



Universidad Abierta Interamericana.

Licenciatura en Nivel Inicial.

“Los actos escolares y la planificación docente en el Nivel Inicial”

Alumna: Pross Silvia.

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía Sede Centro.

**Profesora: Palacios Nilda 20 de
diciembre de 2025.**

Agradezco a:

A Lucas, mi compañero de vida y el motor que me impulsa a superar cada desafío que me propongo. A mis cuatro hijos, Bautista, Mercedes, Felicitas y Rosario, quienes durante estos dos años me sostuvieron con cada abrazo.

A mis padres, Silvia y Daniel, y a mi hermana Marina, siempre pendientes de cada paso dado.

A mis hermanas de la vida, Yami y Poro, y a mi amiga Lau, que estuvieron presentes en todo momento.

A Fabi, mi directora y maestra de la vida, gracias por alimentar mi inagotable deseo de seguir aprendiendo.

A mis compañeras Giyu y Ro, quienes fueron parte fundamental de este camino de formación; sin ellas no hubiera surgido la magia del trabajo en equipo.

En ocasiones, la simplicidad de una mirada o un abrazo son el verdadero sostén de cada día.

Resumen

El presente trabajo indaga en los actos escolares en el Nivel Inicial y en las percepciones que los docentes construyen en torno a ellos en el marco de la planificación pedagógica, en instituciones del Distrito Escolar 6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde una perspectiva histórico - pedagógica, se reconstruye el recorrido de los actos escolares como dispositivos de nacionalización y homogeneización cultural, analizando el lugar que ocuparon en la pedagogía de la nación y en la configuración de rituales escolares tradicionales. El marco teórico articula aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales, los estudios curriculares y la teoría de las representaciones sociales, recuperando especialmente los trabajos de Gvirtz, Harf, Salvalai y Godoy, Terigi, Furman, Lewin y Vota.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de alcance exploratorio – descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de Nivel Inicial y análisis de planificaciones vinculadas a efemérides. Los resultados muestran que las docentes reconocen el potencial de los actos para la construcción de memoria colectiva e identidad ciudadana, al tiempo que señalan tensiones entre rituales tradicionales, prescripciones curriculares y condiciones institucionales. Se identifican experiencias que resignifican los actos como proyectos de indagación, juego y participación comunitaria, junto con la persistencia de formatos heredados del currículo nacionalista.

Se concluye que la percepción y la planificación docente resultan claves para transformar los actos escolares en experiencias pedagógicas significativas, pero su potencial depende de marcos institucionales que habiliten mayor reflexión colectiva, apoyo a la diversidad y formación específica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

Palabras claves: Actos escolares – Nivel Inicial – Docentes – Planificación pedagógica.

Índice

1. Introducción - - - - -	5
2. Antecedentes - - - - -	8
3. Marco teórico- - - - -	12
3.1. Los actos escolares a lo largo del tiempo- - - - -	12
3.1.1. Breve recorrido histórico - - - - -	12
3.1.2. Documentos prescriptos y currículum: ¿un marco de adoctrinamiento? - - - -	17
3.2. La planificación como organización de la tarea escolar en relación con los actos - - - - -	21
3.3. La percepción docente frente a los actos escolares - - - - -	24
4. Enfoque metodológico - - - - -	28
5. Análisis de datos - - - - -	29
6. Conclusión - - - - -	35
Referencias - - - - -	38
Anexo - - - - -	39

1. Introducción:

El presente trabajo tiene por objetivo indagar en los actos escolares en el Nivel Inicial y en las percepciones que los docentes construyen en torno a ellos en el marco de la planificación pedagógica. En particular, se procura analizar los saberes que las y los docentes manifiestan sobre estos actos, cómo sus prácticas se encuentran atravesadas por experiencias biográficas previas y de qué modo conciben la incidencia de los actos escolares en la vida de la comunidad educativa.

Considerando el impacto que tuvieron estos procesos en las primeras infancias y la necesidad de revisar críticamente el modelo tradicional de escolarización, este estudio se propone reconstruir el recorrido histórico de los actos escolares en el Nivel Inicial en un recorte espaciotemporal específico. El análisis se sitúa comenzando desde el siglo XIX hasta la actualidad.

Históricamente, los actos escolares han constituido un espacio privilegiado para la representación de ciertos relatos sobre la Nación y su devenir, mediante la escenificación de fechas consideradas memorables y la exaltación de héroes patrios. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, en un contexto de consolidación del Estado nacional argentino y de formulación de una versión oficial de la historia, los contenidos de Ciencias Sociales se organizaron de manera tal que contribuyeron a conformar una ciudadanía homogénea, en fuerte vínculo con los procesos migratorios masivos de la época. En este marco, los actos escolares operaron como dispositivo para promover en una población mayoritariamente conformada por inmigrantes un sentimiento de pertenencia al Estado y a los símbolos nacionales.

Uno de los mecanismos centrales para sostener este proyecto fue el festejo de las efemérides, que cumplía una doble función: por un lado, conmemorar acontecimientos del pasado considerados fundantes y, por otro, generar a través de rituales escolares una conexión emocional e intelectual entre quienes participaban de ellos. Estas conmemoraciones implicaban no sólo la transmisión de determinados contenidos históricos, sino también la configuración de prácticas, gestos y valores asociados a un ideal de ciudadanía.

En este mismo período, en 1884, se creó en la Argentina el primer Jardín de Infantes, en la provincia de Entre Ríos, fundado por Sara Chamberlain Eccleston, en el marco de la Ley 1.420 de

educación obligatoria, laica y gratuita. Este primer espacio, destinado a niños de entre tres y seis años, funcionó en la Escuela Normal de Paraná y constituyó un antecedente clave para el posterior desarrollo del Nivel Inicial. Si bien la propuesta pedagógica retomaba aportes de corrientes europeas que pensaban a la infancia como una etapa con necesidades específicas, tales como Montessori o Waldorf, entre otras, comenzando a dejar de lado la concepción de “adulto - pequeño”; a la vez se mantenía una fuerte articulación con los rituales propios del Nivel Primario, incluyendo la participación de los más pequeños en los actos escolares con el propósito de contribuir desde temprana edad a la construcción de una identidad nacional.

Partiendo de la premisa de que gran parte de lo que sucede en las escuelas está fuertemente influido por las percepciones que las y los docentes construyen acerca de los contenidos y prácticas que enseñan, se considera relevante indagar cómo dichas percepciones se gestan a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales y cómo inciden en las decisiones que toman al planificar y llevar a cabo los actos escolares. Interesa particularmente comprender en qué medida las experiencias previas de los docentes, como alumnos y luego como profesionales, habilitan la reproducción de modelos tradicionales o, por el contrario, la transformación de esos rituales en propuestas pedagógicas más significativas.

En este sentido, resulta pertinente recuperar la advertencia de Salvalai y Godoy “(...) para diseñar propuestas en historia, hay que estudiar, buscar, seleccionar, adecuar. De lo contrario la historia pasa a ser un ‘como si’; la edad de los niños no justifica improvisar” (Goris, 2020, pág. 41). Desde esta perspectiva, la planificación se convierte en una herramienta central para otorgar sentido pedagógico a los actos escolares, evitando la improvisación y la simple repetición de formatos cristalizados.

Los Diseños Curriculares ocupan un lugar fundamental en este proceso, en tanto documentos que orientan qué enseñar y cómo hacerlo, explicitando un determinado encuadre educativo y respondiendo a lineamientos de política pública. Al mismo tiempo, el currículo prescripto requiere de la mediación profesional de las y los docentes, quienes, con relativa autonomía, lo interpretan y lo ponen en juego en sus planificaciones, articulándolo con el

contexto institucional y con las características de los grupos de niños. En relación con la planificación, resulta interesante pensar que:

(...) mentalmente cuando hablamos de la planificación en la escuela, hablamos de un tipo especial de planificación. Sería importante (...) volver a las bases de lo que es planificar, planificar es anticipar, prever, organizar cualquier actividad humana voluntaria, seamos o no docentes o desde cualquier rol que tengamos siempre estamos planificando en tanto proceso mental (...) (Harf, 2016)

En el triángulo didáctico docente – alumno – conocimiento, el protagonismo se distribuye de manera compartida, y el rol del docente se redefine como el de un mediador que diseña dispositivos de enseñanza, habilita espacios de participación y garantiza condiciones de accesibilidad, cuidado e inclusión. Desde esta perspectiva, la planificación de los actos escolares no se reduce a la organización logística de un evento, sino que forma parte de un entramado más amplio de decisiones didácticas que ponen en juego concepciones sobre la infancia, la ciudadanía y la memoria colectiva.

