

Capítulo 7. La formación de docentes de educación inicial en Argentina

Verona Batiuk

La revisión de la literatura a nivel internacional y latinoamericana muestra que las nuevas expectativas y los desafíos enfrentados por las sociedades y las economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave. [...] Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del “problema educativo”, pero también son el factor estratégico de su solución [...] Ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana.

D. Vaillant

Dado este acuerdo en la centralidad del rol docente, operar la mejora del desempeño de maestros y profesores se ha vuelto una de las metas principales de las políticas públicas del sector. A su vez, con miras a este objetivo, la formación docente es una dimensión impostergable.

Diversos estudios han cuestionado el impacto de la formación inicial frente a otros aspectos con comprobada incidencia, como la biografía escolar, los modelos docentes interiorizados en la experiencia como alumnos y la socialización en las prácticas escolares una vez iniciado el desempeño en el rol (Contreras, 1987; Davini, 2002; Knowles, 2004; Terhart, 1987). En consecuencia, abundan las iniciativas de política orientadas a la formación continua.

No obstante, como sostiene Bolívar (2006), la formación inicial se constituye como un proceso clave en la configuración de la primera identidad de los docentes, puesto que

condiciona su posterior inserción, desempeño y las formas de entender y ejercer la profesión, razón por la cual no puede ser descuidada. (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 213)

En Argentina, la mayoría de los estudios en materia de formación docente analizan los niveles primario y secundario; aquí, focalizaremos en la formación de los educadores de niños pequeños. Según lo planteado en Capítulo 1 de la primera parte, en el país los servicios de cuidado y educación de la primera infancia (PI) se estructuran en dos circuitos diferenciados: la educación formal (gestionada por los gobiernos educativos) y el sistema no formal (dependiente de las áreas de desarrollo social y salud). Las instituciones educativas requieren de personal con titulación docente, en tanto que en las instituciones/servicios no formales trabajan madres cuidadoras, referentes comunitarios, profesionales, educadores no formales y también maestras, entre otros.

En este capítulo se aborda la formación de docentes de nivel inicial (ni) cuyos títulos los habilitan para desempeñarse en el sistema formal a través de la lectura de literatura especializada y del análisis de las principales normas que lo regulan y de información estadística secundaria en torno a algunos interrogantes: ¿Cómo está organizada la oferta? ¿Cómo se distribuye territorialmente? ¿Cómo se organiza desde el punto de vista curricular? ¿Se contemplan aspectos ligados a la diversidad cultural, social y lingüística en las normas vigentes? ¿Quiénes son los referentes teóricos locales en la formación docente para el ni y cuál es su producción académica? ¿Qué tensiones y debates pueden identificarse en torno a formación docente y la calidad la educación de los niños pequeños?

El sistema formador de docentes: notas generales y rasgos singulares de las carreras de Educación Inicial¹

Organización, gobierno y gestión

En las últimas décadas, el sistema argentino de formación de docentes ha sido objeto de diversas investigaciones que identificaron algunos rasgos y problemáticas distintivos. La alta heterogeneidad en su organización, institucionalidad y en la calidad de la oferta se explica en parte porque está estructurado en dos circuitos con lógicas institucionales y de gobierno muy diferentes: por un lado, la educación superior no universitaria y, por otro, la educación universitaria. Desde el punto de vista de cobertura, el primero concentra la enorme mayoría de las instituciones, estudiantes y graduados y tiene un alto alcance territorial, en particular para titulaciones de NI y primario.

La diferenciación entre ambos circuitos también se verifica en el gobierno y la gestión de las instituciones. La autonomía universitaria es la independencia política y administrativa de una universidad pública o privada respecto del Estado y los gobiernos. Define su capacidad de autogobierno y administración, con derecho a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él (Ruiz y Cardinaux, 2010). En cambio, “las instituciones no universitarias, en algunos casos, muestran niveles de escolarización mayor en su gobierno y gestión, dependiendo más de las administraciones públicas” (Aiello y Granolli, s. f., p. 4).

1. Agradezco a Lujan Vago por el procesamiento estadístico.

Desde los orígenes del sistema educativo, la formación docente para los niveles inicial y primario se dictaba en las escuelas normales² con una titulación secundaria, hasta que en 1970 (luego de varias reformas, renovación de planes, creación de varios profesorados y evaluaciones del funcionamiento del sistema), se aprobó la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente (IFD) que funcionaron en las propias escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario (Resolución 2321 de 1970). Los IFD han concentrado la oferta para la formación de docentes de los niveles primario e inicial hasta la actualidad, aunque a partir de 1991 su dependencia dejó de ser nacional y, por medio de una ley de transferencia (Ley 24 049 de 1992), su gestión, regulación y financiamiento pasó a manos de los ministerios de educación subnacionales. La oferta universitaria para carreras de profesor y licenciado en Educación Inicial es posterior: inició en 1992.

Esta organización de la oferta incide en la definición de los perfiles formadores de los futuros docentes: en cada nivel se requiere de una titulación equivalente o superior. Los formadores de docentes constituyen un conjunto variado.

[...] los formadores de docentes constituyen un muy amplio y variado conjunto de profesionales. La literatura examinada (Ávalos, 2013) insiste en un tema de extrema importancia: la tensión entre el conocimiento de los formadores (conocimiento proposicional) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial). En muchas universidades e institutos de formación docente, los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos lo hacen de forma más concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar

2. La primera escuela normal se fundó en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, en 1870. El proyecto normalista alcanzó su objetivo de expansión en 1885 luego de haberse fundado una escuela normal nacional en cada capital provincial.

estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de formación docente. (Vaillant, 2018, pp. 19-20)

En muchos casos,

[...] los formadores no reciben formación para su tarea pues se parte del falso supuesto que el conocimiento disciplinar es suficiente [...], no sólo deben apoyar el aprendizaje de los docentes en formación, sino que al hacerlo, modelan el rol de docente [...] Los formadores de docentes, ya sea intencionalmente o no, enseñan a sus estudiantes a la vez que enseñan sobre la enseñanza. (Vaillant, 2018, pp. 19-20)

Tamaño y distribución de la oferta

Otra característica del sistema formador argentino es su tamaño sobredimensionado: incluye más de 1100 IFD y 60 universidades que dictan carreras con titulación docente. Según la última información disponible, las carreras docentes de EI se ofertan prácticamente en la mitad de las instituciones del sistema: 24 universidades y 494 IFD, en total 518, como se puede observar en la tabla 7.1.³

3. Departamento de Información Universitaria (DIU) - Secretaría de Políticas Universitarias y Mapa de Institutos de Formación Docente, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

La comparación entre la cantidad de instituciones y el total de población (en miles) permite identificar el tamaño de cada sistema subnacional y la variación entre provincias: en 9 de ellas existe 1 instituto/universidad por cada 100 000 habitantes o más, mientras que en 7 la oferta es de 1 por cada 60 000 habitantes o menos. En las jurisdicciones más pobladas (Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Mendoza y Córdoba), el promedio es de 1 por cada 80 000 habitantes.

