



**El Curriculum de la Formación Docente
para Nivel Inicial en Educación Superior**

Análisis comparativo de Planes de Estudios implementados en un
Instituto de Educación Superior y en una Universidad

Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tutora: Silvia Álvarez

Estudiante: Andrea Giacosa

Noviembre 2015

AGRADECIMIENTOS

Decidir cuál sería el objeto de estudio de este Trabajo Final de Especialización implicó una revisión de mi profesión de base. A partir de allí reconstruí mi biografía escolar, punto de partida de mi carrera docente en el nivel inicial; volví a mirar con ojos de “maestra jardinera” los años que dotaron mi experiencia en sala; repasé mis años como coordinadora en el Jardín del Ministerio; pero por sobre todo miré la realidad de lo que hoy constituye mi nuevo trayecto “la Formación de Profesores en Educación Inicial”

En ese tiempo de revisión y decisiones, muchas personas de mi entorno fueron partícipes y creo que este el momento en que mi mirada se posicione en ellos. En particular:

- ✓ Claudio, que como compañero de vida supo soportar y acompañarme en una nueva carrera.
- ✓ Flor y Paula, que con entusiasmo alentaron cada logro.
- ✓ Nilda y Enrique, mis “añorados viejos” que aunque no los vea siento su presencia.
- ✓ Mis compañeros y profesores de la Especialización, por alentarme a continuar cuando bajé los brazos.
- ✓ Mis alumnos, por ser el motor que impulsan mis ganas por seguir formándome.
- ✓ Silvia, Andrea y Susana, por confiar en mí y dejarme crecer en mi profesión.
- ✓ Profesorado Corazón, por ser la primera casa de estudios en la que me formé.

Para ellos mi infinito agradecimiento.

RESUMEN

El presente trabajo indaga las características que asume el Curriculum de la Formación Docente para el Nivel Inicial, ofrecida por un Instituto de Educación Superior, a través de la carrera del Profesorado de Educación Inicial, según los Planes de Estudios implementados durante el período 1974-2014 y su relación con la Formación brindada por el Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial que se dicta en una Universidad. Ambas instituciones de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Al respecto, se analizan los Planes de Estudios –Res. 274/74, Res. 504/02 y Res.1114/09– implementados por el Instituto Sagrado Corazón A-29 y el Plan E-505/05 del Ciclo de Licenciatura que se lleva a cabo en la Universidad Abierta Interamericana. A tal fin, se describen y comparan los componentes de cada plan, se identifican las continuidades y/o rupturas entre los planes del Profesorado y la relación que subyace entre el tipo de formación plasmada en cada plan del Profesorado y el Ciclo de Licenciatura.

Para su estudio se consideran como marcos regulatorios de la República Argentina: los Planes de Estudios mencionados, las Leyes de Educación Federal N° 24.195/93, Nacional N° 26.206/06 y Superior N° 24.521/95, los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y Continua y la literatura vigente sobre la temática.

La metodología empleada responde al tipo de trabajo descriptivo-cualitativo abordado desde un enfoque histórico-actual, cuya unidad de análisis son los Planes de Estudios referenciados.

Su contenido intenta representar una línea reflexiva sobre cómo ha sido atravesada la Formación Docente en Educación Inicial en el marco de las continuidades y rupturas que las propuestas curriculares analizadas evidencian.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente para el Nivel Inicial – Curriculum Formativo - Planes de Estudios - Continuidades y rupturas.

ÍNDICE

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
Objetivos.....	9
ESTADO DEL ARTE	9
MARCO TEÓRICO.....	27
Conceptualizaciones.....	27
La Formación Docente en Argentina. Sucesión de transformaciones devenidas en las últimas décadas.....	30
El Nivel Inicial como parte del Sistema Educativo y la Formación Docente en el nivel.....	33
Breve recorrido histórico.....	33
Formación en Institutos de Educación Superior de gestión privada. Profesorado de Educación Inicial del Inst. Sagrado Corazón (A-29).....	38
Plan de Estudios 274/74.....	39
Plan de Estudios 504/02.....	43
Plan de Estudios 1114/09.....	47
Formación en Universidades de gestión privada. Ciclo de Licenciatura en Educación inicial de la UAI.....	50
Plan de Estudios E-505/05.....	52
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	54
ENCUADRE METODOLÓGICO	59
CONCLUSIONES.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	75

El Curriculum de la Formación Docente para Nivel Inicial en Educación Superior

Análisis comparativo de Planes de Estudios implementados en un Instituto de Educación Superior y en una Universidad

“Tradicionalmente, las representaciones acerca de la formación de un maestro coincidían en que con un poco de instrucción y de buen sentido, cualquiera es capaz de enseñar. En la actualidad, la evolución de los programas, de las didácticas, de la gestión de los establecimientos, hace cada vez menos aceptable la idea de que la formación de maestros debe ser proporcional a la edad de sus alumnos. Desarrollar la inteligencia y la personalidad de niños de cinco años no parece menos calificado que enseñar filosofía a nivel del bachillerato a alumnos fuertemente seleccionados, aun así son las mismas competencias...”
Perrenoud, 1994

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza en la primera infancia se ha convertido en tema de debate de la agenda del sistema educativo, en especial frente al “avance sustantivo en el reconocimiento de la especificidad del nivel inicial respecto al sistema” (Diker; s/f) producto de una sociedad compleja y cambiante que conlleva atender diversas infancias.

Al respecto, cobra relevancia considerar las palabras de Tonucci (1997) cuando destaca que uno de los aspectos negativos que atravesaba el Nivel Inicial, antes de constituirse como parte del Sistema Educativo, era ser considerado y pensado como un ámbito que preparaba al niño para la Educación Primaria. Al igual que en países europeos como Italia y España, la escuela infantil en Argentina no tenía objetivos propios; muy por el contrario se dedicaba a preparar al niño para el siguiente nivel escolar.

Como expresa el autor, tal situación provocaba una desvalorización de la escuela infantil como institución, de los docentes que allí se desempeñaban y del conocimiento de los niños que asistían a ella.

Como una forma de contradecir esta concepción sobre el Nivel Inicial, numerosos estudios de diferentes campos disciplinares demuestran que el niño “aprende” desde que nace y que su conocimiento se desarrolla progresivamente en los primeros cinco años más

de lo que se desarrollará en el resto de su vida. Según Tonucci, “la curva del desarrollo empieza alta, se eleva enseguida, al nacer, para luego declinar en los años de la escuela” (1997, p.6). En consecuencia, resulta imperante contar con profesionales competentes para desempeñarse en el Nivel Inicial atendiendo las demandas y necesidades específicas de los niños durante sus primeros años, como así también a las transformaciones actuales respecto de las configuraciones familiares en que estos niños crecen y se desarrollan.

Poder contar con profesionales competentes requiere revisar en profundidad la Formación Docente (inicial y continua) y en consecuencia sus Planes de Estudios.

En este sentido, resulta pertinente considerar lo expresado desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, cuando advierte que entre las decisiones asumidas, la Formación Docente es un objetivo prioritario, dado que junto a la transformación de la docencia, constituye un aspecto clave para el cambio de las políticas educativas. Díaz de Tapia, coordinadora del Área de Formación Docente de esta Dirección, asegura que,

la política para la formación docente estará dirigida a garantizar el derecho a una mejor educación (...) a través del fortalecimiento de las instituciones que hoy forman a los docentes, la asunción de compromisos con los problemas e interrogantes del mundo contemporáneo, y la consolidación de los vínculos entre la formación y los diversos contextos en que se desarrolla la labor educativa. (s/f).

En este marco, cobra relevancia destacar que desde principios de la década de los noventa, en Argentina, los Profesorados del Nivel Inicial comenzaron a transitar un período de transformaciones impulsadas por políticas educativas tendientes a dar respuestas a las demandas de sistematización de este nivel. Los reajustes surgieron, en principio, frente a la necesidad de atender a niños de 3 a 5 años y a los menores de esta edad cuando las familias así lo requirieron, tal como lo prescribe la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (en adelante LFE) en uno de sus artículos:

La educación inicial, está constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad; siendo obligatorio el último año. (...) cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestando apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas brinden ayuda a las familias que los requieran- (artículo 10° inciso a)¹

¹ Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Título III Estructura del Sistema Educativo Nacional. Capítulo I Descripción General.

Posteriormente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante LEN), de manera más abarcativa determina en su artículo 18° que “[l]a Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”.²

Durante el mencionado proceso de transformación, diversas tensiones, negociaciones y toma de decisiones, condujeron a uno de los primeros cambios de Planes de Estudios del Profesorado de Educación Inicial. En el caso del Profesorado que se dicta en el Instituto del Sagrado Corazón A-29 (Instituto seleccionado para este estudio), el primer cambio fue en el año 2002 cuando el Plan 504/02 sustituyó al 274/74, frente a la necesidad de incorporar nuevos trayectos de formación más complejos y prácticas en terreno en los comienzos de la carrera. El segundo tuvo lugar en el año 2009 cuando el actual Plan 1114/09 reemplazó al 504/02, en pos de atender a las exigencias de jerarquización³ y profesionalización⁴ docente (UNESCO, 1993) Esta modificación formó parte, junto con los otros niveles educativos, de un movimiento de reforma tendiente a desplazar la carrera hacia el nivel universitario (Diker y Terigi; 2008).

En el marco de la Universidades, en paralelo al primer cambio, se creó el Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial como ciclo de complementación de la carrera de Profesorado en Educación Inicial que se dicta en Institutos de Educación Superior. Surge con el objeto de compensar algunas vacancias en relación a la formación que este imparte,

² Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Título II El Sistema Educativo Nacional. Capítulo II Educación Nacional.

³ La jerarquía docente constituye una estructura formal que contribuye a mejorar la escuela. Jerarquizar según los grados de formación y conducción pedagógica tiene por objetivo encontrar la manera más adecuada de valorar el desarrollo de una actividad de la práctica cotidiana basada en saberes y competencias adquiridas, experiencia y aptitudes necesarias para el ejercicio del cargo.
(http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/jerarquizacion/index.php?menu_id=32166)

⁴ “El Comité entiende por profesionalización el desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales” (Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC, 1993, p.27).

como así también como una posibilidad de acceso a estudios de posgrados⁵. Una de las vacancias se relacionaba específicamente con la capacitación didáctico-pedagógica que necesitaban los docentes recibidos bajo el Plan 274/74 para enfrentar las demandas que las nuevas infancias requerían. No obstante, el Profesorado no tardó en avanzar hacia su segundo cambio impulsado por:

- Jerarquizar y profesionalizar la Formación Docente del nivel, extendiendo la carrera a 4 años. (Mientras estuvo vigente el Plan 274/74 la carrera tenía una duración de 2 años y medio y bajo el régimen del Plan 504/02, 3 años).
- Acceder a la formación universitaria de posgrados sin la imperiosa necesidad de realizar previamente carreras adicionales u otras afines con una duración mínima de 4 años.
- Destituir la tensión fundacional del nivel respecto a “asistir o enseñar”, asumiendo la responsabilidad de enseñar contenidos disciplinares a una nueva y expansiva franja etárea de niños que asisten a la escuela infantil desde 45 días a 5 años de edad.
- Atender a las diversas “infancias” y nuevas configuraciones familiares.

En el contexto de estos procesos, resulta importante indagar las características de la Formación Docente para el Nivel Inicial, impartida por un Instituto de Educación Superior –de gestión privada- a través de la carrera del Profesorado de Educación Inicial y por el Ciclo de Licenciatura que se dicta en una Universidad -también de gestión privada- a partir del análisis comparativo de los Planes de Estudios implementados en cada carrera.