Con el propósito de profundizar en esta problemática, el trabajo adopta una metodología de corte cualitativo, de alcance exploratorio – descriptivo. El estudio de campo se desarrollará en instituciones de Nivel Inicial del Distrito Escolar 6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante el análisis documental de planificaciones áulicas y proyectos institucionales vinculados a efemérides, así como a través de entrevistas a docentes que trabajan en dichas escuelas. El cruce entre estos materiales permitirá relevar las percepciones docentes sobre los actos escolares y contrastarlas con las decisiones que efectivamente se plasman en sus prácticas de planificación.

En síntesis, se asume que planificar los actos escolares en el Nivel Inicial puede constituirse en una oportunidad para problematizar sus sentidos tradicionales, habilitar lecturas más complejas del pasado y favorecer la construcción de propuestas colectivas que recuperen las huellas de la historia desde la significatividad que les otorga el presente. Este trabajo se propone, entonces, aportar elementos para que las y los docentes del Nivel Inicial revisen críticamente sus

propias prácticas y puedan resignificar los actos escolares como experiencias pedagógicas potentes, más allá de su dimensión ritual.

2. Antecedentes

En consonancia con el objetivo general de esta investigación, centrado en los actos escolares en el Nivel Inicial y en las percepciones docentes en el marco de la planificación pedagógica, se realizó una búsqueda sistemática de antecedentes en producciones académicas recientes. Si bien no se localizaron trabajos empíricos específicos publicados en los últimos cinco años que aborden de manera directa esta problemática en el Nivel Inicial, se identificaron dos investigaciones que guardan una vinculación relevante con el tema y que permiten contextualizar el estudio.

Como primer antecedente se considera la tesis de grado de Rigante, titulada “Fechas patrias en el Jardín de Infantes: entre festejos y aprendizaje”, presentada en la Universidad Abierta Interamericana en 2013. Este trabajo se propone analizar las concepciones y prácticas de los maestros del Nivel Inicial en relación con las fechas patrias, a partir de entrevistas, con el fin de identificar dificultades, temores y tensiones que se ponen en juego al abordar estos contenidos en el jardín de infantes. Entre los principales hallazgos, la autora señala que una proporción significativa de docentes expresa sentirse poco preparada para planificar propuestas que articulen las efemérides con aprendizajes significativos y no se percibe suficientemente formada para diseñar dispositivos que trasciendan el festejo ritualizado (Rigante, 2013).

Rigante reconstruye además las vivencias escolares de los propios docentes en torno a los actos, destacando la centralidad de los personajes estereotipados (vendedores ambulantes, paisanas, damas antiguas, “negritas candomberas”, entre otros), los ensayos reiterados de bailes y canciones y la realización de producciones plásticas vinculadas a los símbolos patrios. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados no recuerda haber construido comprensiones profundas sobre el sentido histórico de las efemérides, lo que sugiere una débil articulación entre la dimensión ritual del acto y el trabajo conceptual propio del campo de las Ciencias Sociales (Rigante, 2013). Asimismo, la autora muestra que muchos docentes reconocen reproducir, en sus prácticas actuales, tradiciones similares a las que vivieron como alumnos, y enfatiza el peso que

tienen las decisiones directivas en la organización de los actos, lo que en ocasiones limita la posibilidad de introducir cambios desde la planificación áulica.

La tesis concluye señalando la necesidad de fortalecer la formación docente en el área de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, de modo que las y los futuros maestros cuenten con mayores herramientas teóricas y didácticas para planificar actos escolares que no se reduzcan a un “show” para las familias, sino que propicien experiencias significativas de construcción de memoria y ciudadanía (Rigante, 2013). Este antecedente resulta especialmente pertinente para el presente estudio porque pone de relieve la articulación entre biografía escolar, formación inicial y decisiones de planificación, dimensiones que también se buscan indagar en relación con los actos escolares.

El segundo antecedente seleccionado es el trabajo de Armas (2021), “El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina”, presentado en el Instituto Superior de Formación Docente J. J. de Urquiza. Esta investigación analiza las representaciones de estudiantes de profesorados de educación infantil y primaria acerca de los actos conmemorativos, con el propósito de mostrar cómo estos continúan funcionando como rituales fuertemente estructurados que responden a lógicas nacionalistas y a mecanismos de construcción de identidad nacional.

A partir de entrevistas, Armas releva recuerdos y significados atribuidos a los actos escolares, identificando la recurrencia de nociones tales como “respeto por los símbolos patrios”, el silencio entendido como sinónimo de atención y aprendizaje, y la centralidad de personajes, bailes y escenografías, “entre otros”, que organizan la experiencia. La autora observa que, incluso cuando se busca adaptar las propuestas a las infancias, con frecuencia se “infantilizan” los contenidos históricos, presentándolos de manera simplificada o edulcorada, como si se tratara de relatos alejados de conflictos y tensiones reales (Armas, 2021). En sus conclusiones, sostiene que, pese a la existencia de marcos teóricos y normativos renovados, los actos escolares siguen configurándose como escenarios rituales con escaso desarrollo conceptual, orientados más a

reproducir determinados valores considerados deseables que a propiciar procesos de problematización crítica de la historia (Armas, 2021).

La revisión de estos antecedentes permite identificar dos núcleos relevantes para esta tesis. Por un lado, muestran la persistencia de formatos tradicionales de actos escolares, en los que prima la dimensión ritual y escénica por sobre la construcción de saberes históricos y sociales. Por otro, evidencian que las percepciones y experiencias de los docentes, tanto en su biografía escolar como en su formación inicial, influyen fuertemente en la manera en que planifican y llevan adelante estas propuestas. En este sentido, el presente trabajo busca aportar a la línea de investigación inaugurada por Rigante (2013) y retomada por Armas (2021), focalizando específicamente en docentes en ejercicio del Nivel Inicial y en el modo en que sus percepciones se articulan con las planificaciones pedagógicas de los actos escolares. Se espera que los resultados constituyan un insumo para promover procesos de reflexión docente orientados a resignificar los actos escolares desde perspectivas más críticas, inclusivas y pedagógicamente potentes.

3. Marco teórico

3.1. Los actos escolares a lo largo del tiempo

El análisis de los actos escolares en el Nivel Inicial requiere situarlos en una temporalidad más amplia, atendiendo a su constitución como prácticas rituales vinculadas a procesos de conformación estatal, de construcción de ciudadanía y de transmisión de determinados relatos sobre la Nación. A lo largo de los siglos XIX y XX, estos actos se configuraron como dispositivos privilegiados para la escenificación de efemérides y la exaltación de héroes patrios, articulando contenidos de las Ciencias Sociales con formas específicas de disciplinamiento de los cuerpos, las emociones y las memorias escolares. Recuperar este recorrido histórico permite comprender cómo ciertos formatos tradicionales, centrados en la repetición de guiones, la fijación de estereotipos y la celebración acrítica de fechas “patrias”, se han sedimentado en la cultura escolar, al tiempo que se identifican tensiones y transformaciones recientes que habilitan nuevas maneras de concebir y planificar los actos en el Nivel Inicial.

3.1.1. Breve recorrido histórico

El siglo XIX constituyó un período de profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales a escala global, marcado por revoluciones, guerras y procesos de independencia que reconfiguraron los Estados modernos. En este contexto, se consolidaron proyectos nacionales que utilizaron la escuela como herramienta privilegiada para homogeneizar poblaciones diversas, integrar a los nuevos ciudadanos y difundir determinados valores e identidades colectivas.

Un ejemplo emblemático del clima político e ideológico de la época es la pintura “La libertad guiando al pueblo”, realizada por Eugène Delacroix en 1830, considerada un ícono del Romanticismo francés y del arte político. La obra representa la revolución de julio de 1830 en París y condensa, a través de la figura alegórica de la Libertad portando la bandera tricolor, el ideal de un pueblo que se erige como protagonista de la historia y de la lucha por sus derechos. Más allá de su valor estético, esta imagen permite comprender cómo el arte, al igual que la

escuela, fue un medio para difundir símbolos, relatos y emociones vinculadas a la construcción de una identidad nacional.