Tabla 7.1. Instituciones (universitarias y no universitarias) que ofrecen formación docente en educación inicial por jurisdicción en comparación con población total jurisdiccional (en miles). Argentina

Provincia/ Jurisdicción	Cantidad de instituciones oferentes		Total de instituciones oferentes	Población total (en miles)	Población (en miles)/ cantidad de instituciones
	IFD	Univers.			
Formosa	3		3	530	177
San Luis	2	1	3	432	144
San Juan	3	2	5	681	136
Río negro	3	2	5	639	128
Tucumán	12		12	1448	121
Neuquén	5		5	551	110
Misiones	10		10	1102	110
La Pampa	2	1	3	319	106
Salta	12		12	1214	101
Buenos Aires	169	6	175	15 625	89
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	32	3	35	2,89	83
Santa Fe	43	1	44	3195	73
Santa Cruz	3	1	4	274	68
Jujuy	10		10	673	67
Mendoza	25	1	26	1739	67
Córdoba	49	1	50	3309	66
Santiago del Estero	13	1	14	874	62
Chubut	9		9	509	57
Entre Ríos	22	2	24	1236	51
Corrientes	20		20	993	50
La Rioja	6	1	7	334	48
Tierra del Fuego	3		3	127	42
Chaco	24	1	25	1055	42
Catamarca	14		14	368	26
Total país	494	24	518	40 117	77

Fuente: elaboración propia con base en información suministrada por la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, el Departamento Información Universitaria y la Secretaría de Políticas Universitarias (2017); Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, y Censo Nacional de Población y Viviendas, 2010

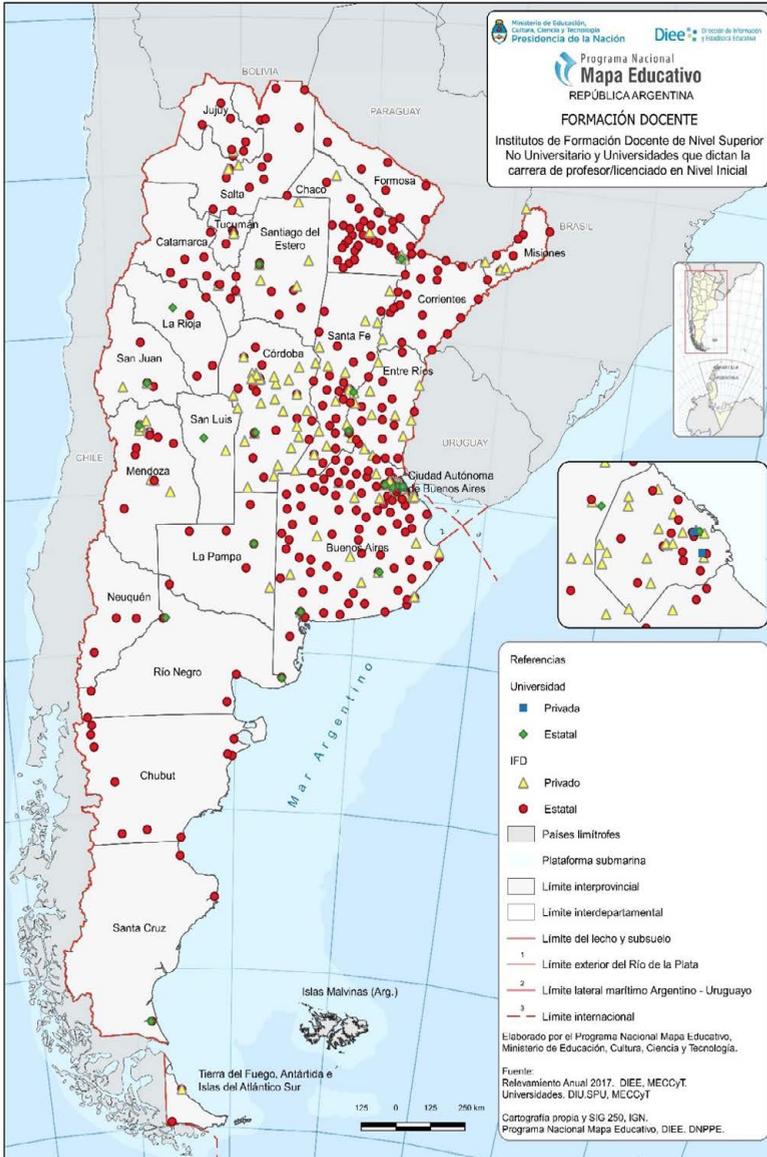


Figura 7.1. Institutos de formación docente y universidades que dictan carreras de profesor o licenciado en Educación Inicial. Totales en Argentina 2017.

Fuente: elaboración del mapa educativo nacional a pedido, con base en Dirección de Información y Evaluación de la calidad educativa, Departamento Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias (2017)

La mayoría de las universidades son estatales nacionales (16 de las 24) y no son aranceladas; solo una es estatal provincial (Autónoma de Entre Ríos); las restantes, de gestión privada. La oferta se distribuye en 14 de las 24 provincias del país (véase Figura 7.1).

De las 24 universidades que ofrecen titulación de grado (licenciado de Educación Inicial y profesor universitario de Educación Inicial) y de grado y pregrado (profesor de Educación Inicial), muchas tienen también la opción a ciclo de Licenciatura. Esta alternativa está destinada a quienes cuentan con un título superior no universitario y desean acceder a una titulación universitaria de grado. La duración promedio de las carreras de licenciado o profesor en Educación Inicial es de cuatro o cinco años y de seis años para la carrera de profesor universitario. Los ciclos de licenciatura tienen una duración de entre dos o tres años, ya que son complementarios.

Con respecto al nivel superior no universitario, de 494 IFD que ofertan carreras de profesor de Educación Inicial, el 65 % es de gestión estatal y de carácter gratuito con una duración promedio de cuatro años. En la provincia de Chaco exclusivamente, se otorgan además los títulos de maestro bilingüe intercultural para nivel inicial y profesor de Educación Inicial Bilingüe Intercultural.