Al respecto, se plantea ¿qué características asume el Curriculum de la Formación Docente para el Nivel Inicial que se ofrece en el Profesorado del Instituto Superior Sagrado Corazón (A-29) según los Planes de Estudios 274/74, 504/02 y 1114/09, implementados durante el período 1974- 2014?, ¿cuál es la relación que subyace entre la Formación promovida en cada uno de estos Planes con la Formación brindada por el Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial que se brinda en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) a través del Plan de Estudio E-505/05?

⁵ Ello se debe a que uno de los requisitos para ingresar a estudios de posgrados es poseer título no menor a 4 años de estudio.

A partir de tales interrogantes, es posible avanzar hacia el estudio de la lógica de continuidad o discontinuidad de algunos componentes del Currículum Formativo del Profesorado mencionado (habiéndose seleccionado para el presente estudio: título, duración de la carrera, carga horaria, objetivos, perfil, alcances del título, requisito de ingreso, organización curricular y espacios curriculares) y su relación con la formación brindada por el Ciclo de Licenciatura, conforme la naturaleza de la Formación Docente para la inserción profesional en los nuevos escenarios infantiles.

En este marco se formulan los siguientes objetivos que direccionan el estudio.

Objetivos

General

- Identificar las características que asume el Curriculum de la Formación Docente para el Nivel Inicial que se imparte en el Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Sagrado Corazón (A-29) a partir del análisis de los Planes de Estudio implementados durante el período 1974- 2014 y determinar la relación que subyace con la Formación del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial que se brinda en la UAI.

Específicos

- Describir los componentes curriculares de los Planes de Estudios –según N° de Res. 274/74, 504/02 y 1114/09– implementados por el Profesorado durante el período mencionado y los del Plan de Estudios E-505/05 del Ciclo de Licenciatura.
- Identificar continuidades y/o rupturas entre los Planes de Estudio del Profesorado.
- Identificar la relación que subyace entre el tipo de Formación que promueve cada Plan de Estudios del Profesorado y el Ciclo de Licenciatura.

ESTADO DEL ARTE

En el marco de la indagación sobre los estudios más recientes respecto a la Formación Docente para el Nivel Inicial impartida en los Institutos de Educación Superior y en Universidades, cobra relevancia considerar los últimos avances presentados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), como así también, cuatro estudios (dos nacionales y dos internacionales) llevados a cabo por especialistas en la temática.

En relación a las orientaciones presentados por el INFOD (2013), si bien se describen las diferentes etapas del Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ), se hace mayor hincapié en la etapa que refiere al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD).

Respecto de los estudios relevados, uno de ellos, de carácter nacional, hace referencia a la presentación de los resultados parciales de una investigación sobre “Planes de estudio y programas de enseñanza en la formación del Magisterio”. Fue realizado en el 2007 dentro del Programa de Investigación sobre Formación Docente y dirigido por la Dra. María Cristina Davini, en el marco de las actividades del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y del Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires.

El otro, de carácter internacional, trata sobre un estudio comparativo realizado por la Pedagoga Ana Ancheta Arrabal, publicado en la Revista Española de Educación Comparada, también en el año 2007. Refiere a la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil implementada en tres países europeos: Italia, Reino Unido y España. Su selección obedece a la relación que mantiene su contenido con el eje del presente trabajo, en cuanto a los cambios curriculares que fueron suscitándose en los últimos años en la Formación Docente de los Profesorados de Educación Inicial como consecuencia de las exigencias sociales, culturales y económicas.

El tercero, también de carácter internacional, se trata de un estudio de caso sobre la titulación de Educación Infantil en Salamanca, España, realizado en el año 2012. Sus autoras, Laura Lodeiro Enjo y Nerea Alzola Maiztegi, describen el contexto y el proceso de un proyecto educativo que se implementa en la Diplomatura de Educación Infantil en HUEZI, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón

Unibertsitatea. Explicitan los ejes básicos del proyecto, la participación y formación del profesorado y las continuidades y discontinuidades entre el proyecto en la Diplomatura y el proyecto en el Grado.

El último, de carácter nacional, refiere a un estudio realizado por María Cecilia Artigue y Marisel Caricato, ambas profesoras del Área de Prácticas Educativas en el Nivel Inicial del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Bs. As. Fue presentado en el “Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI” por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en septiembre de 2003. Si bien se centra en las prácticas educativas que se llevan a cabo en Instituciones Superiores para la Formación Docente en Nivel Inicial, se lo tiene en cuenta porque refiere a los Procesos de Formación del nivel y describe las modificaciones curriculares del Plan de Estudios del Profesorado y de la Licenciatura.

Avances del INFOD

Antes de comenzar a detallar las orientaciones pensadas por el PNEOyFD, es menester situar y describir el objetivo principal de las etapas previas, a fin de situar y entender el proceso del Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (PFJ).

El PFJ funciona desde el tercer trimestre del 2009 como una línea de acción del INFOD. Su objetivo es promover la gestión y articulación de las acciones jurisdiccionales para la Formación Docente con las nacionales e institucionales, resaltando la articulación de los aspectos curriculares con los organizacionales.

El 5 de diciembre de 2012, en la Ciudad de Buenos Aires, la LXVII Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE), bajo Res. N° 188/12, aprueba el PNEOyFD para el quinquenio 2012-2016. Su construcción se inicia a partir de un vasto proceso de consultas y debates entre diferentes actores del ámbito federal y nacional, llevado a cabo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación, a partir de algunas disposiciones generales establecidas en la LEN en referencia a la calidad educativa.

Como expresa el Ministro de Educación en el prólogo de la Resolución mencionada, el Plan enuncia necesidades e intereses colectivos y traduce realidades, en el marco de una sociedad que demanda pero también construye. Se constituye como una etapa superadora y transformadora y sus ejes estratégicos son “profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente, sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad” (Alberto Sileoni, Res. CFE N° 188/12).

El Plan integra políticas de todos los niveles y modalidades educativas e incorpora las estrategias delineadas por el INFOD a cumplir en el período pautado. En este marco, se logra por primera vez un único instrumento federal que articula políticas y líneas de acción relativas a una educación de calidad cuya responsabilidad concierne tanto a Nación como a las distintas Jurisdicciones del país.

Acorde al tema que convoca el presente estudio, sólo se hace hincapié en las políticas, objetivos y líneas de acción respecto de la Formación Docente. En cuanto a las políticas se describen seis. Para cada una de ellas se formula un objetivo y entre 3 y 7 líneas de acción. Para su mejor lectura, se describe cada aspecto en la siguiente grilla:

POLÍTICA	OBJETIVOS	LÍNEAS DE ACCIÓN
I. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de FD, en el marco de la construcción federal.	Fortalecer las instancias de gobierno del sistema formador y los procesos de planeamiento estratégico en cada nivel de responsabilidad del sistema, con el involucramiento de los actores de cada jurisdicción.	A- Planeamiento estratégico y planificación de la oferta del sistema formador.
		B- Desarrollo normativo.
		C- Fortalecimiento jurisdiccional.
		D- Fortalecimiento institucional
II. Evaluación integral de la FD.	Consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores.	A- diseño federal del sistema Nacional de Evaluación de la FD.
		B- Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares y su implementación.
		C- Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes de 2º, 3º y 4º año de la FD inicial.
		D- Diseño e implementación de procesos de evaluación institucional.
		E- Diseño e implementación de procesos de evaluación docente.
III. Fortalecimiento del desarrollo	Asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los	A- Elaboración de las propuestas curriculares jurisdiccionales para la FD de educación

curricular.	estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras y las escuelas.	secundaria y superior.
		B- Actualización de los diseños curriculares de la FD de todos los niveles.
		C- desarrollo curricular para la FD.
		D- Fortalecimiento del campo de las prácticas profesionales docentes.
IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación.	Generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador.	A- Fomento a la función de investigación en los ISFD.
		B- Producción de conocimiento en áreas de vacancia relacionadas con la FD.
		C- Articulación entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC.
		D- Fortalecimiento del apoyo pedagógico a las escuelas.
		E- Oferta de formación continua para formadores.
		F- Oferta de formación continua para docentes del SEO.
		G- Acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños.
V. Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes.	Consolidar el sistema de estímulos al ingreso en la carrera docente. Fortalecer la participación estudiantil en los órganos colegiados de las instituciones y su representación en las instancias jurisdiccionales. Favorecer la construcción del rol social, político y cultural del futuro docente.	A- Desarrollo de dispositivos institucionales de acompañamiento a los estudiantes para mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de las carreras.
		B- Fortalecer la construcción del rol social, político y cultural del futuro docente.
		C- Favorecer la gestión democrática del sistema de FD.
VI. Consolidar la formación pedagógica con recursos digitales	Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de FD.	A- Desarrollo de acciones formativas sobre la enseñanza de las disciplinas, mediadas por TIC.
		B- Fortalecimiento de los nodos virtuales institucionales.
		C- Fortalecimiento de la comunicación entre los docentes y entre los institutos.

Fuente: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (pp. 47-62). Disponible en: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12_01_01.pdf

Investigación sobre los Planes de estudio y programas de enseñanza en la formación del Magisterio dirigida por Davini

Para este estudio, su directora considera el análisis del *discurso pedagógico* descripto en los planes de estudios y las publicaciones especializadas en el período histórico 1970-2007 y del *discurso instruccional* incluido en los programas de los docentes.

Muestra que entre las características de la oferta curricular y las de las Instituciones de Formación Docente existe determinación.

Según Davini, los resultados de esta investigación son relevantes en el contexto de reforma educativa, en el que se hace hincapié en la formación continua que permite revisar críticamente las políticas históricas y actuales respecto a la Formación Docente. En dicha presentación, la autora puntualiza especialmente los problemas inherentes al currículum. Describe problemáticas estructurales y comunes a los Planes de Estudio de Formación Docente (para los distintos niveles) y problemas específicos en cada uno de ellos.

En cuanto a los problemas estructurales y comunes de los Planes de Estudios destaca:

- Homogeneidad burocrática: dado que fueron diseñados como estructuras homogéneas más útiles para la distribución de los tiempos que para conformar un marco pedagógico en el que pudieran participar los actores. Según la autora, ello situó una razón administrativa burocrática que detuvo las innovaciones, redujo el empoderamiento de las instituciones y dificultó la construcción de una comunidad académica.
- Securindarización: ya que se organizan como listados de materias y escasa integración entre estas. Se conserva la modalidad de asistencia escolar en vez del régimen del nivel de Educación Superior, por lo cual, no representan un corte significativo con el nivel de Educación Secundaria. Tal *securindarización*, además opera en los Institutos de Educación Superior (IES) aun cuando cuentan con mayor autonomía.
- Rigidez interna: en coherencia con el problema anterior, según Davini, los Planes muestran rigidez interna a través de materias secuenciales correlativas en general de régimen anual, no permitiendo al estudiante organizar su trayecto formativo. No presentan orientaciones dentro de una misma carrera y resultan escasas las especializaciones posteriores a la formación inicial.

- Segmentación: la homogeneidad y continuidad en el tiempo no permitieron el intercambio interinstitucional como así tampoco la construcción de un sistema de articulación de materias entre diferentes instituciones.

- Estructura deductiva y aplicativa: los Planes conservan una estructura caracterizada por un enfoque aplicacionista.

En relación a las características específicas de los Planes de Estudio, la autora describe las cuatro áreas de conocimiento y sus respectivas especificaciones.

- Formación general: conformada por espacios curriculares dirigidos a la formación cultural.

- Formación teórico-profesional: constituida por espacios curriculares destinados a dar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza.

- Formación técnico- profesional: compuesta por espacios curriculares referidos a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada.

- Formación en disciplinas: organizada por espacios curriculares dirigidos al estudio del contenido del curriculum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

A modo de síntesis, según Davini, los Planes de Formación Docente revelan un listado de materias dirigidas a la *formación profesional específica* entrenando al futuro docente en las teorías y procedimientos vinculados con la enseñanza. La *formación general* está ausente y la *formación en disciplinas* es escasa. Las materias de *formación teórico-profesional* están restringidas al estudio formal del sistema escolar y predominan las materias *técnico-profesionales*.