La libertad guiando al pueblo. Cuadro pintado por Eugène Delacroix en 1830.
Expuesto en el Museo del Louvre. Óleo sobre lienzo. [National Geographic](https://www.nationalgeographic.com)

Los cambios políticos, económicos y socioculturales del siglo XIX dieron lugar a intensos movimientos migratorios desde Europa hacia América, en particular hacia la región del Río de la Plata. Hombres, mujeres y niños emprendieron viajes en condiciones muchas veces precarias, en búsqueda de mejores oportunidades laborales, de tierra o de un horizonte de vida distinto. Este proceso transformó profundamente la composición demográfica de lo que hoy es la República Argentina y planteó a las élites dirigentes el desafío de “ordenar” e integrar a una población crecientemente heterogénea.

En este marco, diversos referentes políticos comenzaron a señalar la centralidad de la educación como herramienta de organización social y de construcción de ciudadanía. Manuel Belgrano, por ejemplo, advertía a comienzos del siglo XIX:

¡Cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten los vicios,

que los gobiernos reciban el fruto de sus cuidados, si no hay enseñanza y la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y más grandes aumentos! (Belgrano, 1810, Ministerio de Cultura de la Nación, s.f.)

Estas ideas reflejan la concepción de la educación como un medio para modelar comportamientos, inculcar valores y sostener un determinado orden social.

La educación formal de la época estaba fuertemente estratificada: la escolaridad sistemática se destinaba principalmente a varones de los sectores acomodados, mientras que las mujeres eran formadas en tareas domésticas y manualidades, y los hijos de esclavos accedían de manera muy limitada a una instrucción elemental vinculada al catecismo. Con el proceso de consolidación del Estado argentino, especialmente entre 1880 y 1920, el sistema educativo comenzó a expandirse y a institucionalizarse, articulado con un proyecto de “pedagogía de la nación” que buscaba homogeneizar culturalmente a una población atravesada por la inmigración masiva.

En este contexto se crearon organismos como el Consejo Nacional de Educación (1881) y se sancionó la Ley 1.420 de educación común (1884), que estableció la educación primaria laica, gratuita y obligatoria. Paralelamente, se dispuso la celebración de fiestas patrias en las escuelas y se promovió la realización de actos escolares con participación de los alumnos, dramatizaciones de próceres como San Martín y Belgrano, discursos y cantos alusivos. Los actos se configuraron, así como rituales escolares destinados a fortalecer el respeto por los símbolos patrios, a difundir una versión oficial de la historia y a generar un sentimiento de pertenencia a la nación entre niños y niñas, muchos de ellos hijos de inmigrantes.

Las investigaciones históricas muestran que estos actos se organizaron siguiendo modelos fuertemente disciplinarios y jerárquicos, combinando influencias religiosas (oraciones, referencias a valores morales) y militares (formaciones en filas, marchas, uniformes, uso del silencio como signo de respeto). “Fueron rituales rígidos, pensados para asimilar a una identidad nacional pensada también de forma rígida, y que excluían cualquier posibilidad de apropiación y creatividad por parte de las escuelas” (El Monitor de la educación, 2009, p.28).

Las imágenes históricas de desfiles escolares y militares conservadas en archivos nacionales ponen de manifiesto la fuerte analogía entre ambos tipos de rituales: uniformes prolijos, formaciones ordenadas, cuerpos alineados, banderas y escudos exaltados como símbolos sagrados, y la figura del docente ocupando un lugar de autoridad similar al de un oficial o un sacerdote, en el marco de un modelo pedagógico centrado en la transmisión vertical de saberes. Estos dispositivos contribuían a la homogeneización cultural al promover un repertorio común de gestos, canciones, relatos e imágenes sobre la patria y sus héroes.



Archivo General de la Nación. (1939, 26 de septiembre).
Desfile escolar por la Exposición Agrícola Ganadera y de Producción de Granja, Av. Alem e Hiriart, Lobos.
Departamento de Documentos Fotográficos, Buenos Aires. Fotografía de M. Fernández Seijo.



Daniel Pross (1979, 25 de mayo). Desfile Armada Argentina – Marina de Guerra, Hipólito Yrigoyen, C.A.B.A., Buenos Aires. Colección personal del autor.

Desde las Ciencias Sociales, el concepto de “cultura” se consolidó hacia fines del siglo XIX como herramienta para analizar los modos en que las sociedades organizan y transmiten normas, valores y saberes. Gvirtz (2004) entiende la cultura como herencia social compartida y aprendida, que se transmite de generación en generación, idea que resulta especialmente pertinente para pensar el lugar de la escuela y de los actos escolares en la reproducción y potencial transformación de ciertos sentidos comunes sobre la nación y la ciudadanía. En esa línea, los contenidos y rituales escolares pueden ser leídos como parte de una estrategia estatal de homogeneización cultural, orientada a integrar a la población bajo un relato nacional hegemónico.

En síntesis, este breve recorrido histórico permite comprender que los actos escolares no surgen como prácticas neutras ni meramente festivas, sino como dispositivos pedagógicos –

políticos inscriptos en un proyecto de construcción de Estado y de ciudadanía. Esta perspectiva resulta clave para el presente trabajo, que busca analizar cómo, en el Nivel Inicial, los docentes resignifican o reproducen esos sentidos en sus planificaciones y en sus prácticas actuales.

3.1.2. Documentos prescriptos y currículum: ¿un marco de adoctrinamiento?

Hacia fines del siglo XIX, el proyecto de homogeneización impulsado por el Estado nacional argentino comenzó a cristalizarse en una trama de dispositivos normativos y curriculares, entre ellos la Ley 1.420 de educación común y el Plan de Estudio y Programa de Enseñanza para la escuela primaria. Estos documentos desplazaron progresivamente la centralidad de la familia y de la Iglesia en la definición de los contenidos escolares, instalando al Estado como autoridad legítima para prescribir qué saberes debían circular en las aulas y bajo qué formas. En este marco, el currículum prescripto se constituyó en una herramienta de regulación de la enseñanza, orientada a ordenar, unificar y controlar la formación de las futuras generaciones.

El Plan de Estudio contemplaba áreas como Lectura y Escritura, Aritmética, Geografía, Historia de la República y nociones de historia general, Idioma Nacional, Moral y Urbanidad, dibujo, música vocal, gimnasia y conocimiento de la Constitución Nacional, a las que se sumaban contenidos diferenciados por sexo: labores y economía doméstica para las niñas y ejercicios y evoluciones militares para los varones, de acuerdo con lo establecido en el artículo 6 de la Ley 1.420. El Consejo Nacional de Educación, creado en 1881, concentró el diseño, la supervisión y la evaluación de estos contenidos, consolidando un modelo fuertemente centralizado que, hasta bien entrado el siglo XX, dejó escaso margen a la autonomía escolar y al criterio profesional docente en la selección y organización de los saberes.

Desde una perspectiva crítica, diversos autores han señalado que este currículum fundacional formó parte de una “pedagogía de la nación” que buscaba construir sujetos subordinados a una definición autoritaria de la identidad nacional. El documento El Currículum del Ministerio de Educación (2010) sostiene que “la escuela primaria debía enseñar a ser súbdito

de la nación” (p. 9), y subraya que, en este proyecto, la nación se presentaba como una entidad ahistórica, definida desde arriba, que excluía las lenguas, costumbres e historias de inmigrantes, pueblos indígenas, mujeres, gauchos y sectores populares, quienes debían abandonar sus referencias culturales para convertirse en argentinos de ley. Esta lectura permite pensar el currículum como un dispositivo de selección, jerarquización y silenciamiento de saberes, estrechamente vinculado con lo que Apple (1990) denomina “control cultural” y “currículum oficial”.

En esta línea, la noción de “monopolio de la educación” desarrollada por Braslavsky (1985), retomada por Terigi (2019), resulta especialmente pertinente para comprender el carácter político del currículum. Terigi plantea que los grupos dominantes, al controlar la definición de los contenidos de la educación formal, instauran un “monopolio” sobre aquello que se considera conocimiento válido, configurando al currículum como una herramienta para producir subjetividades acordes con un determinado orden social. Desde esta perspectiva, los documentos prescriptos no son meros listados neutros de temas, sino textos atravesados por relaciones de poder que orientan comportamientos, valores e identidades.