Ahora bien, dentro del conjunto de los IFD se registran considerables diferencias entre las instituciones por su antigüedad, prestigio, organización y localización (ciudad capital vs. pequeña localidad), entre otros aspectos. Estas diferencias son inter e intra provinciales y están presentes en todo el territorio.

En definitiva, el sistema formador de docentes de EI argentino funciona en dos circuitos diferenciados, pero es el superior no universitario el que tiene una larga tradición y cuenta con muy alta cobertura territorial. Las universidades con estas titulaciones se crearon en la década de 1990, de manera que constituyen una oferta comparativamente muy reciente.

Universidad Pedagógica Nacional⁴

La Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE), de muy reciente creación, atravesó una primera etapa fundacional y de normalización entre el 2006 y el 2010, con la sustanciación de concursos públicos, la conformación de los órganos de gobierno y la elección de rector y vicerrector para el primer periodo por parte de la Asamblea Universitaria (Resolución n.º 2 de 2010).

La UNIFE desarrolló su actividad en distintas sedes de la provincia de Buenos Aires y llevó adelante acciones de formación continua con varios ministerios provinciales y sindicatos docentes. Viendo la pertinencia de extender el proyecto a todo el país, se dieron los primeros pasos para su nacionalización, que se concretó en el 2015 a través de la sanción de la Ley de Nacionalización de la UNIFE provincial y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (Ley 27 194).

La UNIFE basa su proyecto institucional en la convicción de que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, principio refrendado por las universidades de la región en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.

En consonancia con el artículo 4 de la Ley de Educación Superior referido a expandir la cobertura y democratizar el acceso a la Educación Superior, la UNIFE se propone propiciar el acceso a las aulas universitarias de los docentes y los distintos agentes del sistema educativo nacional que, por diversos motivos, no se plantearon la posibilidad o no pudieron acceder a la formación universitaria.

4. Este trabajo es producto de una iniciativa de las universidades pedagógicas de Colombia, Ecuador, México, Cuba, Honduras y Argentina. En dichos países, estas instituciones son las responsables exclusivas o principales de la formación docente inicial. Incluimos este apartado sobre la Universidad Pedagógica Nacional Argentina a fin de caracterizar y diferenciar el caso nacional del resto de los países participantes.

[...] la UNIPE es una institución estatal que tiene como misión hacer posible la vida académica, la que se organiza en torno a la unidad de docencia e investigación. La comunidad académica está compuesta por profesores y estudiantes organizados en torno al deseo de saber y comprometidos con la construcción del conocimiento y el desarrollo de la ciencia y la cultura.

Como principio pedagógico rector, la UNIPE busca propiciar entre los estudiantes una relación con el saber que no sea instrumental ni mecánica. Se propone cultivar una actitud investigativa, de apertura, búsqueda y construcción del conocimiento, capaz de interpelar ciertas concepciones que reducen la relación de los estudiantes con el saber a una serie de recetas o herramientas para implementar algo previamente establecido.

Atendiendo a la relevancia en el mundo contemporáneo de trazar puentes con la cultura digital y con el lenguaje audiovisual, la UNIPE propicia la apropiación pedagógica de estos lenguajes y orienta el diseño de sus carreras con la marca distintiva de la modalidad semipresencial. (UNIPE, s. f.; énfasis añadido)

La UNIPE oferta la carrera de profesor y profesora de Educación Inicial de Nivel de Grado con una duración de cuatro años académicos y un cuatrimestre bajo modalidad presencial en una sede de la Provincia de Buenos Aires, que aún no cuenta con la primera cohorte de graduados. Aunque ha ido posicionándose en el campo educativo a través de diversos proyectos de formación e investigación, no registra líneas específicas sobre EI. En definitiva, en lo que a PI respecta, la unipe se encuentra todavía en una situación embrionaria.

Aspirantes/ingresantes, estudiantes y egresados

Si se analizan las diferencias en lo que concierne a los aspirantes/ingresantes, se reconoce que muchos identifican en los IFD la posibilidad de transitar una carrera con ventajas relativas, que resulta ser una de las pocas opciones de formación finalizada la escuela secundaria en especial en localidades pequeñas. Según un estudio de Tenti Fanfani (2010) en el que se realizaron encuestas a muestras nacionales representativas de docentes y estudiantes de los IFD, más de la mitad de los profesores de estas instituciones consideran que los estudiantes eligen el profesorado porque creen que es más fácil que la universidad.

Birgin (2000) plantea que, en épocas de crisis, la docencia es una opción demandada (que se verifica en el incremento de la matrícula) porque su configuración laboral histórica permite cierta estabilidad. En cambio, en periodos de bonanza, no se prioriza como opción formativa o tiende a abandonarse. Varios estudios sostienen que al menos en Argentina la vocación no es el factor determinante en la elección y que se requiere de la construcción de una perspectiva inspiradora, simbólica, que reconozca socialmente la importancia de la tarea docente para promover el desarrollo social (Mezzadra y Veleda, 2014).

Según el estudio Evaluación de estudiantes. Etapa 2015 (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2015)⁵ de alcance nacional, frente a la consulta (cerrada) sobre los motivos de la elección de la carrera,⁶ las afirmaciones que involucran el componente vocacional sumaron 26 %. Las opciones más seleccionadas fueron

5. Este estudio del Ministerio Nacional evaluó la formación docente desde las voces de los estudiantes de los profesorados de *ni* y *primaria* que cursaron la *materia Práctica iii* o equivalente en el 2014 (que transitaron la mitad de la carrera). Los estudiantes de *ni* del estudio fueron 3842. La mayoría ingresó al profesorado en el 2012 (70 %) y se encontraban transitando su formación dentro de los tiempos establecidos por los planes de estudio (66 %).

6. Los resultados de esta consulta mostraron una dispersión considerable.

el interés por la educación, el agrado por los niños y la percepción de la profesión como un modo de intervenir en la construcción de una sociedad más justa; el prestigio de la profesión fue, en cambio, una de opciones menos elegidas.

