutos (30 hs)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Artística</li> <li>• Inglés.</li> </ul> <p><i>No asignan tiempos ni horarios.</i></p>
<b>Asignaturas 2° Ciclo</b>  <b>Tiempos.</b>	<b>8 asignaturas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua.</li> <li>• Matemática.</li> <li>• Cs. Sociales.</li> <li>• Cs. Naturales.</li> <li>• Tecnología.</li> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Musical.</li> <li>• Artes Visuales.</li> </ul> <p><i>En módulos de 40 minutos</i></p>	<b>8 asignaturas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y Literatura.</li> <li>• Matemática.</li> <li>• Cs. Sociales.</li> <li>• Cs. Naturales.</li> <li>• Educación Física.</li> <li>• Educación Artística.</li> <li>• Ciudadanía y participación.</li> <li>• Educación tecnológica.</li> </ul> <p><i>No asignan tiempos ni horarios.</i></p>	<b>10 asignaturas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua</li> <li>• Matemática</li> <li>• Cs. Sociales.</li> <li>• Cs. Naturales.</li> <li>• Educación tecnológica.</li> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Formación ética y ciudadana.</li> <li>• Educación religiosa.</li> <li>• Lenguas extranjeras.</li> </ul> <p><i>En módulos de 40 minutos (30 hs)</i></p>	<b>7 asignaturas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lengua y Literatura</li> <li>• Matemática</li> <li>• Cs. Sociales.</li> <li>• Cs. Naturales.</li> <li>• Educación Física</li> <li>• Educación Artística</li> <li>• Inglés.</li> </ul> <p><i>No asignan tiempos ni horarios.</i></p>
<b>Páginas totales</b>	609 páginas	320 páginas.		410 páginas.
<b>Presencia de los NAP<sup>29</sup></b>	<b>Si, DÉBIL</b> Se cita una vez en la introducción de manera indirecta pero no se incluye como bibliografía o documentos de consulta. Además aparecen en los diseños disciplinares. (ver otro cuadro)	<b>Sí. DÉBIL.</b> Se citan dos veces de manera directa en la justificación y se los incluye en los documentos de la bibliografía. Además aparece en los diseños disciplinares. (ver otro cuadro)	<b>Sí. FUERTE</b> Se citan fuertemente a los NAP tanto en el decreto de sanción de los diseños como en la introducción del diseño (5 citas de manera directa) y se los incluye en la bibliografía.	<b>No.</b> Inexistencia de citas o menciones a los naps.

Cuadro N° 3 Análisis Comparado del Diseño de Lengua (contexto de producción)

Lengua	Entre Ríos <sup>30</sup>	Córdoba	Salta	Río Negro
--------	--------------------------	---------	-------	-----------

<sup>29</sup> Se analizan tres variables: a) En la introducción a los diseños, b) en la bibliografía y c) en las disciplinas clásicas.

<sup>30</sup> El diseño posee la particularidad de ir mostrando fotos e imágenes del cotidiano escolar.

<b>Estructura</b>	Introducción: 21 pág. Contenidos y Propuestas de enseñanza <sup>31</sup> : 54 pág. Evaluación: 3 pág.	Introducción: 11 pág. Contenidos: 22 pág. <sup>32</sup> Estrategias: 25 pág.	Introducción: 5 pág. Contenidos y Orientaciones Didácticas: 56 pág. <sup>33</sup> Evaluación 1 pág.	Introducción y encuadre didáctico: 36 pág. Contenidos: 33pág. <sup>34</sup> Lineamientos orientadores y de acreditación 9 pág.
<b>Cantidad de páginas</b>	92 pág.	66 pág.	65 pág.	78 pág.
<b>Bibliografía</b>	13 pág.	7 pág.	5 pág.	2 pág.
<b>Presencia de NAP</b>	<b>Si. FUERTE</b> Se encuentran como recomendaciones dentro de los contenidos en <b>7 oportunidades</b> . Luego se incluye en la bibliografía citados 4 veces. Fuerte presencia de los cuadernillos para el aula.	<b>Si. DÉBIL</b> Se hace referencia en <b>dos oportunidades</b> a los nap como orientación. Se los incluye fuertemente en la bibliografía: 10 documentos citados.  Además se citan distintos materiales del gobierno de la ciudad, de la provincia de Bs As y otros documentos nacionales.	<b>Si. MUY FUERTE.</b> Los NAP aparecen introduciendo cada uno de los años y los ejes trabajados en clase. Aparecen los NAP y luego los contenidos u orientaciones para el docente.  En la bibliografía los naps son los documentos que más se citan (13 veces)	<b>No.</b> Ni se citan de manera directa ni indirecta.