Estudio comparado sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil implementada en Italia, Reino Unido y España llevado a cabo por Ancheta Arrabal

La autora plantea una investigación de carácter general respecto de la formación inicial que reciben los futuros docentes de Educación Infantil en estos tres países europeos. Asegura que la formación inicial del profesorado se vio afectada por las reformas de la Educación Superior durante las últimas décadas, sobre todo en lo que respecta a la duración y/o el nivel de formación.

Según Ancheta Arrabal, la Formación Docente Inicial del Profesorado de Nivel Inicial en Italia se implementa en las universidades a través de la Facultad de Ciencias de la Educación (*Facoltà di Scienze Della Formazione*) tratándose de una única Licenciatura de Ciencias de Formación Docente que prepara y especializa a los futuros docentes para desempeñarse tanto en la Escuela Infantil como Primaria.

El modelo de formación es un modelo simultáneo de carácter teórico-práctico de tal modo que la formación práctica puede impartirse desde el comienzo de la carrera.

La duración es de cuatro años; se articula en dos bienios y consta de dos itinerarios: uno para los estudiantes de Educación Infantil y otro para los de Educación Primaria. A su vez, los bienios están articulados en dos: el primero de base común y el segundo para la Educación Infantil o Primaria -según corresponda-. Al término del segundo año académico, se elige la especialidad.

La regulación de la enseñanza para cada universidad establece los contenidos mínimos, los objetivos formativos, las actividades docentes y los sectores relacionados con las materias científicas. Las áreas que lo conforman son:

- Área 1. Formación para la función docente (*formazione per la funzione docente*): la misma incluye actividades orientadas a la adquisición de actitudes y habilidades requeridas en los campos: pedagógico, docente-metodológico, psicológico, socio-antropológico e higiénico-médico.

- Área 2. Contenido de enseñanza primaria (*contenuti dell'insegnamento primario*): contiene actividades dirigidas a adquirir actitudes y habilidades relacionadas con las áreas básicas del currículum y con algunas capacidades operativas: lengua y literatura; matemática e informática; ciencias físicas, naturales y ambientales; música y comunicación del sonido; ciencias motóricas; lenguaje moderno; campo socio-histórico-geográfico; dibujo y otras artes escénicas.
- Área 3. Laboratorio: en ella se realizan actividades de análisis, planificación y simulación de desempeño docente.
- Área 4. De práctica (*tirocino*): implican las experiencias realizadas en las escuelas a fin de integrar las habilidades y técnicas teóricas en la práctica.

Según describe la autora, la articulación de la formación requiere un mínimo de 20% del total de los créditos en el primer bienio común y otro mínimo de 25% de créditos en el de la especialidad de Educación Infantil referidas a actividades formativas del área de formación de la función docente. Un mínimo de 35% del total de los créditos en el primer bienio común y otro mínimo de 25% relacionados con las actividades formativas del área de los contenidos básicos. Un mínimo 5% del total de créditos está reservado a enseñanzas elegidas por el estudiante. Las 400 horas de Prácticas, representa el 20% de los créditos totales y la tesis.

En el Reino Unido, según relata Arrabal, se presentan dos variedades básicas para ser educador de Pre-primaria. Una social relacionada a la titulación de los *Pre-school assistants* (asistentes de Pre-primaria) y otra generalista denominada *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, Certificado de Postgrado en Educación) que es la carrera de Magisterio. Respecto a la primera, existe cierta ambivalencia dependiendo del área de trabajo, educación o servicios sociales. Las personas que optan por esta formación pueden ser asistentes de profesores o bien responsables del funcionamiento y dirección del centro educativo. Los títulos pueden ser: *Kindergarten assistants*, *Primary Teachers*, *Bachelors of Education* y el *Qualified Teacher Status* (QTS). Tales titulaciones comprenden tres o cuatro años de Formación Superior combinada con prácticas profesionales.

La segunda opción, de titulación generalista, sigue el modelo que comprende tres o cuatro años de estudio con la obtención de una primera titulación, seguida de un año de prácticas profesionales que permite la obtención del Certificado de Posgrado en Educación (PGCE).

Según la autora, en Inglaterra no existe un currículum instituido formalmente para la formación Inicial del Profesorado. La publicación del documento *Qualifyin to Teach* identifica y ejemplifica los niveles que el estudiante de magisterio debe demostrar para obtener el QTS o bien que las instituciones proveedoras de la Formación Inicial del Profesorado deben garantizar. Los criterios son:

- Valores y prácticas profesionales (*Professional values and practice*): establece las actitudes y el compromiso esperado de cualquier profesor competente para ser un docente.
- Conocimiento y comprensión (*Knowledge and understanding*): contiene los requisitos que los docentes deben alcanzar para dominar la materia que van a enseñar y comprender cómo y qué objetivos deben considerar en cuanto al progreso que deben realizar sus alumnos.
- Enseñanza (*Teaching*): implica las habilidades para planificar, supervisar y evaluar, así como la gestión del aula y de la propia práctica.

La Formación Inicial del Profesorado, según describe Ancheta Arrabal, ha sido tradicionalmente ofertada por las *Higher Education Institutions (HEIs*, Institutos Superiores de Educación). En la actualidad, tales titulaciones son impartidas además por las Escuelas Universitarias. De este modo, las *HEIs* que desean ofrecer programas de formación pedagógica en el Reino Unido deben asociarse con centros educativos para organizar la formación inicial del profesorado.

La formación en prácticas centradas en escuelas es un programa de postgrado que autoriza a las escuelas o consorcio de escuelas acreditadas a impartir cursos de formación

inicial del profesorado. Según el QTS, todos los programas e instituciones encargados de la Formación Inicial del Profesorado deberán garantizar que los estudiantes realicen prácticas en centros a lo largo de sus estudios variando la duración de las mismas en función del tipo de formación que reciban. La duración total para cada tipo de formación es la siguiente: 32 semanas para todos los programas dirigidos a los no licenciados de cuatro años. 24 semanas para todos los programas dirigidos a los no licenciados de dos y tres años. 24 semanas para todos los programas de postgrado de secundaria y de 18 semanas para todos los programas de postgrado de primaria.

Por último, Ancheta Arrabal puntualiza que en España, la titulación académica que se requiere para ejercer la docencia en el Nivel Pre-primario es la misma para todo el Estado. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, exigen el título de Maestro, necesario para el ejercicio de la docencia en la Educación Infantil.

El Profesorado de Educación Preescolar y Educación Infantil se estudia en las Escuelas Universitarias de Magisterio, en las Facultades de Educación y en los Centros de Formación del Profesorado adscritos. La Formación Inicial de los Maestros para la docencia en la Educación Preescolar y en la Educación Infantil es una de las siete especialidades que se implementan en estas Instituciones. Dado los procesos de reforma derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la Formación Docente se extiende a cuatro años de estudio.

Según la autora, atento a las normas generales de los Planes de Estudio de Formación Docente, la carrera no puede tener una carga horaria total inferior a 180 créditos, distribuido entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas. La carga horaria teórica no puede superar las 15 horas semanales. La carrera debe constar de una serie de asignaturas relacionadas con la Educación Infantil. Las materias que componen el tronco común son: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; Didáctica General; Organización del Centro Escolar; Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar; Sociología de la Educación; Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación; Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación; y *Practicum* o conjunto de

prácticas de iniciación docente; esta última con una duración mínima de 320 horas. Complementariamente, cada universidad, imparte materias obligatorias y optativas.

Ancheta Arrabal, explica que como resultado del proceso de Bolonia, en la carrera de Formación en Educación Infantil se adopta un perfil más general, debido al principio de globalización del aprendizaje que en esta etapa es un fenómeno educativo de carácter universal. Según el RD 55/2005 del 21 de enero, el título de grado en Magisterio de Educación Infantil estará compuesto por 180 créditos de formación básica de los cuales se destinarán 60 a la formación de orientación académica o profesional y como mínimo, 40 al *Practicum*.

Estudio de caso sobre la titulación de Educación Infantil en Mondragón Unibertsitatea; presentado por las autoras Lodeiro Enjo y Alzola Maiztegi

Las autoras centran el estudio a partir del interrogante: “¿cómo ha ido construyendo la estructura social de la modalidad de colaboración institucional el profesorado implicado en el grado de Educación Infantil de Mondragón Unibertsitatea?” (p. 259) el cual les dará lugar a tratar “cuatro cuestiones específicas: ¿sobre qué tipo de ideas o convicciones pedagógicas han basado su práctica formativa?, ¿cómo se ha articulado operativamente su experiencia?, ¿qué tipo de dificultades o condicionantes han tenido que ir superando?, ¿qué resultados están obteniendo, incluido el nivel de satisfacción, de ellos mismos y de sus estudiantes?” (p. 260).

En primer lugar describen los orígenes del Proyecto denominado “Mendeberri”, luego lo explican haciendo hincapié en los procesos de coordinación docente producidos en las diferentes fases y dimensiones del mismo y la transición hacia el actual grado de Educación Infantil, haciendo énfasis en los cambios introducidos a través de dicha transición.

Según relatan Lodeiro Enjo y Alzola Maiztegi, el “Proyecto Mendeberri” se trata de una experiencia cooperativa Mondragón vinculada a la formación académica y profesional. Posee varios Centros de Formación Profesional y una Universidad propia. En 1997 se fusionó con otras cooperativas educativas y crean Mondragón Unibertsitatea. Nace con la

idea de garantizar la igualdad de oportunidades. La Facultad HUHEZI se trata de una entidad universitaria dentro de la experiencia cooperativa Mondragón. Su titularidad, organización interna y valores concuerdan con el cooperativismo.

El “Proyecto Mendeberri” se comienza a implementar en algunas titulaciones que se imparten en los tres centros que forman parte de universidad. En el caso del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) se comienza por la Especialidad de Maestro en Educación Infantil.

Según las autoras, el Proyecto tiene como finalidad intentar reducir las líneas separadoras que convierten a las asignaturas en partes de un todo indefinido y aislado. Por tal motivo, “han pasado de un eje disciplinar basado en las asignaturas a un eje interdisciplinar y de un curriculum orientado a los temas a uno orientado a problemas o a la práctica profesional” (p. 263).

Al respecto, agrupan algunas de las asignaturas en módulos y estos a su vez en ámbitos en los que se desarrollan las competencias transversales. De esta forma, la colaboración es un elemento clave en el desarrollo de las titulaciones. Dicha colaboración, se promueve en dos direcciones; por un lado a través de la coordinación horizontal y por otro la coordinación vertical.

Lodeiro Enjo y Alzola Maiztegi, destacan que en la coordinación horizontal los tutores de un módulo específico pasan de hacer un programa por cada una de las asignaturas a hacer uno único para el módulo, incluyendo el aporte del área de conocimiento de cada uno, partiendo de un horizonte compartido pero con autonomía en su gestión; por tal motivo, en algunos módulos se opta por hacer tantos subgrupos diferentes de alumnos como tutores designados. De esta manera, cada tutor se encarga del seguimiento de un número reducido de alumnos en los escenarios de grupo colaborativo. Cabe destacar, además, que los tutores desempeñan tres roles diferentes aunque interrelacionados: el de tutor coordinador, el de tutor experto y el de tutor como facilitador. Cada uno puede actuar con un rol diferente según las necesidades que se presentan en cada tipo de escenario de aprendizaje.