La literatura especializada señala además que en las últimas décadas se registró una diversificación del perfil social de los estudiantes de profesorado (sin distinción de nivel) (Birgin, 2000). De acuerdo con el citado estudio de Tenti Fanfani (2010), en el 2008 la mitad de los estudiantes de IFD tenía padres sin estudios secundarios completos. Esta situación plantea el desafío de afrontar sus déficits académicos (Vaillant, 2009). “Numerosos diagnósticos señalan la dificultad que supone el hecho de preparar para la docencia a jóvenes que no lograron dominar las habilidades lingüísticas, matemáticas y los conocimientos generales necesarios para transitar exitosamente la educación superior (UNICEF, 2012)” (Mezzadra y Veleda, 2014, p. 33).

Algunos datos indican que no es frecuente que los estudiantes puedan dedicarse a su formación en una modalidad de tiempo completo. De acuerdo con el citado estudio *Evaluación de estudiantes* (MEN, 2015), el 45 % trabaja y el 32 % realiza tareas vinculadas con la docencia. Un tercio de los estudiantes que trabajan lo hacen con una carga horaria de hasta 20 horas semanales y casi un cuarto entre 21 y 30 horas. Asimismo, el 20 % recibe alguna beca o estímulo económico para estudiar⁷ y más del 50 % asiste a

7. Las becas del Programa Progresar son las que tienen mayor cobertura de estudiantes. Se crearon en el 2014 por un decreto de la expresidenta Fernández de Kirchner. Su finalidad es que los alumnos que las reciban “puedan terminar sus estudios primarios y secundarios, continuar en la educación superior o formarse profesionalmente”, según precisa el sitio del MEN (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar>). Los ingresos de la familia de quien solicita la beca no pueden superar tres veces el salario mínimo, vital y móvil.

clase en el turno vespertino.⁸ Bajo estas circunstancias, la mitad de los estudiantes destina entre 4 y 8 horas semanales al estudio, y solo un tercio dedica más de 8 horas.

En el universo de estudiantes de profesorado de NI (un total de 91 886), el peso relativo de la oferta universitaria es muy bajo: 9 de cada 10 estudiantes pertenecen a IFD (2017). La participación por sector de gestión es principalmente estatal: alcanza el 81 % (66 000 estudiantes de IFD y 8500 en universidades). El total de egresados representa el 23 % de los ingresantes a primer año de la carrera,⁹ con variaciones entre provincias: en Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Mendoza, Neuquén y Tucumán el porcentaje es mayor al promedio nacional. En términos absolutos las provincias con mayor cantidad de egresados son Buenos Aires y Córdoba (véase Tabla 7.2).

8. El turno vespertino funciona aproximadamente entre las 6:00 p.m. y las 10:00 p.m.

9. Promedio similar a los profesorado del nivel primario.

Tabla 7.2. Estudiantes, nuevos inscritos y egresados, de las carreras de formación docente en nivel inicial según provincia y tipo de oferta (superior universitario y superior no universitario). Argentina

Provincia/ Jurisdicción	Egresad./ Nuevos inscritos (%)	Superior universitario			Superior no universitario (IFD)		
		Estud.	Nuevos inscritos	Egresad.	Estud.	Nuevos inscritos	Egresad.
Buenos Aires	25	1001	367	63	26 982	10 600	2663
Catamarca	62				919	392	244
Chaco	9	1116	286	73	6473	2723	208
Chubut	38				1537	460	173
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	23	197	119	16	7100	2070	494
Córdoba	31	716	181	35	5828	2094	659
Corrientes	11				2766	1040	113
Entre Ríos	18	563	143	19	2069	804	149
Formosa	15				1071	400	58
Jujuy	9				1969	471	41
La Pampa	12	307	113	3	911	270	44
La Rioja	16	174	36	27	811	279	22
Mendoza	40	634	151	13	4404	1116	489
Misiones	25				1605	611	152
Neuquén	28				1392	329	93
Río Negro	13	1139	311	43	1324	527	63
Salta	20				2823	1166	237
San Juan	16	13	-	-	1,274	529	85
San Luis	17	608	224	32	402	135	30
Santa Cruz	10	231	65	15	642	204	12
Santa Fe	23	1	-	-	5637	1946	457
Santiago del Estero	22	2017	617	88	2747	988	259
Tierra del Fuego	15				632	223	34
Tucumán	38				1851	566	213
Total, país	23	8,717	2613	427	83 169	29 943	6992

Fuente: elaboración propia con base en información suministrada por la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, el Departamento Información Universitaria, la Secretaría de Políticas Universitarias (2017); Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Marco normativo¹⁰

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje del alumnado.

Ley de Educación Nacional, artículo 71.

El marco normativo de la formación docente vigente en Argentina es producto de reformas implementadas por el Ministerio Nacional de Educación (MEN) a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN) con el fin atender algunos de sus principales problemas, señalados más arriba.¹¹

Una de las principales disposiciones de la LEN fue la creación, dentro del MEN, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), responsable de planificar, impulsar y coordinar políticas de formación docente tanto para el sistema no universitario como para el universitario.¹²

10. Haremos referencia aquí a las principales normas que orientan el funcionamiento del sistema ya que el cuerpo normativo vigente resulta muy extenso.

11. En 2005 el Ministerio Nacional publicó el informe Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina con los resultados de una investigación cuantitativa y cualitativa que resultó un insumo para las definiciones de la LEN y la implementación de políticas en esta materia.

12. El INFOD es responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley n° 24.521.

Para ello se estableció que el INFOD contara con la asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del MEN, del Consejo Federal de Educación (CFE), del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (LEN, artículo 77).

A fin de atender la baja organicidad, fragmentación y heterogeneidad del sistema, así como de mejorar la calidad de la oferta se avanzó en políticas orientadas en dos sentidos complementarios y coordinados: la aprobación de regulaciones comunes para ambos sistemas —el universitario y no universitario— y la implementación de una reforma curricular.