Cuadro N° 4 Análisis Comparado del Diseño de Matemática (contexto de producción)

<b>Matemática</b>	<b>Entre Ríos</b>	<b>Córdoba</b>	<b>Salta</b>	<b>Río Negro</b>
<b>Estructura</b>	Introducción: 38 pág. Contenidos y Propuestas de enseñanza <sup>35</sup> : 44 pág.	Introducción: 3 pág. Contenidos <sup>36</sup> : 22 pág.	Introducción: 8 pág. Contenidos y Orientaciones	Introducción y encuadre didáctico: 33 pág. Contenidos: 34 <sup>38</sup> pág. Lineamientos

<sup>31</sup> Los contenidos y propuestas de enseñanza se gradúan por ciclos. Luego por años.

<sup>32</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>33</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>34</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>35</sup> Los contenidos y propuestas de enseñanza se gradúan por ciclos. Luego por años.

	Evaluación: 6 pág.	Estrategias: 13 pág.	Didácticas: 83 <sup>37</sup> pág. Evaluación 2 pág.	orientadores y de acreditación 10 pág.
<b>Cantidad de páginas</b>	93 pág.	38 pág.	93 pág.	92 pág.
<b>Bibliografía</b>	3 pág.	1 pág.	3 pág.	13 pág.
<b>Inclusión de NAP</b>	<b>Sí. MUY FUERTE</b> Se encuentran fuertemente <b>citados en</b> el desarrollo de los contenidos y propuestas unas <b>30 veces</b> . Y unas 9 veces en la bibliografía. Fuerte presencia de los cuadernillos para el aula.	<b>Sí. DÉBIL.</b> No se los incluye en el cuerpo de los contenidos. Si se los encuentran citados 5 documentos referidos a NAP en la bibliografía.	<b>Si. MUY FUERTE.</b> Los NAP aparecen introduciendo cada uno de los años y los ejes trabajados en clase. Aparecen los NAP y luego los contenidos y orientaciones para el docente.  En la bibliografía los naps no se citan	<b>No</b> aparece en la extensa bibliografía. Al final existe un anexo con recomendaciones para los docentes y allí aparece citado una vez los cuadernillos para el aula de manera genérica.

Cuadro N° 5 Análisis Comparado del Diseño de Lengua (contexto de producción)

<b>NAP</b>	<b>Entre Ríos<sup>39</sup></b>	<b>Córdoba</b>	<b>Salta</b>	<b>Río Negro</b>
Introducción <sup>40</sup>	<b>DÉBIL<sup>41</sup></b>	<b>DÉBIL<sup>42</sup>.</b>	<b>FUERTE<sup>43</sup>.</b>	<b>INEXISTENTE.</b>
<b>Lengua</b>	<b>FUERTE</b> Se encuentran como recomendaciones dentro de los contenidos en <b>7 oportunidades</b> .  Luego se incluye en la bibliografía citados 4	<b>DÉBIL</b> Se hace referencia en <b>dos oportunidades</b> a los nap como orientación.  Se los incluye fuertemente en la	<b>MUY FUERTE.</b> Aparecen introduciendo cada uno de los años y los ejes trabajados en clase. Aparecen los NAP y luego los contenidos u orientaciones para el	<b>Inexistente.</b> Ni se citan de manera directa ni indirecta.

<sup>36</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>38</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>37</sup> Los contenidos se encuentran graduados por ciclos y por años.

<sup>39</sup> El diseño posee la particularidad de ir mostrando fotos e imágenes del cotidiano escolar.

<sup>40</sup> Se analizan dos variables: a) En la introducción a los diseños, citas directas o referencias y b) en la bibliografía.

<sup>41</sup> Se cita una vez en la introducción de manera indirecta pero no se incluye como bibliografía o documentos de consulta.

<sup>42</sup> Se citan dos veces de manera directa en la justificación y se los incluye en los documentos de la bibliografía.

<sup>43</sup> Se citan los NAP tanto en el decreto de sanción de los diseños como en la introducción del diseño, 5 citas de manera directa, y se los incluye en la bibliografía.

	<p>veces. Fuerte presencia de los cuadernillos para el aula.</p>	<p>bibliografía: 10 documentos citados.</p> <p>Además se citan distintos materiales del gobierno de la ciudad, de la provincia de Bs As y otros documentos nacionales.</p>	<p>docente.</p> <p>En la bibliografía los naps son los documentos que más se citan (13 veces)</p>	
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>FUERTE</b></p> <p>Se encuentran como recomendaciones dentro de los contenidos en <b>7 oportunidades</b>.</p> <p>Luego se incluye en la bibliografía citados 4 veces. Fuerte presencia de los cuadernillos para el aula.</p>	<p><b>DÉBIL</b></p> <p>Se hace referencia en <b>dos oportunidades</b> a los nap como orientación.</p> <p>Se los incluye fuertemente en la bibliografía: 10 documentos citados.</p> <p>Además se citan distintos materiales del gobierno de la ciudad, de la provincia de Bs As y otros documentos nacionales.</p>	<p><b>MUY FUERTE.</b></p> <p>Aparecen introduciendo cada uno de los años y los ejes trabajados en clase. Aparecen los NAP y luego los contenidos u orientaciones para el docente.</p> <p>En la bibliografía los naps son los documentos que más se citan (13 veces)</p>	<p><b>No.</b> Ni se citan de manera directa ni indirecta.</p>