En cuanto a los módulos, según comentan las autoras, cada uno se desarrolla en dos mañanas y media por semana hasta su finalización (nunca se dan de manera simultánea más de dos o tres) y, en ese tiempo se incorpora una conferencia magistral por semana a la que acuden todos los tutores del módulo para poder hacer un seguimiento de su desarrollo, una evaluación continua y revisión del proyecto en forma permanente

Respecto de la coordinación vertical, se destacan las reuniones periódicas entre los diferentes coordinadores de los módulos en las que se toman decisiones relevantes. Por otro lado, cada equipo se encarga de hacer un descargo público por escrito, en el que incluyen aspectos valorativos sobre lo que ha funcionado (o no), expresando los motivos y consecuencias y las opiniones de los alumnos sobre cuestiones diversas. De esta manera, todos los tutores se enteran de lo que sucede en otros módulos en los que ellos no participan.

En cuanto a la carrera de grado en Educación Infantil en HUHEZI, Lodeiro Enjo y Alzola Maiztegi dicen que comenzó a implementarse en el 2009, en el marco Bolonia. Teniendo en cuenta que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se encuentra dentro de la realidad cooperativa, los criterios que orientan el perfil se ven condicionados por ello. Estos criterios responden a tres tipos de desarrollo:

- El desarrollo personal: apunta a la reflexión sobre sí mismo, a saber cuidarse y actuar con autonomía, a ser capaz de construir opiniones críticas, asumir responsabilidades y participar en la transformación social.
- El desarrollo social: se orienta a la formación de profesionales capaces de funcionar eficazmente en equipo, a atender y convivir con la diversidad, a demostrar empatía y solidaridad ante los otros y los diversos retos sociales.
- El desarrollo específicamente profesional: atento a la formación de personas capaces de aplicar en su área las competencias desarrolladas, a seguir aprendiendo a través de la investigación, a sentir la necesidad de mejorar, y ser capaces de implementar innovaciones.

Lo que “continúa” del proyecto en el pasaje de la Diplomatura al Grado puede dividírsele en tres aspectos *las prioridades del proyecto educativo, las bases de formación y metodologías y la organización del profesorado*. En cada uno de ellos, según las autoras, del proyecto permanece:

En relación a *las prioridades del proyecto*, el desarrollo de los valores cooperativos, el desarrollo de las competencias generales y específicas la creación de una comunidad universitaria abierta, donde sean tomados en cuenta el desarrollo individual y colectivo, tanto en la organización de los procesos educativos como en la participación, los plurilingüismos: teniendo como lengua principal el euskara, el desarrollo de la lengua castellana y el inglés como tercera lengua. La ubicación de la comunidad en el paradigma de la sociedad de la información, con las competencias y destrezas que le exige al individuo y al profesional.

De *las bases de formación y metodologías*, la interdisciplinariedad, dado que es la base de los currículos de HUHEZI donde se trabajan competencias relacionadas con diversas áreas del conocimiento. Aunque pueden distinguirse tres tipos de materias: las troncales, las didácticas específicas y las que requieren aportes de distintos saberes y competencias; el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da a través de un curriculum interactivo basado en competencias y valores posibilitando las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, como así también situando a los alumnos ante la compleja realidad para que, a través de articulaciones entre los contenidos de las distintas disciplinas, tengan las herramientas para responder a las problemáticas presentadas.

Por último, en cuanto a *la organización del profesorado*, se mantienen las reuniones de coordinadores, las de módulos, las de profesores y las sesiones de formación sobre temas específicos.

Respecto a lo que “cambia” del proyecto en el pasaje de la Diplomatura al Grado, se destaca la flexibilización de las pautas de trabajo; en esta instancia cada equipo de módulos tiene más libertad para decidir sobre la metodología y otros aspectos. La duración de los módulos es otra característica, antes eran etapas más intensas pero poco prolongadas lo que no permitía dar tiempo para madurar las ideas, reflexionar sobre los aprendizajes, etc.; al

ser más prolongados en el tiempo, se permite más la profundización de los contenidos. Otro aspecto que cambió es la tutorización personal de cada alumno y la articulación entre todas las materias de la carrera, antes, en la Diplomatura sólo se hacía entre las troncales.

Las autoras, en su conclusión destacan que en este pasaje de la Diplomatura al Grado, se intentó hacer una mejora global del proyecto tratando de incorporar mejor los elementos que no estaban del todo integrados, en especial las competencias transversales, los valores y el multilingüismo. La forma en que ha sido gestada la innovación sigue evolucionado como una buena práctica; en lo que al trabajo docente en equipo se refiere, se subraya la modalidad de colaboración institucional que requiere un alto nivel de coordinación del profesorado. Importante es resaltar lo que fue partir de una definición general de lo que es el perfil profesional para luego pasar a un segundo nivel de concreción la definición de los ámbitos; a una tercera, la ideación de cada uno de los módulos, de las materias y de los problemas que abarca y a una cuarta etapa, la búsqueda de estrategias metodológicas adecuadas para abordarlos. Según Lodeiro Enjo y Alzola Maiztegi, se trata de una forma estratégica de pensar las titulaciones partiendo del *qué* pero sin olvidarse del *cómo*. “El reto consistió en conjugar tradición e innovación, una organización horizontal y la construcción entre todos de un proyecto educativo lleno de sentido” (p, 276).

Estudio sobre las prácticas educativas en la carrera de Educación Inicial presentado por las autoras Artigue y Caricato

Las autoras plantean algunas preocupaciones respecto de las dificultades que se presentan al incorporarse los alumnos de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial en el terreno de las prácticas. Retoman fundamentos teóricos que orientan la tarea de enseñar. Presentan las modificaciones respecto de la Estructura Curricular de la carrera y algunos componentes del Plan de Estudios vigente. Y citan manifestaciones que los alumnos expresan acerca de las prácticas en el proceso de formación.

Según describen, las modificaciones curriculares del Plan de Estudios del “Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial” se sustentan en dos determinantes: las *epistemológicas* respecto de las nuevas corrientes de pensamiento que exigen interpretaciones desde las diferentes áreas de conocimiento; la necesidad de incorporar

nuevos contenidos de aprendizaje y la integración de marcos teóricos y prácticos para abordar las diferentes áreas, disciplinas y sus respectivos objetos de estudio. Y las *organizativas* las cuales incluyen la estructura del Sistema Educativo Nacional que contempla el último período del Nivel Inicial dentro de la educación obligatoria; la reorganización interna de la Facultad (en la que tiene anclaje la carrera) en departamentos disciplinares que facilitan el abordaje integrado de los diferentes objetos de conocimiento; la diversidad de ámbitos de inserción de los egresados y la continuidad histórica de una elevada matrícula que demanda una oferta educativa en permanente revisión y actualización.

Respecto de las características de la carrera, las autoras destacan que el plan de estudios contempla las tres funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y extensión. La concepción de aprendizaje promueve y valoriza la producción individual y grupal. Se considera a la investigación como eje de la docencia, posibilitando conocer y abordar de manera integral, las problemáticas actuales a la Educación Inicial presentes en todos los ámbitos y espacios formales y no formales.

Se pretende formar profesionales capaces de insertarse en el ámbito educativo como docentes, directivos, supervisores e investigadores del Nivel; dotados de un desarrollo científico-tecnológico, con sensibilidad personal y capacidad para abordar la diversa realidad socio-cultural en que vayan a desempeñarse, con sentido crítico y constructivo.

Su estructura curricular está conformada por cuatro áreas de conocimiento que se desarrollan a lo largo de los 4 años de la carrera: Formación General; Formación teórico-instrumental; Didáctico-disciplinar y Prácticas educativas.

En cuanto a las Prácticas en el proceso de formación, Artigue y Caricato adhieren a los resultados de investigaciones vinculados a la problemática, al advertir sobre el bajo impacto de la formación de grado a la hora de que los alumnos transiten por el espacio de la práctica en las instituciones escolares. Sostienen que el aprendizaje adquirido permanece sin ser superado por una formación que lo contemple. Frente a ello se preguntan ¿qué tipo de práctica priorizamos a lo largo de la formación? ¿Contribuimos al desarrollo de una práctica real o imaginada?

En general la práctica desborda los propósitos pedagógicos viéndose condicionada por problemáticas vinculadas a lo administrativo, o a lo legal, a la salud, alimentación, entre otros, lo cual conlleva al alumno a tener que enfrentarse a realidades cambiantes y diferentes.

En este Profesorado, tal como describen las autoras, el área de Prácticas educativas incluye asignaturas dirigidas a la práctica de Observación en segundo año, de acompañamiento en tercero y Residencia en cuarto. Por lo cual en relación a la carrera, las prácticas recorren un tramo importante en la estructura de la misma. La formación contempla la importancia de desplegar acciones vinculadas a las prácticas en diferentes contextos institucionales del Sistema Educativo, incorporando alumnos en: Jardines Maternales públicos dependientes de la Municipalidad local; Jardines Maternales privados; Jardines Maternales privados incorporados a D.I.E.G.E.P; Jardines de Infantes públicos urbanos dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As.; Instituciones de Nivel Inicial Rural dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As.; Servicios de Educación Inicial Mínimo. De este modo, las prácticas se constituyen como espacio de aprendizaje para la toma de decisiones y para el análisis de distintas realidades en las que se desempeñaren. Sin embargo, según Antigüe y Caricato, quedan cuestiones pendientes aún sin resolver.

En relación a los problemas y limitaciones en relación a la formación, las autoras, sostienen que hablar de actores intervinientes implica no solo considerar a los alumnos que llevan a cabo las prácticas, sino también a los profesores, instituciones educativas y docentes que allí se desempeñan. Sostienen que el profesorado debe educar para la posmodernidad, la incertidumbre, la contradicción, las irregularidades, la diferencia, atenuándolas con el deseo de equilibrio de regularidades.

Sobre considerar la voz de los propios alumnos que realizan las prácticas, manifiestan que algunas asignaturas (especialmente las del área de formación), presentan “fuerte carga teórica” y que sus contenidos no les sirven para las prácticas. Parten de la creencia de que los problemas vinculados a la enseñanza y al aprendizaje son posibles resolverlos porque les gustan mucho los chicos. Manifiestan confianza en sí mismos en cuanto a contenidos y perspectivas teóricas vinculadas al aprendizaje. Expresan conflictos

derivados de la tensión de ser uno mismo frente a los requerimientos del profesor diciendo por ejemplo “cambié lo que pensaba hacer... pensé que no iba a gustar”.

Concluyen reafirmando que el problema de la relación teoría-práctica no es de fácil resolución. Afirman ser conscientes de las consecuencias que acarrea los modelos incorporados en la propia formación recibida. No obstante, inician un recorrido alternativo: “recuperar las creencias y experiencias de alumnos, revalorizar su palabra para comprender mejor como comprenden ellos las Prácticas”, dejando abiertas nuevas posibilidades y nuevas perspectivas para seguir trabajando con maestros y profesores los modos de intervención a fin de comprender las prácticas de los alumnos.

MARCO TEÓRICO

Conceptualizaciones

A fin de entender ciertas aseveraciones que se abogan en el presente trabajo, resulta útil conceptualizar: *Formación Docente*, *Currículum Formativo* y *Plan de Estudios* desde marcos referenciales que se alinean con perspectivas constructivistas.

Respecto al término *Formación Docente*, si bien existen diversas definiciones, se ha tenido en cuenta por un lado lo prescripto en los marcos regulatorios como la LEN y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) y por otro el aporte de autores como Anijovich, Souto, Feldman y Davini, entre otros.

Según Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2012) la *Formación Docente* es “(...) un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo” (p.25). Consideran que es un trayecto, un espacio flexible y de construcción en el que debería tenerse en cuenta la subjetividad, creencias e hipótesis sobre la que sustenta la futura práctica del que se forma.

Para Souto (2006, citada en Anijovich, et al, 2012) resulta necesario comprender la *Formación Docente* como un campo complejo que implica “incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo

inconsciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivo del mismo del campo de problemáticas” (p.27).