Regulaciones comunes para los sistemas universitario y no universitario

A partir del 2006 fue creándose un cuerpo regulatorio común tendiente a la coordinación entre las relaciones de gobierno de los niveles nacional y federal (MEN y ministerios subnacionales) y la autonomía universitaria. En este sentido, por ejemplo, se estableció:

Fortalecer la articulación e integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador, cuya unidad deberá estar dada por las orientaciones políticas concertadas en el nivel nacional y provincial. (Resolución n.º 30 del 2007, artículo 6)

Asimismo, se implementaron dos líneas de política en pos de brindar mayor organicidad al sistema y de garantizar parámetros de calidad. Por un lado, el INFOD inició una etapa de apoyo a todos

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua, entre otras" (Artículo 76)

los IFD estatales (750) entre el 2007 y el 2011 a través de distintas iniciativas: financiamiento de proyectos de mejora institucional, instancias de formación para los profesores, apertura de concursos para desarrollar investigaciones e implementación de proyectos de articulación con universidades y escuelas. Aunque fueron altamente valoradas, los efectos globales de estas iniciativas parecen ser insuficientes. Según Mezzadra y Veleda (2014),

Dada la enorme cantidad instituciones y su pobre estado inicial (en términos de recursos y formación), la inversión no pudo cubrir las necesidades de mejora de los institutos. De hecho, el INFOD no dispuso de recursos suficientes para reparar las condiciones en las que se forma a los docentes: entre 2008 y 2012, invirtió en promedio solo un 0.4 % del presupuesto total del Ministerio de Educación de la Nación. (p. 30)

Por otro lado, una vez finalizado este periodo, se inició un proceso complejo de evaluación y acreditación de los IFD, que debían cumplir una serie de parámetros de funcionamiento comunes. Los aspectos más importantes fueron la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Reglamento orgánico marco para los IFD y de Régimen académico marco para las carreras de formación docente, así como la correspondiente a los concursos docentes para el acceso a los cargos (Resolución n.º 72 del 2008).

Los ministerios de educación subnacionales fueron elaborando las normativas correspondientes y los IFD hicieron lo propio en un proceso que para muchos resultó difícil. En la actualidad, todos los IFD del sistema fueron certificados y las carreras vigentes obtuvieron la Validación Nacional de Títulos otorgados por el MEN a través del INFOD, quedando incorporados al Registro Federal de

Instituciones y Ofertas de Formación Docente. Es de destacar el avance que significó la unificación de nominaciones de títulos docentes, que pasaron de más de 1500 a solo 33.

Con la actual gestión de gobierno, en diciembre del 2018, mediante la Resolución n.º 347 del CFE se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), cuyas funciones se enmarcan en las mismas normativas que en el periodo anterior: la LEN 26 206 y la Ley de Educación Superior 24 521. Según informa el propio Ministerio:

El CFE ha reafirmado la necesidad de poner la calidad de la formación docente en la Argentina como una prioridad en la agenda de la política educativa del Estado, garantizando el fortalecimiento de las instituciones y las carreras docentes. A su vez los ministros acordaron que durante el 2019 las jurisdicciones continuarán impulsando junto al Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, acciones de acompañamiento y fortalecimiento a los institutos de formación docente. Procesos definidos como clave para la mejora en la calidad educativa en Argentina. (Ministerio de Educación, s. f.)

La creación de esta Comisión generó controversias en algunos sindicatos docentes. Desde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se manifestaron en contra argumentando que se desplazaba al INFOD como instancia legitimada para la acreditación y validación nacional de los títulos; reinstauraba la lógica de “requisitos y condiciones” para justificar el cierre de carreras de formación docente e institutos superiores; eliminaba la participación de los gremios y de los representantes de los IFD en la definición de políticas de formación docente; imponía los sentidos de una “evaluación externa”, entre otras razones (CTERA, s. f.).

Por su parte, todos los profesorados universitarios fueron reconocidos dentro del listado de carreras consideradas de interés público (Resolución n.º 50 del 2010). Según la Ley de Educación Superior dichas carreras deben tener en cuenta los contenidos básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación en la práctica establecidos por el MEN, en acuerdo con el Consejo de Universidades. Asimismo, deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin. En este contexto, los consejos y asociaciones universitarias de las facultades de ciencias humanas, sociales, naturales y exactas elaboraron lineamientos curriculares para establecer los criterios y estándares de los planes de estudio (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales, 2011).

Las funciones de las instituciones formadoras

La LEN definió que la formación docente tiene como principales funciones: la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa¹³ (artículo 72). De estas funciones, la investigación es la que registra mayores diferencias entre los IFD y las universidades.¹⁴

Mientras que en las universidades los cargos estipulan carga horaria destinada a investigación y esta representa buena parte de las responsabilidades de los equipos docentes, en los IFD la

13. Se refiere a investigación sobre de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.

14. Según la Ley de Educación Superior, las universidades deben: "a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos [...], b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnología, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; d) Preservar la cultura nacional; e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad [...]" (artículo 17, inciso sustituido por artículo 3º de la Ley n.º 25 573 del 2002).

proporción es mucho más baja. “Casi el 90 % de las horas cátedra de los institutos están afectadas al dictado de clases” (Serra et al., 2010, p. 25). Asimismo, en las universidades se prevé la participación en proyectos grupales concursados que cuentan con fondos específicos; muchos de los profesores tienen posgrados, instancias de investigación en sí mismas. Por último, en el ámbito académico, la difusión de resultados está garantizada por publicaciones en revistas con referato y la participación en congresos; mientras que las conclusiones de la mayoría de las investigaciones en los IFD no suelen circular fuera de ellos.

Además, el CFE definió otras funciones para los IFD: a) asesoramiento pedagógico a escuelas; b) preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; c) acompañamiento de los primeros desempeños docentes; d) formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otra disciplina que pretendan ingresar a la docencia; e) formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; f) formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares y g) producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas. Aunque la normativa estipuló que los IFD pueden asumir algunas de estas funciones, no necesariamente todas. Esto podría plantear un nuevo escenario en la conformación institucional ya que daría lugar a que la formación inicial podría ser reemplazada por otras funciones. Sin embargo, en lo que a la educación inicial respecta, ha de tenerse en cuenta que se trata de un nivel en expansión que aún no garantiza los compromisos de cobertura definidos en las leyes vigentes.

El currículo de la formación de docentes de educación inicial

A raíz de la composición federal del gobierno argentino y con base en los marcos normativos, se registran distintos niveles de formulación curricular en el sistema formador. Según los lineamientos curriculares nacionales, los ministerios de Educación subnacionales elaboraron sus diseños curriculares para la formación docente de nivel inicial para los IFD y las universidades hicieron lo propio para sus carreras. El mapa curricular quedó constituido entonces por 38 planes de estudios universitarios (carreras de licenciatura y profesorados) y 24 diseños curriculares jurisdiccionales. Estos últimos con un número acotado de espacios curriculares de definición institucional según criterio de cada IFD, por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires con una carga horaria de 160 horas sobre un total de 2816.¹⁵

Bajo los marcos regulatorios nacionales:

1. Se estableció una unificación mínima de cuatro años de duración para todas las carreras superiores no universitarias con una cantidad de horas equivalente a las licenciaturas universitarias (2500 horas). Sin embargo, para los IFD, se mantuvo en muchos casos el sistema de cursada tradicional con baja flexibilidad comparativa (con un formato de asistencia de 4 horas diarias, por lo menos 4 días de la semana en turno mañana, tarde o vespertino) y,
2. Se definieron tres campos curriculares: a) formación general, básica y común para los profesorados y licenciaturas de Educación Inicial y Primaria centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa; b) formación específica

15. El análisis de los diseños curriculares y planes en particular es objeto de estudios propios en curso.

orientada a la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad, y c) práctica profesional, que incluyó instancias de formación en escuelas a partir del primer año de cursada bajo diferentes modalidades. La intención en este caso fue incorporar instancias de trabajo de campo desde el inicio de la formación ya que en el esquema anterior de dos años y medio de carrera se realizaban prácticas y residencias solo en el tramo final (LEN, artículo 75).