Salvalai y Godoy (2020) analizan esta dimensión política del currículum en el campo específico de las Ciencias Sociales y las efemérides en el Nivel Inicial. Las autoras señalan que los documentos prescriptos y los materiales escolares tradicionales tienden a ofrecer una historia escolar lineal, heroica y desproblematizada, centrada en próceres varones, blancos y de sectores dominantes, dejando en los márgenes a mujeres, niños, pueblos originarios y sectores populares. En sus palabras, esta forma de organizar los contenidos produce una mirada única del pasado, que dificulta la inclusión de otras voces y experiencias y contribuye a sostener un imaginario nacional homogéneo, ajeno a la diversidad social y cultural efectivamente existente.

El debate sobre el carácter de adoctrinamiento del currículum se enriquece al distinguir entre currículum formal y currículum oculto. El currículum formal, o explícito, refiere al conjunto de contenidos, objetivos y criterios de evaluación que se enuncian en leyes, diseños curriculares y programas oficiales, mientras que el currículum oculto alude a los valores, normas y expectativas que se transmiten de manera implícita a través de la organización escolar, las

rutinas, los rituales y las relaciones de poder cotidianas; temas desarrollados por Jackson, 1968 y Apple, 1990. En el caso argentino, los actos escolares y las efemérides se ubican en una zona de intersección entre ambos planos: si bien no siempre aparecen detallados como tales en los diseños curriculares, funcionan como instancias fuertemente normadas, en las que se escenifican y naturalizan determinadas versiones del pasado y de la ciudadanía.

Gvirtz y Palamidessi (2006) describen que, en el modelo de “currículum como modelo de práctica”, el currículum se concibe simultáneamente como cuerpo organizado de conocimientos, declaración de objetivos y plan integral de acción. Esta concepción, especialmente en sus versiones más tecnocráticas, se articuló con enfoques como el de Tyler (1949), quien propuso un esquema de planificación basado en la formulación de objetivos conductuales, la selección de experiencias de aprendizaje orientadas a su logro y la evaluación sistemática de resultados. Si bien estos aportes introdujeron la idea de un planeamiento racional de la enseñanza, también contribuyeron, en contextos autoritarios como la última dictadura militar, a reforzar prácticas fuertemente prescriptivas, donde los docentes debían ajustar sus planificaciones a secuencias cerradas de objetivos y contenidos, con escaso espacio para la problematización crítica.

Durante la última dictadura cívico - militar (1976–1983), el vínculo entre currículum y adoctrinamiento se hizo especialmente evidente. La normativa sobre el uso de los símbolos patrios, como la Resolución Ministerial 1635/78, definía cualquier “irrespetuosidad” hacia la bandera, el himno o el escudo como un “ataque a la esencia misma de la argentinidad”, reforzando la asociación entre disciplina escolar, obediencia y lealtad al régimen. En este contexto, los actos escolares se consolidaron como escenarios privilegiados para la reproducción de un nacionalismo acrítico, donde el orden en la fila, el silencio y la uniformidad corporal eran leídos como indicadores de patriotismo y buena conducta.

Con el retorno a la democracia, los procesos de reforma curricular, como la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes en la década de 1990 y los sucesivos diseños curriculares jurisdiccionales, intentaron democratizar la definición de contenidos y abrir el currículum a nuevas perspectivas disciplinares y pedagógicas. Sin embargo, investigaciones sobre política curricular han mostrado que persisten tensiones entre la proclamación de un docente autónomo

y reflexivo y la fuerte centralidad de los documentos prescriptos como letra orientadora de las prácticas (Terigi, 2001). En el Nivel Inicial, donde los diseños curriculares más recientes, como el de CABA para salas de 4 y 5 años, incorporan enfoques de indagación del ambiente social y natural, juego y alfabetización cultural, pero al mismo tiempo prescriben con detalle qué contenidos deben abordarse y de qué manera.

Salvalai y Godoy señalan que, en la práctica, muchos actos escolares siguen reproduciendo escenas tradicionales de la historia patria, damas antiguas, negritas candomberas, caballeros y próceres idealizados, que poco dialogan con los avances de las Ciencias Sociales ni con los enfoques críticos propuestos en los diseños curriculares. La escuela continúa transmitiendo imágenes congeladas del pasado, más cercanas al folklore patriótico que a la historia como campo de conocimiento, lo que evidencia la persistencia de un currículum oculto nacionalista que coexiste con renovaciones formales del currículum prescripto.

Desde este enfoque, la pregunta por si el currículum constituye un marco de adoctrinamiento no admite una respuesta lineal. Más bien invita a reconocer su carácter históricamente situado y conflictivo: el currículum ha sido, y en muchos casos sigue siendo, un instrumento para seleccionar y legitimar ciertos saberes y valores en detrimento de otros, pero también puede convertirse en un territorio de disputa y resignificación, en la medida en que los docentes lo interpreten críticamente y lo tensionen a partir de sus propias prácticas. Terigi (2008) plantea la necesidad de avanzar hacia una “justicia curricular” que cuestione las desigualdades en el acceso a saberes socialmente significativos y que promueva una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

En el Nivel Inicial, esta tensión se vuelve especialmente relevante. Por un lado, los documentos prescriptos definen marcos de acción que pueden operar como dispositivos de control y homogeneización; por otro, habilitan espacios para la construcción de propuestas que recuperen la diversidad de experiencias infantiles y que aborden las efemérides y los actos escolares desde perspectivas más inclusivas y críticas. El análisis de cómo los docentes leen, interpretan y traducen estos documentos en sus planificaciones y en sus decisiones sobre los

actos constituye, por lo tanto, un eje central para comprender hasta qué punto el currículum funciona como marco de adoctrinamiento o como oportunidad de formación democrática en el Nivel Inicial.

3.2. La planificación como organización de la tarea escolar en relación con los actos

En las últimas décadas se ha ido superando la concepción del Diseño Curricular como instrumento rígido y homogéneo, avanzando hacia una perspectiva más abierta que admite la contextualización de las prescripciones según las particularidades de cada jurisdicción. En este enfoque, los currículos adquieren sentido en las instituciones a partir de la mediación profesional de los docentes, quienes los leen, interpretan y reescriben en sus planificaciones, dotándolos de vida en las prácticas concretas de enseñanza. De este modo, el Diseño Curricular deja de ser únicamente un texto normativo para convertirse en una herramienta orientadora y legitimadora del trabajo docente, especialmente en el aula y en la organización de propuestas como los actos escolares.

Sin embargo, la apropiación del Diseño Curricular por parte de los equipos docentes no ha sido un proceso lineal ni exento de tensiones. Gvirtz (2006) señala que el currículo sólo se transforma en contenido realmente enseñado cuando los docentes se apropian de él, lo seleccionan, lo jerarquizan y lo reorganizan en función de sus grupos y contextos. En esta clave, conocer en profundidad el diseño, comprender su sentido político - pedagógico y sostener una actitud crítica frente a sus propuestas se vuelve condición necesaria para que las planificaciones no se reduzcan al mero cumplimiento formal de prescripciones externas, sino que expresen decisiones profesionales fundamentadas.

La planificación ha experimentado transformaciones significativas vinculadas a los modelos pedagógicos dominantes en cada período. En ciertos momentos históricos, los equipos directivos ejercían un fuerte control sobre las planificaciones, verificando su cumplimiento estricto y

privilegiando la coherencia con el plan de estudios antes que la pertinencia respecto de los grupos reales. También existieron prácticas de circulación de planificaciones estandarizadas, comercializadas o reproducidas sin adaptación, lo que diluía el carácter situado y reflexivo de la tarea de planificar. Estos antecedentes permiten comprender por qué, todavía hoy, la planificación oscila en muchas instituciones entre la formalidad burocrática y la herramienta genuina de pensamiento didáctico.

En la actualidad, distintas autoras reivindican la planificación como un proceso intelectual complejo, más que como un mero producto escrito. Retomando las palabras de Harf (2016) sobre el tema, afirma que “planificar es anticipar, prever, organizar cualquier actividad humana voluntaria”, y que en la escuela se trata de un “proceso mental” que permite a los docentes tomar decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar, más allá del formato documental que finalmente adopte. Desde esta perspectiva, la planificación no se limita a llenar cuadros o completar formatos, sino que constituye una instancia de reflexión sobre los propósitos educativos, los contenidos, las estrategias y las formas de evaluación.

En el Nivel Inicial, las planificaciones articulan el desarrollo de capacidades: comunicación, autonomía, resolución de problemas, pensamiento crítico, colaboración con los contenidos de los distintos ejes de experiencia, evitando trabajar dichas capacidades de manera aislada o descontextualizada. La planificación supone, entonces, tomar decisiones sobre la selección de recortes del ambiente, la organización del tiempo y el espacio, las modalidades de agrupamiento y las intervenciones docentes, de manera coherente con el Diseño Curricular y con las características del grupo.