Según la LEN, en su artículo 71° prescribe que:

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 de los/as alumnos/as.⁶

Al respecto, desde los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) se concibe a la *Formación Docente*, como un proceso permanente, que acompaña el trayecto de la vida profesional. A través de los valores promulgados por la LEN en su artículo 8° - “...promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”⁷, la *Formación Docente (inicial)* promueve el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas; crea las bases para la intervención estratégica, teniendo en cuenta las dimensiones política, social, cultural y pedagógica; posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas; prepara para el ejercicio de la docencia, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, generando las condiciones necesarias para la concreción efectiva del derecho a la educación.

Si bien la Formación Inicial genera las bases de este proceso, configura los núcleos de saberes y prácticas educativas y habilita para el desempeño laboral, dada la trascendencia socio-cultural de esta profesión, la formación implica un proceso continuo (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial; 2007). En este sentido, a decir de Feldman:

La formación es un proceso relativamente prolongado durante el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas (...) la

⁶ Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Título IV Los/as Docentes y su Formación. Capítulo II la Formación Docente.

⁷ Ibíd. Título I Disposiciones Generales. Capítulo I Principios, Derechos y Garantías.

formación de los docentes abarca tanto sus períodos de preparación formal y sistemática en instituciones habilitantes como su práctica profesional. (2008, p.95).

En la misma perspectiva, para Davini:

La Formación Docente implica un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...) La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes. (2006, p.151).

En relación al concepto de *curriculum*, Zabalza (2003) afirma que es un proyecto formativo. Proyecto porque se lo piensa como un proceso en su totalidad; y formativo porque su finalidad última es la de mejorar la formación de los actores que en él participan. Por otro lado, el autor afirma que además de incluirse las características de unicidad y cohesión lógica interna, debe considerarse la idea de que el *curriculum* sirve como punto de referencia en la construcción de los Planes de Estudios, a los que también describe como proyectos formativos que ofrecen las instituciones superiores para la acreditación como profesionales de las diversas ramas del saber. Su elaboración forma parte de un proceso que debe acomodarse.

Para Terigi (2002), el *curriculum* es una herramienta de la política educativa en el que se comunican las experiencias que se ofrecen a los estudiantes durante su formación. En este sentido, determina y legitima un recorte de la cultura a ser enseñada que la sociedad considera fundamental en la formación de los futuros egresados.

En tanto de Alba (1998), asegura que se trata de “un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales”

Según puede leerse en el Glosario Internacional RIACES, *curriculum* ó estructura curricular es similar al concepto de plan de estudios, “...es decir conjunto de asignaturas o materias así como los requisitos académicos con los que se organiza una carrera. Por extensión, puede aplicarse al itinerario seguido por un estudiante para obtener su titulación” (2004, p.24).

En cuanto al término *Plan de Estudios*, según lo define la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU):

Se trata de una estructura y organización del conjunto de conocimientos, capacidades y destrezas para el logro del Perfil y Alcances del título y a la delimitación de estrategias y mecanismos para su obtención; experiencias y actividades de aprendizaje; prácticas profesionales; instancias, procedimientos y técnicas de evaluación previstas y cualquier otra actividad referida a la organización, desarrollo y evaluación de la formación profesional⁸ (s/p).

Formación Docente en Argentina. Sucesión de transformaciones devenidas en las últimas décadas

En las últimas décadas, el lugar del Nivel Inicial en el Sistema Educativo y la posición de los docentes como actores promotores de la enseñanza en los nuevos escenarios infantiles, exigieron revisar la Formación Docente –inicial y continua- en el marco de las discusiones y debates que condujeron a cambios curriculares sustanciales.

En este sentido, teniendo en cuenta que los contextos en que se desarrolla el trabajo didáctico-pedagógico son cada vez más complejos, resulta preciso promover un tipo de formación que implique la adquisición de nuevos conocimientos atinentes a los cambios soportados.

Según Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011), en los últimos veinte años, en lo que atañe a la Formación Docente, se sistematizaron aspectos que no habían sido tenidos en cuenta en la LFE. Por ejemplo, la LEN dispuso una duración de cuatro años para las carreras de Profesorado para el Nivel Inicial y Primario. Se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente y se constituyeron Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio de los diseños curriculares y las prácticas de Formación Docente inicial.

Como aseguran las autoras mencionadas, se estableció que las carreras se organizaran en tres campos de conocimiento: *general*, (formación pedagógica), *específica*

⁸ Página oficial de la Secretaría de Políticas Universitarias. <http://www.me.gov.ar/spu>.

(formación disciplinar) y *práctica profesional* (formación práctica). Asimismo, se estableció que a partir del año 2009 todas las carreras de Formación Docente debían alcanzar una duración de cuatro años, cumplir con un mínimo de 2600 horas reloj y que el título a otorgar coincidiese con los acordados federalmente.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), la educación relacionada con los profesorados es una preocupación internacional; en especial las formas de hacer de la docencia una profesión basada en la crítica, la reflexión y la competencia, comprometida en perfeccionarse a lo largo de su profesión.

Según expresa Camilloni (en Anijovich, et al, 2012) lo que preocupa a formadores de Instituciones destinadas a la Formación Docente, es qué enseñar, para qué, cómo y cuándo en relación a las demandas y necesidades de los nuevos estudiantes, futuros docentes. Según la autora, los procesos de Formación Docente tradicionales resultaban insuficientes y poco adecuados, ya sea porque las estrategias que se implementaban no lograban abarcar los aspectos de formación personales y profesionales, o porque respondían a una concepción burocrática del ejercicio de la profesión, siendo necesario transformar el modelo formativo, porque se daba mayor importancia a los logros que alcanzaban los alumnos más que a las experiencias de exploración, descubrimiento e investigación, o bien porque el curriculum formativo estaba constituido por componentes no coherentes entre sí. (Giles Ferry, 1990; Burbules y Densmore, 1991; Elliot, 2002; Darling-Hammond, 2009).

En consecuencia, los nuevos escenarios, la era de la globalización, de la información y comunicación y la actual sociedad del conocimiento, obligaron al Sistema Educativo Superior (SES) –y a todos los niveles– a cambiar los modelos educativos implementados en el pasado por nuevos modelos de enseñanza.

Al respecto, Ginés Mora (2004) asegura que una de las principales características de los nuevos contextos, es la velocidad con que se mueve el conocimiento, ejerciendo especial influencia sobre el funcionamiento de la Educación Superior, que según Scott (citado en Ginés Mora, 2004) está cambiando a causa de:

- La aceleración de la innovación científica y tecnológica.

- La rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo.
- El aumento de la complejidad y de la circularidad de los conocimientos.

En consecuencia, Ginés Mora (2004) considera que el papel del SES frente a las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento es importante siempre que responda con coherencia y flexibilidad y genere cambios:

- Del modo educativo pedagógico tradicional centrado en la enseñanza por modelos centrados en el aprendizaje.
- De los métodos de enseñanza reactivos a los métodos de enseñanza proactivos.
- De los objetivos de los conocimientos a los objetivos por competencias.
- De los modelos organizativos dispuestos a atender necesidades tradicionales a formar según las necesidades globales de las sociedades actuales.
- De formar para profesiones estables a facilitar educación a lo largo de la vida.

En este marco, el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación, entre los años 2004-2007 pusieron en marcha el “Plan Nacional para la Formación Docente” con el objeto de desarrollar una política para la formación y el desarrollo profesional docente que contribuyera a recrear y mejorar las oportunidades y posibilidades educativas de argentina.

En este sentido, en la actualidad, teniendo en cuenta tales antecedentes, no sólo la Educación Superior debe responsabilizarse y comprometerse con los cambios, la Formación Docente basada en la innovación, según Inés Aguerrondo (2009), también necesita superar las lógicas clásicas de formación y garantizar la preparación de nuevos docentes para la acción.

Según Camilloni (en Anijovich, et al, 2012), en la actualidad, las teorías que dan significado a las nuevas modalidades de enseñanza en la Formación Docente son aquellas “(...) que sustentan las concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo” (p. 16). Según la autora, estas están centradas en el pensamiento, la afectividad y el logro de la autonomía respecto a las decisiones didáctico-pedagógicas a

tomar como futuro docente en las prácticas educativas. Ello se logra a través de la propia reflexión, en la interacción con los profesores y con los pares. En esta línea, “[l]a teoría de la formación docente se impregna de nociones relacionadas con la metacognición y la evaluación formativa, con la comprensión crítica y el cambio conceptual, con la motivación, las creencias y los valores de quien enseña” (Camilloni, en Anijovich, et al, 2012, p. 16).

El Nivel Inicial como parte del Sistema Educativo y la Formación Docente en el nivel

Breve recorrido histórico

El Nivel Inicial como estructura del Sistema Educativo y la Formación Docente de Profesores para el nivel, fueron transitando a lo largo de la historia diversas transformaciones que implicaron crecimiento, rupturas, discontinuidades y resignificaciones coherentes con el momento socio-histórico-político y la concepción de infancia existente. Al respecto resulta menester repasar parte de ese recorrido de la mano de autores referentes como Malajovich, Ponce, Diker, Terigi, Bosch, Duprat, entre otros, como así también considerar las Leyes y Declaraciones correspondientes que constituyeron y constituyen el marco regulatorio de tales estructuras.

En primer lugar resulta necesario situar el concepto de infancia a lo largo de la historia ya que nos permitirá entender el porqué de los cambios curriculares de los Planes de Estudios sobre los que se trabaja.

Quien nos proporciona un primer acercamiento al concepto de infancia es Philippe Aries (1993). En su publicación “La Infancia” describe cómo fue evolucionando el sentimiento hacia la infancia desde la edad antigua hasta la actualidad. Si bien reconoce que la infancia es una construcción histórica moderna, destaca que ya en la edad antigua podían observarse actitudes de sensibilidad hacia el niño pequeño. Ello se veía reflejado en los epitafios donde los padres expresaban su tristeza frente a la muerte de sus hijos. Sin embargo, tal sensibilidad desaparece en la edad media; como consecuencia de la alta tasa de mortalidad infantil resultaba difícil comprometerse afectivamente con los niños, por lo que en este período, se lo comienza a ver como un adulto pequeño.

A partir de la edad moderna, el rechazo a la enfermedad infantil permite ver al niño como un ser inacabado, carente y necesitado de protección. Frente a ello, la familia asume la responsabilidad de su cuidado pero también recurre a la escuela como institución que deberá complementar su educación. En el transcurso de esta época, se dan dos procesos diferentes pero complementarios: la “familiarización” y la “escolarización”. Así pueden diferenciarse dos sentimientos respecto a la protección de niño, denominado por Aries (1993) como “sentimiento bifronte”, por un lado protección con ternura y por otra protección con severidad.

En la edad contemporánea, el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, provoca una crisis respecto al concepto de infancia moderno provocando que el niño ya no dependa de la transmisión del conocimiento del adulto dado que por sí solo puede acceder al mismo. Como expresa Gélis (1984), se trata de chicos que portan cultura legítima y obligan a sus padres y docentes a adaptarse a ella.

En este contexto surgen dos polos de fuga o figuras-metáforas destacadas por Narodowski (1999) respecto del concepto de infancia: la “infancia desrealizada” y la “infancia hiperrealizada”. Según el autor, la infancia hiperrealizada correspondería a la infancia virtual, es decir a la de “(...) chicos que realizan su infancia con Internet, computadoras, 65 canales de cable, video, *family games*, y que ya hace mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar de no saber (1999, p.47). Mientras que la infancia desrealizada, se corresponde con la infancia de la calle, la de niños que desde edad temprana trabajan. Se trata de una infancia que, para el autor, “no está infantilizada (...) difícilmente nos causa ternura (...) y que en la calle construye sus propias categorías morales” (p.51).