Los nuevos diseños curriculares para los IFD entraron en vigencia a partir del 2008. Avanzada su implementación, el INFOD desarrolló dos procesos de evaluación nacional de las carreras de profesorado de EI y primaria (no universitarias): la evaluación de los estudiantes (MEN, 2015) y la evaluación del desarrollo curricular y las condiciones institucionales de la formación docente inicial (Hisse et al., 2015).¹⁶ Esta última reconoce un consenso acerca de que las modificaciones curriculares e institucionales fueron valiosas, pero identifica problemáticas en la articulación entre los campos, el tratamiento de contenidos, las trayectorias de los estudiantes, entre otras. Respecto del campo de la práctica profesional, se considera necesario analizar su organización, combinando criterios pedagógicos y condiciones de factibilidad y revisar el perfil de los profesores: más del 50 % no cuenta con formación para el nivel educativo para el que forma.

Por su parte, en el 2018, el CFE aprobó el Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial (Resolución n.º 337), una nueva herramienta de política curricular que busca declaradamente complementar y enriquecer las anteriores. Es común a todos los profesorado de gestión estatal y privada del país porque pone el énfasis en las capacidades

16. Presenta los resultados agregados de EI y primaria.

profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de la especificidad de las culturas de cada jurisdicción y de los requerimientos particulares vinculados con los niveles y modalidades del sistema educativo en los cuales se van a desempeñar y de las áreas o disciplinas que van a enseñar.

Su elaboración fue producto de un trabajo en el que participaron todos los ministerios de Educación subnacionales en mesas federales de discusión y acuerdos, y tuvo aproximadamente un año de duración. En la actualidad, a la luz de esta normativa y bajo la misma modalidad, se está llevando adelante un proceso de revisión de los diseños curriculares de la formación docente con asistencia técnica y financiera del INFOD.

Referentes y debates en la formación de docentes para la educación inicial y sus relaciones con la calidad educativa

Referentes y producción académica local

En Argentina existe una larga tradición de producción teórica y conceptual en torno a la educación inicial (EI), a cargo de referentes que ocupan un lugar destacado en la formación de maestros y cuyas producciones se enmarcan en diversos campos. Uno de ellos es el de la historia social y política de la EI y la historicidad del concepto de infancia, línea en la que se destacan las producciones de Carli (2002, 2005 y 2006), Simon, Ponce y Encabo (2017) y también un libro de Fernández Pais (2019) sobre la historia y pedagogía de la EI en Argentina. Asimismo, en lo que respecta a los campos de las infancias y de la educación y el cuidado infantil pueden incluirse los trabajos de Diker (2009, s. f.) y Redondo (2004) y Redondo y Antelo (2017).

Desde el propio campo de la pedagogía y la didáctica del NI,¹⁷ entre finales de los años sesenta y los ochenta del siglo xx se destacan las obras de algunas referentes como Hebe San Martín de Dupat, Cristina Fritzsche y Lydia de Bosh, que incluso comparten algunos trabajos. Sus producciones recuperaron los principios de la escuela nueva e incluyeron los aportes de la psicología. Duprat y Fritzsche, con una aproximación desde su experiencia en jardines de infantes y Bosh, más atenta a los postulados científicos desde la Universidad de Buenos Aires, presentaron de manera integrada las referencias a la teoría y la práctica de modo tal que quienes los consultaban encontraban respuestas para la reflexión y para la tarea (Fernández Pais, 2015).

A partir de finales de la década de los ochenta siguieron desarrollos de la pedagogía y la didáctica general del NI de manos de Ana Malajovich. (2000 y 2006),¹⁸ (Elvira Rodríguez de Pastorino, Patricia Sarlé, Ruth Harf, entre otras. La obra Nivel inicial). *Aportes para una didáctica* (Harf et al., 1996) destaca por presentar una mirada político-social acerca de este nivel, incluyendo una revisión y cuestionamiento de sus orígenes y tradiciones desde una interpretación historiográfico-pedagógica de su función, y también una reflexión acerca de la didáctica identificando cuestiones centrales para la organización de los jardines de infantes y maternales. Para el ciclo maternal (de 0 a 2 años) se destacan los trabajos de Soto y Violante (2005, 2008).

Asimismo, sobre todo a partir de los años noventa, se dio un impulso a la conceptualización y producción de las didácticas especiales de las áreas curriculares, con referentes en todos los campos. En el caso de juego, Sarlé es la investigadora con la producción más destacada en términos cualitativos y cuantitativos,

17. En la formación de docentes se hace referencia, en clave histórica, a quienes son conocidos como "los precursores" de la pedagogía infantil: Montessori, Froebel, Decroly.

18. También puede consultarse Adelina de León, Ana Malajovich y Lucía Moreau (2001).

con una perspectiva que lo reconoce como contenido identitario del nivel (Sarlé, 2001, 2006, 2008; Sarlé y Rosas, 2005; Sarlé et al., 2010; Sarlé et al., 2010-2015; Sarlé y Rosemberg, 2015).

En lo que respecta a los procesos de alfabetización temprana en la PI, la obra de Rosemberg y otras investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (como Stein, Migdalek, Alam y Ojea) analizan el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños desde una perspectiva sociohistórica (vygotskyana), tanto en el contexto familiar como escolar atendiendo a los aspectos sociales y culturales propios de distintas poblaciones (Rosemberg y Amado, 2007; Rosemberg et al., 2014, Rosemberg y Stein, 2015). Cuentan con un corpus teórico muy extendido sobre la base de estudios empíricos con niños, sus familias y comunidades en el ámbito urbano, urbano marginal y rural, así como con población aborigen de distintas etnias. También se registran referentes de la alfabetización inicial de la línea psicogenética con mucha más presencia comparativa en la producción curricular que en la académica: siguiendo a Emilia Ferreiro, autoras locales como Lerner y Kaufman (con preeminencia de desarrollos para el nivel primario) y de Grundfeld (más centrados en EI), entre otras.