En relación con los actos escolares, esta perspectiva coloca en primer plano la necesidad de superar la repetición mecánica de rituales “porque siempre se hicieron” y de interrogarse por los sentidos pedagógicos de estas prácticas. Salvalai y Godoy (2020) advierten que, en muchos jardines, las efemérides continúan reducidas a escenografías y dramatizaciones que reproducen imágenes tradicionales de la historia patria, con escaso trabajo de indagación previa o posterior en torno al pasado que se conmemora. En estos casos, la ausencia de planificación específica

respecto de los actos limita su potencial como oportunidades de construcción de memoria colectiva y de problematización de la realidad social.

La última actualización del Diseño Curricular para el Nivel Inicial 2025, al proponer la indagación del ambiente social y natural, invita a trabajar historias personales, familiares y colectivas, y a profundizar en escenas de la vida cotidiana de otras épocas, de modo que los niños puedan establecer relaciones entre pasado y presente. Este planteo implica que las conmemoraciones no se conciban como eventos aislados, sino como momentos integrados en secuencias de enseñanza, donde se anticipan objetivos, contenidos y actividades que habiliten preguntas, comparaciones y nuevas interpretaciones. Cuando la planificación se limita a organizar la escenografía y el acto como producto final, sin un recorrido didáctico que lo sostenga, el riesgo es volver a un tratamiento superficial del tiempo histórico y de las efemérides.

La planificación en el Nivel Inicial debe ser simultáneamente anticipatoria y flexible, en tanto planear no es fijar de una vez y para siempre lo que va a ocurrir, sino construir una guía que admita ajustes y revisiones a partir de lo que efectivamente sucede con los niños. Esta mirada resulta especialmente relevante cuando se piensa en actos escolares, donde las expectativas institucionales, las demandas familiares y las tradiciones arraigadas pueden tensionar la intención pedagógica. La planificación crítica permite, en este sentido, negociar esos condicionantes sin renunciar a la calidad de los aprendizajes.

La inclusión de los actos en la planificación supone que el docente se formule, entre otras, preguntas rectoras tales como: ¿qué contenidos históricos o sociales se enseñarán en torno a esta efeméride?, ¿por qué son relevantes para este grupo?, ¿qué objetivos se persiguen?, ¿cómo se garantizará la participación de los niños más allá de la actuación?, ¿qué evidencias de aprendizaje se buscarán y cómo se evaluarán? Estas preguntas, presentes en la literatura didáctica contemporánea, desplazan el foco desde la organización logística del acto hacia la construcción de propuestas didácticas significativas.

(...) lo que nosotros como maestros del Nivel Inicial o Primario (...) trabajamos con los chicos desde que son muy chicos queda como huella, queda como marca, que una vez que los chicos van creciendo por más que trabajemos los contenidos de Ciencias Sociales

desde otro enfoque son muy difíciles de revertir, se transforma en un obstáculo en el aprendizaje (...). (Silber, 2018)

Esta reflexión enfatiza la responsabilidad docente en la selección y el tratamiento de los contenidos históricos en los actos, una planificación basada en estereotipos o en relatos simplificados deja marcas difíciles de desandar; en cambio, una planificación que abre preguntas complejiza los relatos y habilita múltiples voces contribuye a formar sujetos capaces de mirar el pasado con mirada crítica.

En este escenario, la formación docente inicial y continua se vuelve un factor estratégico. Harf subraya que la planificación exige estudiar, buscar, seleccionar, adecuar y no puede sostenerse en la improvisación, aun cuando se trate de propuestas dirigidas a niños pequeños (Harf, 2016). Gvirtz, por su parte, destaca que la construcción de los contenidos a enseñar requiere un trabajo de análisis disciplinar y didáctico que permita decidir qué recortes del saber social tienen mayor relevancia para ser enseñados y bajo qué modalidades (Gvirtz, 2004). Estas consideraciones son especialmente pertinentes para el objeto de esta investigación, centrado en la planificación de actos escolares en el Nivel Inicial.

En un contexto en el que el Diseño Curricular se concibe como marco flexible y dinámico, la planificación se configura como un espacio clave para que los docentes resignifiquen los actos escolares: de rituales repetidos año tras año a experiencias pedagógicas intencionales, capaces de articular contenidos de Ciencias Sociales, construcción identitaria y participación democrática. Indagar en las percepciones docentes sobre los actos y en la manera en que estas se traducen, o no, en sus planificaciones permitirá valorar en qué medida las propuestas se alejan de la mera reproducción de tradiciones y se orientan hacia una enseñanza crítica y significativa en el Nivel Inicial.

3.3. La percepción docente frente a los actos escolares.

La percepción docente frente a los actos escolares puede entenderse como un entramado de significados, valoraciones y expectativas que los docentes elaboran a partir de su experiencia profesional y biográfica, así como de los marcos institucionales y sociales en los que trabajan.

Jodelet (1986) define las representaciones como formas de conocimiento, socialmente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica, que contribuyen a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Desde esta perspectiva, la percepción docente sobre los actos escolares no se reduce a una opinión individual, sino que forma parte de un sistema de representaciones sociales construido históricamente en el campo educativo.

En el Nivel Inicial, los actos escolares ocupan un lugar relevante en la vida institucional, articulando dimensiones festivas, protocolares y pedagógicas. En muchas escuelas, las efemérides se presentan como escenas reiteradas, construidas a partir de un repertorio de personajes y situaciones que se repiten año tras año, lo que evidencia la presencia de modelos muy arraigados sobre cómo “debe ser” un acto. Estas escenas condensan representaciones sobre la nación, la infancia, la ciudadanía y el rol docente, que influyen en la manera en que los maestros perciben y planifican los actos: como oportunidad pedagógica, como obligación institucional o como espacio donde se ponen en juego expectativas familiares y sociales.

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada inicialmente por Moscovici (1986) y profundizada por Jodelet (1986), permite comprender estos procesos a través de dos mecanismos centrales: la objetivación y el anclaje. La objetivación transforma ideas abstractas, como patria, ciudadanía o historia, en imágenes, símbolos y rituales concretos, por ejemplo, el juramento a la bandera, las vestimentas de damas antiguas o vendedores ambulantes, y las escenografías de época que se despliegan en los actos escolares. El anclaje, por su parte, integra estas imágenes en marcos culturales y pedagógicos ya existentes, de manera tal que los actos se leen como prácticas “naturales” de la escuela, aunque respondan a decisiones históricamente situadas.

En los testimonios docentes recogidos en esta investigación, se observa que los actos escolares son percibidos de manera ambivalente. Por un lado, muchos docentes los valoran como instancias de encuentro comunitario, celebración y visibilización de los aprendizajes; por otro, los describen como prácticas que interrumpen la dinámica cotidiana, demandan una gran inversión de tiempo en ensayos y preparativos, y a veces dejan en segundo plano el trabajo de indagación

y reflexión con los niños. Esta ambivalencia refleja la tensión entre un modelo de acto centrado en la puesta en escena y otro orientado a la construcción de conocimiento histórico y social.

Pitluk (2014), al analizar las prácticas actuales en la educación inicial, destaca que las representaciones docentes sobre las rutinas, los proyectos y los vínculos con las familias influyen decisivamente en las decisiones pedagógicas. En relación con los actos escolares, esto implica que la manera en que los docentes los conciben, como obligación, trámite, oportunidad o problema, condiciona el lugar que ocupan en la planificación. Cuando predominan percepciones ligadas al cumplimiento formal o a la expectativa de “mostrar” resultados a las familias, la planificación tiende a focalizarse en el “día del acto” y en la organización de la escena, más que en los procesos de enseñanza y aprendizaje que deberían sostenerlo.

Salvalai y Godoy (2020) advierten que, en numerosos casos, los actos se organizan de espaldas al trabajo cotidiano en el aula, y se convierten en eventos donde se dramatizan imágenes idealizadas del pasado nacional, sin que los niños hayan tenido oportunidad de conocer y problematizar esos hechos en profundidad. Esta distancia entre la vida cotidiana de la sala y el formato del acto refuerza representaciones tradicionales sobre las efemérides como rituales inmodificables, más cercanos al folklore patriótico que a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La teoría de las representaciones sociales permite comprender, además, cómo estas percepciones se transmiten y se transforman en la cultura escolar. Jodelet (1986) sostiene que las representaciones guían las acciones y las comunicaciones, organizan las conductas y orientan la construcción de la realidad. En el caso de los actos escolares, las representaciones docentes influyen en decisiones concretas como, por ejemplo, qué efemérides se priorizan, cómo se distribuyen los roles entre los niños para la celebración o conmemoración, qué lugar se otorga a la palabra de los alumnos y qué tipo de memoria colectiva se pretende construir.