En cuanto a la historia del Nivel Inicial como institución educativa, Ponce (2012) afirma que el nacimiento del Jardín de Infantes en la Argentina estuvo signado por debates filosóficos, psicológicos, didácticos y políticos que avalaron o cuestionaron su legitimidad como parte del sistema educativo.

Según la autora, los primeros indicios del nivel no sólo se remiten a su inclusión en el Sistema impulsado por la Ley 1420, sino a prácticas relacionadas con el cuidado a la primera infancia entendida desde otras perspectivas. Al respecto, se hace referencia a las

primeras instituciones creadas en la época colonial orientadas a la atención de niños abandonados o huérfanos. Tales instituciones estaban a cargo de la Iglesia Católica y su objetivo era preservar las costumbres y valores sociales. Según relata Ponce (2012), en estas instituciones no había espacio ni tiempo para la actividad lúdica y la poca instrucción que se brindaba estaba relacionada con las labores domésticas y las normas morales y cristianas.

Hacia fines del siglo XVIII comienza un paulatino desplazamiento de la concepción de la caridad hacia la filantropía. En 1779, el virrey Vértiz funda en Buenos Aires “La casa de niños Expósitos” también destinada a asistir a niños en situación de abandono.

En 1824, se crea la escuela para niñas a cargo de María Sánchez de Mendeville. Su tratamiento obedecía más que a la asistencia a la fundamentación pedagógica. Quien continúa tal política es Juana Manso logrando marcar una diferencia en la historia del Nivel Inicial. Es así como en el año 1870, contando con el apoyo de Sarmiento y Mary Peabody Mann, funda el primer “Jardín de Infantes” argentino. Su concepción moderna de infancia, según Ponce, coincidían con las propuestas fröebeliana⁹.

La doctora Juana Manso, con al apoyo de Sarmiento y la guía de las hermanas Peabody, alentó e impulsó la creación de Jardines de Infantes; fue propagadora del método de enseñanza de Fröebel y Pestalozzi y defensora de la actividad libre y espontánea del niño por encima de la guía y conducción del maestro. Demostró interés por la Formación Docente y escribió sus ideas revolucionarias en los Anales de la Educación Común. En este sentido, cabe citar lo expresado por la doctora en relación a la constitución de Jardines de Infantes, su función y las escuelas superiores para maestras del nivel:

Ha llegado finalmente el día en que podemos decir que contamos con tres Escuela Jardines ó Jardines de Infantes en esta ciudad. La que dirige la Sra. Bohm en la calle de la Victoria. Otra en la calle de Maipú a cargo de la Señorita Anni Dudley. Y otra en la calle de Chile dirigida por la Señorita Bell Dudley. Esta clase de escuelas ponen la lectura y la escritura en último término porque, estamos hartos de decirlo, son escuelas para disciplinar las facultades mentales y una vez desarrolladas éstas, todo puede aprenderse. Lo esencial es encaminar y sostener la atención del niño dando pábulo a aquella incesante curiosidad que lo instiga a investigar todo cuanto lo rodea. Fortalecida la atención, por ella se despierta la observación, la distinción ya de las formas, ya de los colores, de los pesos y dimensiones,

⁹ Su autor Friedrich Fröebel cuya concepción pedagógica y actividad educativa aparecen vinculadas, a la corriente ideológica moderna, que juzga al niño como "espontaneidad" y centro del proceso de la educación.

de las sensaciones de temperatura, de placer, de sabor y todo aquello que contribuye a despertar el pensamiento y las altas facultades del raciocinio.

(...) Que notable diferencia (...) entre estas escuelas y esas penitenciarias repulsivas que se han considerado como escuelas; que diferencia entre este precioso sistema de desarrollar la mente del niño por medio de juegos provechosos que lo adiestran a mil habilidades.

(...) A la vez que las Escuelas Jardines, se han creado clases superiores para señoritas y maestras, al cargo una de la Señorita Gorman y la otra al de la señorita Wood, maestras americanas ambas. (Anales de la Educación Común; 1870, tomo IX, pp. 102-103).

Hasta entonces, el Jardín de Infantes no contaba con profesionales formados para brindar educación a niños menores de 6 años.

En paralelo a la sanción de la Ley 1420, el Estado Nacional impulsó la creación de Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales. El primer jardín con estas características se fundó en 1884 en la Escuela Normal de Paraná. Su directora, Sara Eccleston, era la única que contaba con experiencia y formación en primera infancia. En 1886, en la Escuela Normal de Paraná, se creó el primer Profesorado Kindergarten bajo su dirección. También se inició oficialmente la formación para maestras especializadas en Jardín de Infantes (Ponce, 2012). El entonces rector, Gustavo Ferrary, a través de la presentación de un proyecto, solicitó permiso a autoridades nacionales para modificar el Plan de Estudios de la Escuela Normal a fin de articularlo con la Formación Docente para el Nivel Inicial. Parte de su proyecto refería a lo siguiente:

Las maestras de cuarto año que obtengan aprobación en los exámenes de este curso y deseen prepararse especialmente para la enseñanza en los Jardines de Infantes continuarán por dos años mas como alumnas de la Escuela Normal con goce de beca.

De esta manera, de 36 horas semanales los especialistas concurrirán a 21 de las materias comunes del profesorado en general, reservándose 15 para el especial en Kindergarten. (López y Aller, 1970, en Malajovich, 2012, p.32).

El proyecto fue aprobado; el plan propuesto duraría dos años y sería una continuación del plan de estudios que se implementaba en la carrera para “Maestra Normal”. Teniendo en cuenta el momento socio-histórico, el mismo se basó en el sistema Fröebel. Su carga horaria era aproximadamente de 1100 horas distribuidas en las siguientes veinticuatro asignaturas: complemento de geometría, complemento de filosofía, aplicación de las nociones de física, revista de gramática, inglés I y II, lectura I y II, composición y declamación I y II, dibujo I y II, música I y II, historia de la pedagogía, literatura, aplicación de las nociones de química, aplicación de las nociones de historia natural, revista de geografía, revista de historia; Enseñanza del sistema Fröebel que contemplaba:

psicología infantil, trabajos y juegos, manejo y gobierno de los niños. Observación y práctica de la enseñanza y dirección del jardín de infantes a cursarse a finales de primero y segundo año. (Bosch y Duprat; 1997).

Cabe aclarar que aproximadamente el cincuenta por ciento de la carga horaria de cada año estaba destinada a las asignaturas de inglés, enseñanza del sistema Fröebel y observación y práctica de la enseñanza, dado que, según las autoras, en esa época los textos a los que se podían acceder estaban escritos en inglés. Por otro lado, la única manera de conocer el sistema Fröebel era a través de la misma práctica. Otro aspecto que destacan Bosch y Duprat tiene que ver con el refuerzo de conocimientos en geografía, historia, física, química, geometría, coherente con la corriente pedagógica tradicionalista en la que se adjudicaba relevancia a los contenidos de información básica y elemental.

Según Diker y Terigi (2008), el Nivel Inicial se vio atravesado por la polémica de los costos que tal formación representaba. En consecuencia, en 1893 se creó la Unión Fröebeliana Argentina y en 1899 la Asociación Internacional de Kindergarten de Buenos Aires. Ambas organizaciones comenzaron a editar libros y publicar revistas hasta lograr el reconocimiento que esperaban. Finalmente se creó el Profesorado Nacional dedicado al Nivel Inicial conocido con el nombre de “Sara Eccleston”.

Al respecto, las autoras citadas, aseguran que la inespecificidad relacionada con la institucionalización de la Formación Docente en Nivel Inicial, podía comprenderse ante dos dilemas; uno que afecta a la identidad del nivel entre la función asistencial centrada en el entrenamiento y cuidado de los niños o la función educativa centrada en lo pedagógico y el otro que afecta el ejercicio docente como especialidad en el nivel en relación con las carreras de docentes para la enseñanza primaria, resultando en principio una propuesta curricular dependiente de este último nivel.

Entre 1969 y 1970, por decreto presidencial, se dio lugar a la tercerización de la Formación Docente del nivel. La reforma preveía la creación de Institutos Terciarios. En 1974 se creó la carrera de Magisterio con una duración de dos años y medio siendo requisito de ingreso poseer certificado de aprobación del Nivel Medio del Bachillerato

pedagógico. Así surgen los primeros Planes de Estudios que regularían las normas para la formación en cuestión.

En la década del noventa, entre los cambios vertiginosos que afectaron al mundo y el proceso de transformación en el ámbito educativo, en particular en nuestro país, requirieron de un nuevo rol profesional, por ende, resultó imperante pensar en una sólida Formación Docente para el desempeño. En consecuencia, la necesidad de una reformulación en el Plan de Estudios del Profesorado se tornó inaplazable.

En el 2001, tal como puede leerse en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial RM. 6626/09 del Gobierno de la Ciudad (2009),

a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de la Nación, como organismo de diseño y coordinación, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes y profesores en la Argentina. En este contexto, (...) se llevó a cabo la tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular de formación de docentes, a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional. (p.4).

Desde entonces, los planes para la Formación Docente del Nivel Inicial, iniciaron cambios curriculares, entre los que pueden reconocerse:

- mayor duración de los estudios;
- incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de la carrera;
- distintos formatos curriculares;
- instancias curriculares optativas;
- organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

Formación en Institutos de Educación Superior de gestión privada. Profesorado de Educación Inicial del Instituto Sagrado Corazón (A-29)

Si bien, tal como prescribe la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (en adelante LES) en su artículo 18° “la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195 o en

universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad”¹⁰, en el presente trabajo se hace referencia sólo a la Formación Docente que se implementó e implementa en el Profesorado Sagrado Corazón (A-29), Instituto de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha considerado estudiar los Planes de Estudios que estuvieron vigentes desde 1974 (por haber sido el primer Plan diseñado a tal fin) hasta 2014. Estos son: el Plan 274/74, el 504/02 y el 1114/09.

Resulta pertinente aclarar que si bien se describen y analizan los Planes de Estudios que se implementaron e implementan en el Profesorado seleccionado, los marcos regulatorios sobre los que estos se sustentan son los emitidos por el Ministerio de Educación (o de Cultura y Educación según el momento histórico) y por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En este apartado, se presenta la contextualización y descripción general de cada uno. Luego se describen en detalle los distintos componentes que conforman cada uno de estos Planes.

Es importante entender que los Planes de Estudio son el resultado de un vasto proceso en el que se realizan discusiones, se interpelan ideas, se piensan políticas decisivas y alternativas, se toman decisiones en torno a las acciones que se implementarán, entre otras, atento al contexto socio-histórico, político y cultural en que estos se generan. En especial, los Planes reservados a la Formación Docente, además se impregnan de implicancias tanto personales como sociales, siendo mayor su relevancia por responder a una doble trascendencia, la de formar profesionales que a futuro también deberán ser formadores. (Zabalza, 2009).

Plan 274/74

Contextualización

¹⁰ Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Título III de la Educación Superior no universitaria. Capítulo II de las Instituciones de Educación no universitaria.

En concordancia con la creación de la carrera de Magisterio, se elabora el primer Plan de Estudios específico para la Formación Docente en Educación Inicial. Es aprobado por el entonces Ministro de Cultura y Educación Jorge Taiana, en febrero de 1974 con número de Res. 274/74. Se comienza a implementar ese mismo año y su fecha “a término” fue en el 2003.

Entre los aspectos relevantes que surgen de la observación del currículum y los enfoques que los sostienen se destacan:

1º- la debilidad en la Formación Docente propuesta por estos Profesorados de Pre-escolar entre las que se destacan: la baja carga horaria, la duración en años más acotada respecto a otros Profesorados, la ausencia de formación en prácticas profesionales desde el comienzo de la carrera y por ende acotada dedicación a este espacio, la ausencia de materias específicas para la atención del niño menor a los tres años, entre otras.