En matemática, las producciones de Castro (2008), y González y Weinstein (2013a, 2013b), entre otros, se alinean con la didáctica francesa. En ciencias naturales y sociales, son referentes reconocidas Kaufman, Serulnicoff y Serafini (2000, 2005). En el campo del arte, en plástica, música y expresión corporal, destacan los trabajos de Berdichevsky (2002, 2009), Akoschky (1998, 2008 y 2017) y Jaritonsky (2007), respectivamente. Finalmente, en lo que respecta al desarrollo motor de los niños pequeños, el juego y la educación física cabe mencionar la producción de Pavía (2006).

Debates en la formación de maestros y sus relaciones con la calidad educativa para la primera infancia

En el escenario descrito en el capítulo 1 de la primera parte y en este, dos cuestiones resultan fundamentales para pensar las relaciones entre la formación de maestros y la calidad educativa de la primera infancia en el país. Por un lado, el posicionamiento vigente de los principales referentes de la EI —y de muy larga data— acerca de que los servicios de cuidado y educación de los niños desde los 45 días a los 5 años deben situarse bajo la órbita del área educativa a través de sus ministerios (nacional y subnacionales), y no de las áreas de desarrollo social o salud. Esto tiene una justificación histórica y política de las referentes de EI con base en el modo en que se gestaron las primeras instituciones dedicadas a la educación de 0 a 3 años, con un carácter preeminentemente asistencial, a diferencia de las que acogieron a los niños con 4 y 5 años, enmarcadas desde su origen en el sistema educativo por la Ley 1420. Esta posición sintetiza la lucha por extender “lo educativo” a los niños considerados solo sujetos de tutela del Estado, pero implica el riesgo de traccionar la definición de la oferta educativa exclusivamente al formato escolar (jardines de infantes, jardines maternos, jardines nucleados, integrales, entre otros tipos) sin considerar otras modalidades de atención, cuidado y educación alternativas con otro tipo de organización y flexibilidad.

La segunda cuestión refiere a la formación de maestros para la diversidad territorial, cultural y socioeconómica del país en relación con el carácter nacional de las políticas. Tal como se planteó en el capítulo 1 de la primera parte, en Argentina, el cuidado y la educación de la PI se distribuyen de manera desigual tanto en el acceso como en la calidad de los servicios, aun cuando se han implementado políticas tendientes a ampliar la cobertura y mejorar aspectos pedagógicos (curriculares, de dotación de material pedagógico, formación inicial y continua).

En la actualidad, la tasa de asistencia a la edad de 5 años es casi universal y superior al 80 % a los 4 años (ambas obligatorias), lo que implicó la incorporación al sistema educativo de sectores que tradicionalmente no asistían al NI, y también la expansión al ámbito rural.

Al hacer referencia a la calidad y la pertinencia cultural y social de las propuestas pedagógicas, ha de tenerse en cuenta que cuando los niños ingresan al ni sus experiencias previas son muy variadas. Por ejemplo, las oportunidades que sus familias y comunidades pueden brindarles en materia de juego y alfabetización —dos temas clave para favorecer el desarrollo integral— están condicionadas por su origen social. El acceso a juegos, juguetes y textos (cuentos y otros tipos) y la posibilidad de compartir prácticas lúdicas e intercambios orales y relatos que potencien su desarrollo lingüístico resultan muy desiguales en hogares con diverso clima educativo. Es llamativo el dato que surge de la Evaluación de estudiantes (MEN, 2015) en la que se les consulta respecto al área curricular sobre la que diseñaron la última planificación¹⁹ que relevó que paradójicamente estas dos temáticas ocupan un lugar marginal: el 42,4 % versa sobre Ambiente social y natural, le siguen Matemática, 15,8 %; Lenguajes expresivos, 13,5 %; Prácticas del lenguaje, 12,4 %, y Juego en el 4 % de los casos.

Las políticas destinadas a la renovación de la formación docente a partir de la LEN se basaron en la necesidad de

[...] trabajar [...] para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad que se observa en el país, generando iniciativas que conlleven a la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa en dirección a una sociedad justa. La identificación de circuitos diferenciados

19. En la materia Práctica III.

[...] plantea el desafío [...] de elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y mejora permanente de la formación docente. (Lineamientos curriculares nacionales, 2007, p. 10)

Sobre estos argumentos se implementaron las reformas organizacionales, normativas y curriculares tratadas anteriormente, con la pretensión de consolidar una formación inicial que garantice una base de calidad común. A nivel curricular, los marcos federales para la EI incluyeron al menos una unidad sobre el análisis de las infancias y las diferencias sociales y culturales presentes en el país.

En materia de diversidad cultural y lingüística cabe destacar que Argentina reconoce con rango constitucional “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y establece que debe garantizarse “el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (Constitución de la Nación Argentina, artículo 75, INC 17). En sintonía, los marcos curriculares federales establecieron que los profesorados de Educación Intercultural Bilingüe deben asegurar una sólida formación de una primera y segunda lengua vinculada con elementos culturales de los pueblos originarios y con la cultura nacional argentina. Sin embargo, solo en Chaco (1 de las 24 provincias) se otorgan títulos de maestro bilingüe intercultural para nivel inicial y profesor de Educación Inicial Bilingüe Intercultural. La progresiva creación de cargos de auxiliares docentes (para los que se designan referentes de las propias comunidades indígenas que trabajan junto con los maestros en escuelas con población aborigen) sí se reconoce como tendencia, sobre todo en las provincias del norte del país, pero la gran mayoría de estos perfiles carece de formación docente específica.

En definitiva, pueden señalarse dos nudos críticos. En primer lugar, que la formación docente inicial se legisla, organiza y orienta hacia el desempeño profesional dentro del sistema educativo formal, incluso a pesar de que la propia LEN reconoce diversos tipos de instituciones entre las que incluye “cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros” (artículo 23) (véase capítulo 1 de la primera parte).