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial de C.A.B.A. (Salas de 4 y 5 años) propone que las conmemoraciones y celebraciones compartidas constituyen oportunidades para la construcción de lo común y para el desarrollo de capacidades vinculadas con el compromiso, la colaboración y la participación ciudadana. En este sentido, la articulación entre las percepciones docentes y los lineamientos curriculares resulta central: cuando los docentes reconocen en los actos escolares

un potencial pedagógico y ciudadano, tienden a planificarlos como parte de proyectos de indagación del ambiente social; cuando los perciben principalmente como obligaciones formales, es más probable que se reproduzcan formatos rituales tradicionales con escasa problematización.

Pitluk (2014) subraya la relevancia de la “mirada reflexiva” del docente para revisar sus propias creencias y representaciones sobre la infancia, la enseñanza y la institución. Aplicado a los actos escolares, esto implica generar espacios de reflexión colectiva en los equipos docentes para preguntarse qué sentidos se les otorga hoy a las efemérides, qué aprendizajes se espera que los niños construyan y qué imágenes del pasado se desea transmitir. Solo a partir de esta revisión crítica es posible resignificar los actos como momentos de construcción de ciudadanía democrática, reconocimiento de la diversidad y reflexión histórica, en consonancia con los principios del Diseño Curricular vigente.

En síntesis, la percepción docente frente a los actos escolares se configura como una representación social que articula biografía profesional, cultura institucional, políticas educativas y trayectorias históricas del sistema escolar. Comprender cómo se construyen estas percepciones y cómo inciden en la planificación y en las decisiones didácticas resulta clave para avanzar hacia actos escolares que dejen de ser simples rituales de exhibición y se conviertan en experiencias pedagógicas significativas para los niños del Nivel Inicial.

4. Enfoque metodológico

En el marco de esta investigación, y con el fin de profundizar en los actos escolares en el Nivel Inicial y en las percepciones que los docentes construyen en el contexto de la planificación pedagógica, se realizaron cuatro entrevistas a docentes de Nivel Inicial y se analizaron seis planificaciones vinculadas a efemérides.

El estudio adopta una metodología cualitativa, de alcance exploratorio–descriptivo, desarrollada en instituciones de Nivel Inicial del Distrito Escolar 6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La selección de las entrevistadas respondió al propósito de incorporar recorridos profesionales y formaciones diversas: se entrevistó a una docente con baja experiencia (D1), dos con experiencia moderada (D2 y D3) y una con amplia trayectoria (D4), preservando el anonimato mediante estas denominaciones.

Las planificaciones seleccionadas para el análisis procuraron reflejar la diversidad de propuestas elaboradas en distintos niveles del Nivel Inicial. Se consideró la variedad de efemérides abordadas, la heterogeneidad de las docentes en función de su trayectoria y experiencia profesional, así como la impronta particular de cada jardín de infantes involucrado.

5. Análisis de datos

En términos generales, las cuatro docentes otorgan centralidad a las Ciencias Sociales y a las efemérides como contenidos necesarios para comprender el presente e iniciar la construcción de memoria colectiva desde la primera infancia. D2 explicita que las Ciencias Sociales son fundamentales “para entender por qué pasan las cosas que pasan” y que nada ocurre “porque sí”, lo cual se vincula con la formación de un pensamiento causal y contextualizado en el Nivel Inicial, en línea con las perspectivas críticas de la didáctica de las Ciencias Sociales. En la misma dirección, D3 señala que este campo ocupa un lugar primordial por atravesar la vida institucional cotidiana, mientras que D4 enfatiza la importancia de las efemérides como primeras aproximaciones a sucesos relevantes de la historia nacional. Este énfasis coincide con lo planteado por Salvalai y Godoy (2020), quienes sostienen que las efemérides pueden constituirse en una vía privilegiada para trabajar temporalidad, memoria y ciudadanía, siempre que se las aborde desde propuestas de indagación y no solo como rituales repetitivos. Asimismo, se articula con Furman (2018), quien afirma que enseñar de manera diferente implica ayudar a los estudiantes a formular buenas preguntas sobre el mundo y no limitarse a transmitir datos aislados.

Resulta significativo que D3 y D4 expliciten un cambio en sus propias concepciones sobre las Ciencias Sociales a lo largo de su trayectoria, reconociendo que debieron revisar miradas tradicionales y “ajustarse” a nuevos enfoques. D4 relata que “durante muchos años las Ciencias Sociales se ocupaban en el jardín de contarles a los chicos lo que pasó en 1810 y preparábamos el acto para las familias”, aludiendo a un modelo en el que el área se reducía casi exclusivamente al tratamiento de efemérides con fuerte impronta ritual. Este testimonio se corresponde con lo descrito en el marco teórico respecto de las prácticas históricas del Nivel Inicial centradas en la familia, los medios de transporte y otras temáticas clasificatorias, así como en escenas estereotipadas de la historia patria (damas antiguas, vendedores ambulantes, escarapelas y banderas), que priorizaban la memorización de símbolos por sobre la construcción de explicaciones.

Aun cuando las docentes se desempeñan en instituciones distintas dentro del mismo distrito, se observa que la organización de los actos escolares combina lineamientos institucionales generales con un margen considerable de decisión a nivel de sala. D1 señala que “a nivel institucional no se abordan objetivos o nunca los dijeron”, quedando a criterio de cada docente el recorte de la efeméride y la planificación del acto, mientras que las entrevistadas coinciden en que la institución se ocupa principalmente de distribuir tareas funcionales (palabras alusivas, ornamentación, elección de abanderados, organización de la ceremonia), sin construir de manera colectiva objetivos pedagógicos específicos. Estas descripciones confirman lo desarrollado en el marco teórico acerca del currículum como texto abierto, sometido a mediaciones institucionales y docentes, y evidencian tensiones entre prescripción y autonomía (Gvirtz & Palamidessi, 2006). En la misma línea, Terigi destaca que la justicia curricular exige revisar no solo el contenido de los diseños, sino también cómo se distribuye efectivamente el acceso a saberes significativos en las escuelas. Las entrevistas muestran que las docentes reconocen el potencial de los actos para construir memoria, pero también señalan obstáculos concretos: decisiones verticales de conducción, agendas transversales poco contextualizadas, diversidad creciente en las salas sin los apoyos necesarios y escasa formación específica en la temática.

Un hallazgo relevante es la percepción compartida de un cambio progresivo en los formatos de los actos, especialmente en el Nivel Inicial. D1 alude al pasaje desde escenas típicas de “damas antiguas, caballeros y vendedores ambulantes” hacia propuestas que procuran “darles un sentido” y favorecer la construcción de memoria colectiva. D3 describe la transición “de la forma tradicional de exponer a los niños a actos formales” hacia propuestas más diversas, como escenarios lúdicos, que asocia con la necesidad de atender a la diversidad e inclusión presentes en las aulas. D2 relata experiencias en las que se reemplaza la actuación rígida en el escenario por proyectos audiovisuales, uso de dispositivos digitales y espacios de juego compartido con las familias, buscando evidenciar el recorrido de la sala más que ofrecer una puesta única frente al público. Estas transformaciones se corresponden con las críticas de Salvalai y Godoy (2020) a los actos centrados en estereotipos y escenas descontextualizadas, así como

con la invitación del Diseño Curricular a pensar las efemérides como recortes del ambiente social que habiliten la comparación entre tiempos y modos de vida. A la vez, dialogan con la propuesta de Furman (2018) de diseñar experiencias desafiantes y auténticas, donde los niños sean protagonistas de situaciones de indagación y no solo “actores” que reproducen guiones ajenos, y con el planteo de Lewin y Vota (2008) sobre la necesidad de revisar los rituales escolares a partir de su sentido pedagógico y no solo de la tradición institucional.