2º- la no-consideración del Nivel Inicial como parte de la estructura del Sistema Educativo en la Ley de Educación Común 1420.

3º- las concepciones imperantes sobre el niño como “alumno” que debía “prepararse”, “aprestarse”¹¹ a la vida escolar. Esta corriente de pensamiento tradicionalista simplificaba el concepto de niño, reduciéndolo a dos cuestiones: prepararlo para el primer nivel escolar (por ello las materias que conforman el Plan se centran en el aprendizaje de nociones básicas sobre lengua, literatura infantil, biología y educación musical, plástica y física), la segunda, iniciarlo en la socialización secundaria.

4º- la limitación impuesta a los docentes (que se formaban bajo este Plan) a seguir estudios de posgrado por no ser considerados sus títulos como carreras de grado, en el marco de la educación continua.

Descripción

¹¹ De allí el uso del término “actividades de aprestamiento”

De este Plan sólo pueden relevarse los datos que prescribe la Resolución citada: propósitos, organización curricular, duración de la carrera y título que se otorga. Teniendo en cuenta en el período socio-histórico que se gesta, puede entenderse que este Plan se rige por la Ley de Educación Común N° 1420 (1884), aunque el Jardín de infantes no figure dentro de la estructura educativa como primer nivel educativo.

Según puede leerse, el nuevo Plan ampliaría la formación de la “Maestra jardinera” capacitándola para atender a los niños durante todo el período pre-escolar, aclarando que dicho período comprende al niño desde que nace hasta los 6 años. Para ello, la formación que recibirían, tanto general como específica, permitiría al futuro docente poder desempeñarse en jardines de infantes y/o escuelas maternas.

Se asegura que el nuevo campo otorgaría a dicha formación “alto sentido social” permitiendo a los futuros profesores brindar un servicio más integral.

La duración de la carrera es de dos años y medio y el título que otorga es de Profesora de Educación Pre-escolar.

Tal como puede observarse en la grilla 1, el Plan consta de 16 materias distribuidas en dos años (ocho materias por año) y la Práctica y Residencia a realizarse en el último cuatrimestre de la carrera. Todas las materias son de cursado anual.

Grilla 1

Plan de Estudios 274/74		
Materias	Carga Horaria (sem.)	Carga Horaria Total (*)
1° Año		
Teoría de la Educación	4 hs	128 hs
Conducción del Aprendizaje y Observación	4 hs	128 hs
Psicología Evolutiva	3 hs	96 hs
Sociología	3 hs	96 hs
Biología y Neurofisiología	3 hs	96 hs
Lengua y Literatura	3 hs	96 hs
Educación Plástica (Dibujo y Manualidades)	4 hs	128 hs
Carga Horaria Total 1° Año	26 hs	832 hs
2° Año		
Psicología Diferenciada	3 hs	96 hs
Organización y Administración Escolar	3 hs	96 hs

Higiene y Puericultura	3 hs	96 hs
Lengua y Literatura Preescolar	3 hs	96 hs
Educación Musical	3 hs	96 hs
Educación Física	4 hs	128 hs
Taller Didáctico	3 hs	96 hs
Observación y Práctica de Ensayo	4 hs	128 hs
Carga Horaria Total 2º Año	26 hs	832 hs
3º Año (1º cuatrimestre)		
Práctica de la Enseñanza y Residencia	12 hs	192 hs
(*) La carga horaria total de todas las materias se calculó sobre 32 semanas. La de la Práctica de Enseñanza y Residencia sobre 16 semanas.		

Fuente: Res. 274/74. Ministerio de Cultura y Educación

A partir de las reformas educativas de los noventa, se inicia un proceso de reconversión de la Formación Docente en este nivel (y primario). Las necesidades de reforma comienzan a cristalizarse en los diseños de Planes de Estudios en el 2001 y a implementarse a comienzos del ciclo lectivo 2002.

La propuesta de cambio surge como alternativa para superar problemáticas identificadas en los Planes de Estudios vigentes desde que los Profesorados se terciarizaron. (Marzoa, 2001).

Según Marzoa, como primera cuestión se planteó la “lógica deductiva-aplicacionista”; también se intentó darle a la formación práctica un lugar más relevante e incorporar diferentes modalidades a las unidades curriculares (hasta entonces la única modalidad que existía era la de “materia”).

En este contexto, se elabora el segundo Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial bajo número de Resolución 504/02. Teniendo en cuenta que su elaboración es posterior a la LES, es menester mencionar que tanto este Plan como los que se elaboraron en adelante, debieron ajustarse a lo prescripto por la Ley en su artículo 23º

Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo (...)¹²

¹² Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Título III de la Educación Superior no universitaria. Capítulo III De los Títulos y Planes de Estudio.

Plan 504/02

Contextualización

Este Plan se diseña e implementa en paralelo a la creación de los Ciclos de Complementación de Licenciatura en Educación Inicial que se dictan en la Universidades.

Los aspectos más relevantes son:

1º- se trata de un Plan de carácter experimental dado que es el primer intento que considera la posibilidad de llevar la carrera de Profesorado en este Nivel a cuatro años de duración (como es en los Profesorados de otras disciplinas), logrando llevarlo a tres años.

2º- comienza a pensarse en la debilidad en la Formación Docente propuesta por el Plan anterior en cuanto a: subir la carga horaria y duración en años, la presencia de la formación en prácticas profesionales desde el comienzo de la carrera, la presencia de espacios curriculares específicas para la atención al niño desde los 45 días hasta los 5 años, entre otras.

3º- la consideración del Nivel Inicial como parte de la estructura del Sistema Educativo en la LEF.

4º- la concepción sobre el niño como “sujeto de aprendizaje”. La Formación Docente de este Plan se centra en el aprendizaje de las áreas de lengua, matemática, y el medio social y natural tanto a nivel general como específico para el nivel. Se incorporan conocimientos didáctico-pedagógicos.

Descripción

A diferencia del Plan 274/74, este documento prescribe varios de los componentes constitutivos de un Diseño Curricular. Entre ellos, la denominación de la carrera, nivel, duración, título que otorga, condiciones de ingreso, fundamentación, perfil del egresado,

competencias del título, objetivos, trayectos de formación, carga horaria total, semanal y horas docentes, unidades curriculares cada una con sus objetivos y contenidos mínimos.

La duración de la carrera pasa a ser de tres años y el título que otorga es de Profesor de Educación Inicial.

Tal como puede observarse en la grilla 2, los espacios curriculares están integrados en Trayectos de Formación. Los trayectos son 3 y lo conforman: el Trayecto de Formación General (TFG), el trayecto de Formación Centrada en el Nivel Inicial (TFCNI) y el Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes (TCPD).

En total, el Plan de Estudios está conformado por 42 espacios curriculares distribuidos en 6 cuatrimestres; unos son de cursado anual, otros cuatrimestral y algunos bimestral. Las modalidades respecto al carácter varían entre Asignaturas, Seminarios, Talleres o Espacios de Definición Institucional (EDIs).

Grilla 2

Plan de Estudios 504/02		
Espacios Curriculares	Carga Horaria (sem.)	Carga Horaria Total
Trayecto de Formación General (TFG)		
Didáctica y Currículum (anual)	3 hs	96 hs
Filosofía de la Educación (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Filosofía de la Educación (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Pedagogía (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Psicología y cultura de la Niñez (anual)	3 hs	96 hs
Sistema Educativo (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Institución Educativa (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Seminario sobre Mundo Contemporáneo y Educación (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Acreditación horas de trabajo autónomo		15 hs
Informática (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Seminario Desempeño Profesional Docente (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Acreditación horas de trabajo autónomo (anual)		15 hs
EDI (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
EDI (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Carga Horaria Total del TFG		702 hs
Trayecto de Formación Centrada en el Nivel Inicial (TFCNI)		
Didáctica del N. Inicial 1 (cuatrimestral)	5 hs	80 hs
Didáctica del N. Inicial 2 (cuatrimestral)	5 hs	80 hs
Lengua I (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Lengua II (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Prácticas del Lenguaje en el N. Inicial 1 (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Prácticas del Lenguaje en el N. Inicial 2 (cuatrimestral)	3 hs	48 hs

Matemática I (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Matemática II (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Matemática en el N. Inicial 1 (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Matemática en el N. Inicial 2 (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Conocimiento del Medio en el N. Inicial 1 (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Conocimiento del Medio en el N. Inicial 2 (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller para la enseñanza de expresiones estéticas 1 (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Taller para la enseñanza de expresiones estéticas 2 (Cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Taller de enseñanza de la Expresión Corporal (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller de enseñanza de la Educación Física (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller de problemáticas de la Ed. Inicial (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller de Prevención y Cs. De la Salud (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Seminario sobre el aprendizaje del niño en el Nivel Inicial (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Seminario de educación e integración del niño con necesidades especiales en el N. Inicial (anual)	2 hs	64 hs
Seminario de Profundización (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Acreditación horas de trabajo autónomo		15 hs
Seminario de Profundización (cuatrimestral)	2 hs	32 hs
Acreditación horas de trabajo autónomo		15 hs
EDI (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Trabajo de Campo		56 hs
Carga Horaria Total del TFCNI		1222 hs
Trayecto de Construcción de la Práctica Docente (TCPD)		
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 1 cuatrimestral	3 hs	48 hs
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 2 cuatrimestral:	3 hs	48 hs
- Observación y ayudantía pedagógica – Trabajo individual		60 hs
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 3 cuatrimestral :	3 hs	48 hs
- Diseño, puesta en marcha y evaluación de secuencias de actividades		
- Prácticas de la enseñanza 1 en Jardín Maternal – Trabajo en parejas-		40 hs
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 4 cuatrimestral:	3 hs	48 hs
- Diseño, puesta en marcha y evaluación de secuencias de actividades		
- Prácticas de la enseñanza 2 en Jardín de Infantes– Trabajo en parejas		80 hs
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 5 bimestral:	12 hs	96 hs
- Diseño, puesta en marcha y evaluación de Proyectos		
- Prácticas de la enseñanza 3. Trabajo en pequeños grupos		60 hs
Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 6 bimestral:	6 hs	48 hs
- Residencia 1 en Jardín Maternal. Trabajo individual		80 hs
- Residencia 2 en Jardín de Infantes. Trabajo individual.		160 hs
Carga Horaria Total del TCPD		816 hs

Fuente: Plan de Estudios Profesorado de Educación Inicial Res. 504/02. Inst. del Profesorado Sagrado Corazón A-29

En los últimos años, coherente con la universalización del nivel inicial desde los 4 años de edad tal como se prescribe en el artículo 19º de la LEN “[e]l Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad”¹³ y como se ha expresado anteriormente, atento a la obligatoriedad de la sala de cinco años, la formación

¹³ Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Título II El Sistema Educativo Nacional. Capítulo II Educación Inicial.

de profesores para desempeñarse en este primer nivel educativo (inicial), constituye un pilar clave en las políticas educativas transformadoras.

En pos de favorecer una educación más igualitaria e inclusiva, tales políticas proponen un pensamiento orientado a la superación de la fragmentación social a través de una planificación estratégica como marco regulatorio para consolidar el sistema formador del docente de Nivel Inicial, que integre variedad de aportes, recursos y experiencias. (INFOD; 2008)¹⁴.

Al respecto, según las recomendaciones del INFOD (2008), para lograr un sistema formador integrado y cohesionado, se requiere redefinir y ampliar la Formación Docente del Nivel. Según el documento,

...las tres orientaciones estratégicas son la responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; la vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio; y por último, la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente. (2008, p.8).

Por otro lado, la sanción de la LEN en el 2006, estableció para las carreras de Formación Docente en el Nivel Inicial (y Primario) una duración de cuatro años. Al respecto, en el 2007, el INFOD precisó los lineamientos para el diseño de los nuevos Planes de Estudio de ambas carreras.