En segundo lugar, aun cuando se han llevado adelante políticas nacionales de renovación curricular con pleno alcance en los estados subnacionales —que implicaron la extensión de la formación de dos años y medio a cuatro y la actualización académica e inclusión de prácticas desde el inicio—, la preparación de maestros para la diversidad territorial, cultural y socioeconómica tiene una presencia incipiente en la formación docente inicial, en particular en lo que respecta a alternativas pedagógicas, didácticas y metodológicas que puedan garantizar aprendizajes prioritarios para todos los niños por medio de propuestas de alta calidad con pertinencia cultural y respetuosas de la diversidad.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235.
- Aiello, M. y Grandoli, M. E. (s. f.). *La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Akoschky, J. (2017). *Experiencias musicales en el nivel inicial. Varios temas, varias voces*. Homosapiens.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil*. GRAO.
- Akoschky, J. (1998). *Artes y escuela*. Paidós.

- Ávalos, B. (2013). *La Formación Inicial Docente*. En UNESCO-OREALC. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNICEF.
- Asamblea Universitaria de la Universidad Pedagógica Provincial. (2010, 13 de diciembre). *Resolución n.º 2*. <https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/institucional/historia/3.pdf>
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). CLACSO.
- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras huellas, el lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Homo Sapiens.
- Berdichevsky, P., Origlio, F., Porstein, A. M. y Zaina, A. (2002) *Arte desde la cuna*. Nazhira.
- Borzzone, A. M., Rosemberg, C. et al. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Miño y Dávila-Universidad de Buenos Aires.
- Carli, S. (2005). *El lugar de la niñez en la nueva sociedad: los debates político-educativos de la década del 80*. Mino y Dávila.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*. Paidós.
- Castro, A. (2008). *Matemática para los más chicos. Discusiones y proyectos para la enseñanza de espacio, geometría y número*. Novedades Educativas.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). (s. f.). *CTERA rechaza la "Acreditación" de los Institutos de Formación Docente que quiere llevar a cabo el Gobierno Nacional*. <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/item/3189-ctera-rechaza-la-acreditacion-de-los-institutos-de-formacion-docente-que-quiere-llevar-a-cabo-el-gobierno-nacional>
- Congreso de la Nación Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina. *Boletín Oficial* (1994, 23 de agosto). <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>

- Consejo Federal de Educación. (2007, 7 de noviembre). *Resolución n.º 24*. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2007, 29 de noviembre). *Resolución n.º 30*. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/080405res3007.pdf>
- Contreras, D. J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Davini, M. C. (coord.). (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- De León, A., Malajovich, A. y Moreau, L. (2001) *Pensando la educación infantil*. Octaedro.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Diker, G. (s. f.) *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica. Principales tendencias*. OEI.
- Fernández Pais, M. (2015). *Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo xx*. Archivos de Ciencias de la Educación.
- Fernández Pais, M. (2019). *Sobre la historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Homosapiens.
- González, A. y Weinstein, E. (2013a). *Matemática*. Propuestas para el nivel inicial. Homo Sapiens Ediciones-Camus Ediciones.
- González, A. y Weinstein, E. (2013b). *De la sala de 5 a 1º año. Articulación entre nivel inicial y escuela primaria*. Homo Sapiens.
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. et al. (1996). Nivel inicial. Aportes para una didáctica. El Ateneo.
- Hisse, M. C. (coord.). (2015). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe Nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1991, 6 de diciembre). Ley n.º 24 049. Transferencias de escuelas. *Boletín Oficial* (1992, 7 de enero). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=448>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional n.º 26 206. *Boletín Oficial* (2006, 28 de diciembre). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2015, 7 de octubre). Ley n.º 27 194. Creación de la Universidad Pedagógica Nacional. *Boletín Nacional* (2015, 17 de noviembre). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27194-255142>
- Jaritonsky, P. (2007). *El lenguaje corporal del niño preescolar*. Ricordi Americanas.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial”. En A. Malajovich (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós, 2000.
- Kaufmann, V., Serafini, C. y Serulnicoff, A. (2005). *El ambiente social y natural en el jardín de infantes: propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años*. Hola Chicos.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Octaedro.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos de la educación infantil*. Paidós.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. OSDE-Siglo XXI.
- Mezadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación CIPPEC.
- Ministerio de Educación de la Nación (s. f.). *Crean la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/crean-la-comision-nacional-de-evaluacion-y-acreditacion-de-la-calidad-de-la-formacion>

- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Evaluación integral de la formación docente evaluación de estudiantes*. Etapa 2015. El trabajo con la información Principales resultados.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. (1970, 2 de octubre). *Resolución n.º 2321. Plan de estudios para la carrera de profesor de nivel elemental*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7946.pdf>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Novedades Educativas.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- Redondo, P. y Antelo, E. (comps.). (2017). *Encrucijadas entre educar y cuidar*. Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2015). *La alfabetización temprana en el nivel inicial*. Guía n.º 1, 2, 3 y 4. OEI-UNICEF.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Migdalek, M., Alam, F. y Ojea, G. (2014). *Aprender a hablar. ¿Qué aprenden y cómo aprenden los niños? En Educar primero: Arte, palabras y juego en el desarrollo infantil y la educación*. Fundación ARCOR-CONICET-Agrupación Abriendo Rondas-Ministerio de Educación de Mendoza.
- Rosemberg, C. R. y Amado, B. (2007). Aprender haciendo con otros. Un estudio del aprendizaje infantil en el marco de los sistemas de actividad de comunidades rurales. *Revista IIPSI*, 10(2), 9-27.
- Rosemberg, C., Silva, M. L. y Borzone, A. M. (s. f.). *Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes y Módulo 2: Los precursores de la alfabetización*. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos.
- Ruiz, G. y Cardinaux, N. (comps.). (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Universidad de Buenos Aires.
- Sarlé, P. (coord.). (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.

- Sarlé, P. (coord.). (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Novedades Educativas.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010-2015). *El juego en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza. Cuadernos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8*. OEI-UNICEF.
- Sarlé, P. y Rosas R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (coords.). (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homo Sapiens.
- Serra, J. C., Padín, G., y Gruschetsky, M. (2010). *Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005904.pdf>
- Simón, N., Ponce, R. y Encabo, A. (comps.) (2017). *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. Universidad Nacional de Luján.
- Soto, C. y Violante, R. (2005). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza, un campo teórico en construcción*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). (s. f.). *Acerca de UNIPE*. <https://unipe.edu.ar/institucional/acerca-de-la-unipe>
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En S. Schwartzman y C. Cox (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp.129-173). UQBAR Editores.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. IIPE-UNICEF.