La comparación entre las cuatro docentes entrevistadas permite matizar estas tendencias. D1, con menor experiencia, se posiciona desde prácticas que podrían caracterizarse como más modernas, centradas en el protagonismo infantil, la participación de las familias y el uso de propuestas lúdicas e interactivas. D2 y D3, con trayectorias moderadas, muestran un perfil híbrido: por un lado, impulsan prácticas innovadoras (uso de tecnologías, proyectos de efemérides articulados con la vida cotidiana, escenarios lúdicos); por otro, reconocen que aún sostienen elementos de los actos tradicionales, ya sea por expectativas institucionales o por la persistencia de ciertos formatos instalados. D4, con amplia experiencia, refiere haber transitado distintas épocas y modelos, desde actos fuertemente ritualizados hasta propuestas que buscan actualizarse a las demandas actuales del Diseño Curricular, especialmente en lo relativo a la indagación del ambiente social y natural, que en el pasado se reducía a tópicos como “la familia” o “los medios de transporte”. Este recorrido confirma la hipótesis de la tesis respecto de la historicidad de las percepciones docentes y de las prácticas en torno a los actos escolares.

En las cuatro entrevistas se evidencia una preocupación por conferir a los niños un rol activo en la preparación y desarrollo de los actos. D3 afirma que los niños “cumplen un rol súper importante y activo desde el inicio”, participando en la indagación de saberes previos, la elaboración de materiales y la organización de las propuestas. D2 señala que en los últimos años se busca que “sean protagonistas del acto” y que se visibilice el trabajo de la sala mediante juegos de rol, producciones audiovisuales o actividades con tecnologías digitales. D1 destaca la creación de espacios para la interacción con las familias, donde los niños participan a partir de las actividades trabajadas durante la secuencia didáctica. Estas prácticas se corresponden con la concepción de planificación como proceso mental anticipatorio y flexible que propone Harf, en

tanto la organización de los actos se articula con secuencias de enseñanza que incluyen actividades previas, durante y posteriores al evento. También retoman la idea de Brailovsky (2005), según la cual planificar en el Nivel Inicial implica construir guías susceptibles de ajustes en función de lo que sucede efectivamente con los grupos. Desde la perspectiva de Furman (2018), estas experiencias pueden interpretarse como intentos de “enseñar distinto”, al convertir los actos en situaciones de aprendizaje ricas, en las que los niños exploran, representan, juegan y conectan las efemérides con su vida cotidiana.

No obstante, las entrevistas muestran tensiones persistentes. D3 describe el proceso de preparación como “súper estresante” cuando la organización del acto recae íntegramente en la docente dentro del aula, dificultando el sostenimiento de la mirada pedagógica sobre el grupo mientras se montan escenografías y se ensayan las intervenciones. D1 expresa que, en muchos casos, una vez finalizado el acto “se da vuelta la página” y no se retoma la efeméride, lo que limita la posibilidad de construir aprendizajes significativos e hilos de continuidad entre los distintos momentos del año. D2 advierte que cuando la efeméride no se trabaja previamente en la sala y solo se “resuelve” en el acto, difícilmente se generen aprendizajes profundos. Estas tensiones revelan, tal como plantea el marco teórico, la distancia que aún existe entre el potencial pedagógico de las efemérides y la forma en que muchas veces se materializan en las rutinas escolares.

En las cuatro entrevistas aparece, además, la queja por la falta de formación específica sobre actos escolares y efemérides. D1 afirma no haber recibido capacitación en esta temática; D3 demanda “mayor capacitación” y señala que nunca se le ofrecieron cursos sobre actos; D2 subraya el peso del trabajo empírico y la experiencia personal para suplir vacíos formativos; y D4 sostiene que, a lo largo de su trayectoria, debió buscar información por iniciativa propia para diseñar propuestas que resultaran interesantes y significativas para los niños. Este déficit refuerza la necesidad, ya planteada en la tesis, de revisar la formación docente inicial y continua en relación con las Ciencias Sociales y con el análisis crítico de los rituales escolares. Lewin y Vota (2008) sostienen que una educación transformada requiere docentes capaces de reinterpretar el currículum y crear nuevas prácticas, pero para ello necesitan tiempos institucionales, espacios de

reflexión y propuestas de desarrollo profesional situadas. Las entrevistadas muestran voluntad de cambio, pero señalan limitaciones estructurales como agendas sobrecargadas, decisiones verticales, carencia de apoyos interdisciplinarios y expectativas familiares centrados en el “acto–show”.

El análisis de las planificaciones pedagógicas complementa y enriquece estos hallazgos. En el proyecto “17 de agosto – San Martín” se observa un recorte claro (“El Cruce de los Andes”) y la intención de trabajar procesos históricos con inicio y continuidad, apoyándose en videos, imágenes y conversaciones guiadas. Esta estructura se alinea con la propuesta de Furman (2018) de ofrecer secuencias que articulen información, preguntas y representaciones variadas para construir explicaciones y no solo repetir datos. Sin embargo, el énfasis en la “valoración y respeto por los próceres” evidencia la persistencia de un enfoque fuertemente heroico, ya señalado en el marco teórico como rasgo del currículum nacionalista de base. La secuencia “¡Atención, atención! Noticias de ayer y de hoy” para la Semana de Mayo constituye, en cambio, un ejemplo de planificación estrechamente ligada a los lineamientos del Diseño Curricular 2025 sobre indagación del ambiente social y natural, al proponer comparar medios de comunicación del pasado y del presente, categorizar imágenes, producir una gaceta y experimentar diversas técnicas de impresión, integrando juego simbólico, alfabetización cultural y reflexión sobre la noción de tiempo histórico. Este tipo de propuesta se corresponde con las ideas de “enseñar distinto”, en tanto promueve curiosidad, pensamiento crítico y participación a través de situaciones problematizadoras cercanas a la vida cotidiana, al mismo tiempo que responde a la advertencia de Salvalai y Godoy (2020) respecto de la necesidad de superar la mera escenificación de escenas coloniales.

Las planificaciones institucionales para el “Día de la Tradición” y el acto “América Latina, una gran familia” muestran una intención explícita de resignificar los actos escolares como espacios de encuentro comunitario, reconocimiento de identidades y trabajo intercultural. En el caso del Día de la Tradición, la fundamentación conceptualiza la tradición como legado y orienta actividades que ponen en el centro la cultura material y alimentaria (ronda de mate, feria del plato, museo del mate), articuladas con la participación de las familias y con la construcción de

identidad cultural. En el acto “América Latina, una gran familia”, la articulación del Día de la Diversidad y el Día de la Familia mediante un recorrido por “países” latinoamericanos, pasaportes, instalaciones interactivas y producciones de sala responde a un modelo de acto cercano a las “experiencias auténticas” que valora la literatura reciente, en las que los contenidos de Ciencias Sociales se trabajan en contextos significativos, participativos y situados. Desde el marco teórico de la tesis, estas planificaciones se ubican con claridad en la línea de resignificación de los actos como dispositivos pedagógicos complejos que integran contenidos disciplinares, construcción identitaria e interculturalidad.

6. Conclusión

En conjunto, el análisis de entrevistas y planificaciones permite afirmar que las prácticas docentes estudiadas tienden a alejarse, aunque de manera no lineal, de los actos escolares entendidos exclusivamente como un “show” centrado en la actuación y la decoración, para avanzar hacia formatos ligados a proyectos, secuencias y propuestas áulicas que buscan articular el currículum prescripto con las biografías infantiles, los conocimientos previos y las realidades comunitarias. Desde esta perspectiva, se refuerza la necesidad de concebir los actos como instancias de enseñanza situada en Ciencias Sociales, donde los recortes del ambiente social se seleccionan y organizan en diálogo con la historia local, las memorias familiares y las condiciones concretas de vida de las infancias del Nivel Inicial.

Los resultados muestran, sin embargo, tensiones persistentes entre estos intentos de renovación y determinados rasgos del currículum oculto nacionalista, tales como el énfasis en próceres heroicos, símbolos patrios sacralizados y formas tradicionales de celebración que reproducen escenas rígidas y poco problematizadoras. Estas tensiones se inscriben en una larga historia en la que las Ciencias Sociales en la escuela argentina se consolidaron como herramienta de organización del pueblo y de homogeneización cultural, fuertemente condicionada por decisiones gubernamentales que definieron quiénes y qué quedaba dentro y fuera del relato escolar: mujeres, pueblos originarios, gauchos y otros sectores subalternizados fueron mayormente silenciados o representados de manera estereotipada.

En este marco, la tesis ratifica que enseñar Ciencias Sociales hoy en el Nivel Inicial implica asumir un posicionamiento político y pedagógico orientado a formar sujetos capaces de construir una mirada crítica sobre el pasado y el presente. No se trata solo de transmitir efemérides, sino ofrecer experiencias ricas, diversas y culturalmente significativas: indagar fuentes, contrastar versiones, incorporar voces invisibilizadas, abrir preguntas sobre las desigualdades históricas y actuales, y habilitar espacios para que los niños expresen, discutan y resignifiquen aquello que aprenden. En esta clave, los actos escolares pueden convertirse en escenarios privilegiados para

ofrecer herramientas que permitan a las infancias iniciar la construcción de interpretaciones propias sobre la historia, en lugar de limitarse a reproducir relatos oficiales cerrados.

El estudio evidencia que las docentes reconocen, cada vez con mayor claridad, la importancia de revisar críticamente las tradiciones que sostienen determinados formatos de acto, así como los sesgos de género, clase y etnia presentes en las narrativas patrias. Ello supone preguntarse qué lugar ocupan hoy los protagonistas de la historia y otros colectivos históricamente marginados, y cómo hacerlos visibles en propuestas que no se reduzcan a disfraces folclorizados, sino que habiliten preguntas sobre sus condiciones de vida, sus luchas y sus formas de resistencia. Al mismo tiempo, los aportes de las docentes muestran la potencia de ampliar los horizontes culturales de los niños mediante experiencias situadas más allá de la institución: visitas a plazas, museos, centros culturales, ferias barriales o salas de cine, así como el trabajo con relatos familiares, fotografías, objetos cotidianos y recursos audiovisuales, que enriquecen las posibilidades de lectura del mundo social desde la primera infancia.¹

A estas tensiones se suma la mirada de muchas familias, fuertemente marcada por recuerdos nostálgicos de su propia escolaridad, que asocian el “buen acto” con niños disfrazados, alineados, bailando o recitando frente al público, como si la actuación y la emoción del momento constituyeran en sí mismas garantía de aprendizaje. Las docentes entrevistadas señalan que, con frecuencia, las familias esperan ver “algo para filmar” y registran el acto casi exclusivamente a través de la cámara del celular, priorizando la captura de la imagen por sobre la participación compartida en la experiencia, lo que refuerza una lógica de exhibición más que de construcción conjunta de sentido. Desde la perspectiva docente, esta dinámica tensiona las propuestas que buscan centrar el acto en procesos de indagación, juego, diálogo y problematización del pasado, ya que la presión por cumplir con expectativas espectaculares puede obstaculizar decisiones pedagógicas más acordes con el enfoque actual del Nivel Inicial.

Asimismo, las condiciones institucionales y formativas aparecen como un límite central para el despliegue de estas intenciones de cambio. La escasa formación específica en didáctica de las Ciencias Sociales y en análisis crítico de rituales escolares, la falta de tiempos institucionales para reflexionar colectivamente, la centralización de decisiones en los equipos directivos y las

agendas sobrecargadas se traducen en una implementación desigual de propuestas innovadoras, que dependen en gran medida de la iniciativa y el capital cultural de cada docente. El análisis de planificaciones y relatos de experiencia muestra que, cuando existen apoyos institucionales, trabajo en equipo y espacios de desarrollo profesional situado, los actos escolares se reconfiguran en clave de proyectos integrados, secuencias prolongadas y experiencias de indagación que articulan juego, producción cultural y construcción de memoria colectiva.

Estas evidencias empíricas robustecen el tema central de la tesis: la percepción y la planificación docente constituyen factores clave para resignificar los actos escolares en el Nivel Inicial, pero su potencial transformador depende de condiciones institucionales y formativas que aún se presentan de manera desigual. Al mismo tiempo, se destaca la necesidad de profundizar procesos de trabajo conjunto con las familias y la comunidad para reconstruir, de manera participativa, los sentidos pedagógicos y políticos de las efemérides y de los actos escolares en la primera infancia, de modo que dejen de ser meros dispositivos de disciplinamiento o exhibición y se consoliden como experiencias de enseñanza situada, culturalmente ricas y orientadas a la justicia curricular. En esta dirección, la tesis aporta elementos para seguir pensando cómo, desde el Nivel Inicial, es posible ofrecer a las infancias oportunidades genuinas de comprensión del mundo social y de ejercicio temprano de la ciudadanía crítica.

Referencia

- Salvalai, M., & Godoy, E. (2020). Las ciencias sociales y las efemérides en el nivel inicial: Entre la teoría y la práctica. *Homo Sapiens*.
- Canal @karinaurri (30 julio de 2016). Planificar Ruth Harf, <https://www.youtube.com/watch?v=Ql1K0fqInCU>
- Libia Castillo Silvia y Adriana Allori, (2005). Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? [Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?](#)
- Rigante Romina, (2013). Fechas patrias en el Jardín de Infantes: entre festejos y aprendizaje. [Tesis Universidad Abierta Interamericana]. [Fechas patrias en el Jardín de Infantes: entre festejos y aprendizaje](#)
- National Geographic. (s.f.). *Revolución francesa*: El fin del Antiguo Régimen. Recuperado de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/revolucion-francesa-fin-antiguo-regimen-2_6774
- Ministerio de Cultura de la Nación. (s.f.). Las ideas de Manuel Belgrano. Recuperado de <https://www.cultura.gob.ar/las-ideas-de-manuel-belgrano-9083/>
- María Celeste Adamoli, María Aleu, Diego Amadio, Ricardo Crisorio, Pablo Colotta, María Paula Dufour, Juan Lima, Federico Lorenz, Narcisa N. Najmías, Gabriel D. Noel, María Paula Pierella, Hebe Uhart, Rafael Urretabizkaya, Marcelo Zanelli, Perla. (2009). Actos y rituales en la escuela. *Revista El Monitor de la educación*, N.º 21, 5ta época.
- Canal @Novedades Educativas (29 de marzo de 2018). Efemérides y actos escolares. Eduardo Silber. https://www.youtube.com/watch?v=q4KfhifT_oc

7. Anexo

Protocolo de entrevista a docentes de Nivel Inicial:

Datos personales:

- ID:
- Antigüedad en la docencia:
- Formación:

Preguntas:

1. ¿Podría describir brevemente su trayectoria como docente de Nivel Inicial y su experiencia en el jardín donde trabaja actualmente?
2. ¿Qué importancia le otorga a las Ciencias Sociales en su práctica pedagógica y cómo suele incorporarlas en la planificación, especialmente en relación con las efemérides?
3. ¿Cómo se organizan habitualmente los actos escolares en su institución (quién decide, cómo se planifican, quiénes participan en las decisiones)?
4. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales objetivos pedagógicos que se espera alcanzar con los actos escolares en el Nivel Inicial?
5. ¿Qué rol tienen los niños en la preparación y en el desarrollo de los actos (por ejemplo, en la elección de propuestas, en la confección de materiales, en las dramatizaciones)?
6. A lo largo de su trayectoria, ¿ha observado cambios en la forma de realizar los actos escolares? ¿A qué factores atribuye estos cambios?
7. En relación con el Diseño Curricular vigente, ¿considera que ofrece orientaciones claras para trabajar los actos escolares y las efemérides en el Nivel Inicial? ¿Qué dificultades encuentra para articular lo que plantea el diseño con la práctica cotidiana?
8. ¿Cómo planifica las actividades vinculadas a un acto escolar (antes, durante y después)? ¿Suele relacionar lo conmemorado con la vida cotidiana de los niños?

9. Desde su visión, ¿qué importancia tienen los actos escolares en la formación de los niños?
¿Considera que generan aprendizajes significativos o más bien experiencias puntuales y emotivas?
10. ¿De qué manera cree que los actos escolares influyen en la construcción de la identidad nacional y social en la primera infancia?
11. ¿Qué tipo de formación inicial o continua ha recibido para abordar las efemérides y los actos escolares desde un enfoque pedagógico? ¿Qué aspectos de esa formación considera que sería necesario fortalecer?
12. ¿Cómo participan las familias y la comunidad en la organización y el desarrollo de los actos escolares? ¿Qué sentido le otorga a esa participación?
13. ¿Piensa que en los actos escolares aún persisten prácticas o formatos que responden a rituales tradicionales o autoritarios? ¿Qué cambios considera necesarios para que sean más inclusivos y significativos para los niños?
14. Para finalizar, ¿podría compartir alguna experiencia o recuerdo significativo relacionado con actos escolares que haya marcado su manera de planificar o de pensar estas propuestas en el Nivel Inicial?