También en el 2007 se presentan los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que se plantean diferentes políticas de transformación de la Formación Docente estableciendo los marcos que van a orientar las acciones y proyectos en las distintas Instituciones.

Según puede leerse en el Documento, tal política de transformación se orientó hacia:

- Plantear como la expectativa de logro de la formación inicial, la potenciación de las competencias y/o capacidades de modo de considerar su desarrollo como

¹⁴ Profesorado de Educación Inicial. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. INFOD 2008. Ministerio de Educación de la Nación

aporte necesario para cumplir con los propósitos formativos de los distintos trayectos y modalidades del sistema educativo. Para ello, la práctica profesional se convierte en el centro y motivo de la formación.

- Diseños de recorridos con explicitación de la intencionalidad de la formación, y como vehículo de articulación o puente de la formación de grado de distintas especialidades docentes; el flujo de los futuros docentes por otras instituciones del área y la posibilidad de acreditar trayectos equivalentes entre diferentes carreras. El enfoque respeta y promueve el aprendizaje permanente, la formación continua en una línea de vinculación e interdependencia con otros niveles del sistema educativo, el universitario como meta de articulación.
- Hacer efectivo el principio del proceso de transformación iniciado en las instituciones actuales que se responsabilizan de la formación de docentes. Para ello, el sistema debía ser dinámico, flexible y respaldado por una estructura curricular que originara la demanda, que brindara insumos y aportes a todas las iniciativas de formación continua pero, a la vez, que se convirtiera en un laboratorio de observación de las problemáticas que atraviesan el nivel, de su investigación, como de las líneas de su abordaje.

En el año 2008, en el marco de estos cambios, se elabora y pone en vigencia el tercer Plan de Estudios para Profesorados en Educación Inicial. En el caso de los Institutos Superiores de gestión privada de la CABA, es el Plan de Estudios aprobado bajo número de Resolución 1114/09.

Plan 1114/09

Contextualización

Este nuevo Plan amplía y cristaliza las reformas iniciadas en el anterior Plan de carácter experimental. Comienza a implementarse gradualmente a partir del ciclo lectivo 2009 y sigue vigente hasta la fecha. Es el primer Plan de Formación Docente en el Nivel que lleva a la carrera a una duración de 4 años.

Sus aspectos más relevantes refieren a:

1º- acercar la carrera a una duración en años y carga horaria a las carreras de grado.

2º- recibir una formación que permite atender a las demandas exigidas por el Nivel frente a las nuevas concepciones de infancia y configuraciones familiares.

3º- la jerarquización y profesionalización del docente atento a las dimensiones de orden pedagógico, sociológico, filosófico y político

4º- la posibilidad de acceder a carreras de posgrado en forma directa.

Descripción

Este nuevo Plan, posee una duración de cuatro años y se organiza en campos de conocimiento. Al igual que en el Plan 504/02 son tres: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)

- El Campo de la Formación General (CFG) representado por el campo conceptual y disciplinar que oficia de enmarcación a la formación y que no es vinculante a ningún nivel específico de actuación profesional del futuro egresado. Impregnado de una fuerte perspectiva humanística. Está orientado a promover estudios del orden social amplio, como la cultura, la historia de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, a los fines de generar competencias para que el futuro egresado intervenga profesionalmente en ámbitos y situaciones culturales y educativas diversas. Presenta prescriptivamente una organización en unidades didácticas y los contenidos mínimos para la programación curricular en los cuatro años de duración de la carrera.
- El Campo de la Formación Específica (CFE), en un grado de mayor especificidad, contempla los conocimientos del campo propio de este área disciplinar. En este avance del diseño curricular se define tanto la enseñanza pertinente al nivel

educativo en el que intervendrá el docente, como la naturaleza que definen a los alumnos del nivel respectivo y las necesidades cognitivas y sociales que lo configuran. Se establecen los dispositivos curriculares (se designan como bloques), los contenidos mínimos y la carga horaria que las instituciones tendrán que organizar y distribuir en determinadas unidades por bloque.

- El Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP): comprende “las prácticas institucionales”, las “prácticas de la enseñanza” y los “ateneos pedagógicos”. Al decir de las “prácticas institucionales” se hace referencia a la inserción de los alumnos en el nivel a través del conocimiento de la propia escuela, su dinámica, modos y formas de materializar el protagonismo institucional y cómo hacen presencia los actores en el marco de distintos escenarios y espacios de su quehacer. Las “prácticas de la enseñanza”, se trasladan al aula, concretándose en actividades de observación y, como su nombre lo indica, en prácticas de la enseñanza, a través del prácticum o residencia que los alumnos deben cumplir en distintos espacios educativos y sociales. Es en este nivel de la formación donde existe una articulación estrecha y programada con los maestros y las unidades educativas de nivel inicial donde los alumnos realizarán este tipo de actividades. Los “Ateneos” se incluyen como espacios para la conexión de la formación con otras áreas que la complementan, como conferencias, visitas culturales, viajes, etc. Se realizan en el marco institucional o en otros espacios educativos. Pueden incluirse en el programa diseñado para las prácticas de enseñanza.

El CFPP tiene establecidos los bloques curriculares a distribuir en unidades curriculares con la carga horaria prescripta para ellos.

Los 3 campos están conformados por 52 unidades curriculares. Responden a un ordenamiento secuencial y adoptan distinto carácter: *materias o asignaturas, seminarios, talleres, prácticas docentes, residencia pedagógica, ateneos pedagógicos y trabajo de campo.*

Grilla 3

Plan de Estudios 1114/09		
Unidades Curriculares	Carga Horaria (sem.)	Carga Horaria Total
Campo de la Formación General (CFG)		
Didáctica general (anual)	3 hs	96 hs
Pedagogía (anual)	3 hs	96 hs
Filosofía de la Educación (anual)	3 hs	96 hs
Psicología de la educación (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Historia argentina y latinoamericana (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Historia de la educación (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Política Educativa (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Institución educativa (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Seminario rol y desempeño profesional docente (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Acreditación horas de trabajo autónomo (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Sociología de la educación (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller de tecnologías de la información y la comunicación (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Taller de oralidad y escritura académica (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Educación y diversidad (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Seminario Eclesiológico (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Seminario Cristológico (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Seminario Int. a la Biblia (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Seminario Teología Bíblica (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Carga Horaria Total del CFG		976 hs

Campo de la Formación Específica (CFE)		
Problemáticas de la educación inicial (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Didáctica de Jardín Maternal (cuatrimestral)	5 hs	80 hs
Didáctica de Jardín de Infantes (cuatrimestral)	5 hs	80 hs
Juego en Educación de Infantes (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Lengua y Literatura (anual)	3 hs	96 hs
Didáctica de la Lengua: oralidad, lectura y escritura (anual)	3 hs	96 hs
Didáctica de la Lengua: Literatura Infantil (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Matemática (anual)	3 hs	96 hs
Didáctica de la Matemática en Ed. Inicial I (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Conocimiento del medio natural y su didáctica en Ed. Inicial (anual)	3 hs	96 hs
Conocimiento del medio social y su didáctica en Ed. Inicial (anual)	3 hs	96 hs
Lenguaje musical (anual)	3 hs	96 hs
Lenguaje plástico visual (anual)	3 hs	96 hs
Educación física y recreación (anual)	3 hs	96 hs
Lenguaje corporal y teatral (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Curriculum en y para la diversidad en Ed. Inicial (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Psicología del desarrollo del niño en Ed. Inicial (anual)	3 hs	96 hs
Recursos para la enseñanza en la Ed. Inicial I (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Ciencias de la salud y prevención de enfermedades (cuatrimestral)	4 hs	64 hs
Trabajo de campo (anual)		50 hs
UDI: Didáctica de la matemática en Ed. Inicial II (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Recursos para la enseñanza en la Ed. Inicial (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: La escuela como objeto de estudio (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Seminario de Catequesis y su didáctica en Ed. Inicial (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Psicomotricidad (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Títeres (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
UDI: Evaluación en la Ed. Inicial (cuatrimestral)	3 hs	48 hs

UDI: Manejo y cuidado de la voz (cuatrimestral)	3 hs	48 hs
Carga Horaria Total del CFE		1970 hs
Campo de la Formación Práctica Profesional (CFPP)		
Proyecto de prácticas I: observaciones y pasantías en Instituciones	3 hs	48 hs 68 hs
Proyecto de prácticas II: diseño y programación de la enseñanza	3 hs	48 hs 40 hs
Proyecto de prácticas III: diseño y planificación de microclases	3 hs	48 hs 44 hs
Proyecto de prácticas IV: diseño de proyectos de prácticas en jardín maternal	3 hs	48 hs 44 hs
Proyecto de prácticas V: diseño de proyectos de prácticas en jardín de infantes	3 hs	48 hs 84 hs
Proyecto de prácticas VI: residencia y ateneos pedagógicos	3 hs	96 hs 384 hs
Carga Horaria Total del CFPP		996 hs

Fuente: Plan de Estudios Profesorado de Educación Inicial, Res. 1114/09. Inst. del Profesorado Sagrado Corazón A-29

Formación en Universidades de gestión privada. Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial de la UAI

El Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial se trata de una carrera de grado a cursarse en Universidades. La misma se crea como una modalidad de articulación entre la carrera de Formación Docente en el nivel llevada a cabo en Institutos de Educación Superior (Profesorados) y en Universidades, constituyéndose en el marco legal de la LFE y la LES.

Al respecto, la LFE en su artículo 9º establece que “[e]l sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional”¹⁵.

Asimismo, en su artículo 12º destaca que “[l]os niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de: profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as”¹⁶.

¹⁵ Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Título II Principios Generales. Capítulo II Del Sistema Educativo Nacional.

¹⁶ Ibid. Título III Estructura del Sistema Educativo Nacional. Capítulo I Descripción General.

No obstante, en el artículo 18°, se instituye que “[l]a etapa Profesional de Grado no Universitario se cumplirá en los Institutos de Formación Docente o equivalentes y en Institutos de Formación Técnica que otorgaran Títulos Profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad”¹⁷ dejando en claro que la articulación entre las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria debe facilitar el pasaje y la continuidad como así también asegurar la movilidad de los alumnos (Álvarez, Dávila, 2005).

Por otro lado, la LES, en su artículo 8° deja en claro que la articulación entre las distintas instituciones del Sistema de Educación Superior tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otras instituciones (universitarios o no) y la reconversión de los estudios finalizados.

El título a obtener es el de “Licenciado/a en Educación Inicial”. Acceden a tal formación, quienes poseen título de Profesor/a en el nivel mencionado y hayan cursado la carrera en Institutos de Educación Superior -tanto de gestión privada como estatal- cuya carga horaria total acredite 1600 horas mínimo.

Es uno de sus objetivos enriquecer las prácticas educativas del Profesor/a desde una perspectiva científico-metodológica. Asimismo, el futuro licenciado podrá ampliar su horizonte asumiendo además tareas de gestión, asesoramiento y evaluación de proyectos institucionales tanto de educación formal como no formal.

Como se expresa al principio, en este trabajo se hace referencia al Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial que se implementa en la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Por tal motivo se describe el Plan de Estudio correspondiente a la carrera.

Plan E-505/05

¹⁷ Ibíd. Título III Estructura del Sistema Educativo Nacional. Capítulo V Educación superior.

El presente Plan de Estudio es elaborado y diseñado por una Comisión Asesora correspondiente a la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos de la UAI. Se aprueba en el año 2005 bajo Resolución Ministerial y comienza a implementarse en el ciclo lectivo 2006.

Como misión se plantea “el desarrollo de profesionales preparados para la gestión de Proyectos e Instituciones Educativas de Nivel Inicial, competentes para el diseño, conducción y evaluación de programas pedagógicos y didácticos, promotores de respuestas eficaces a situaciones particulares, desde un sólido marco teórico y actitud de apertura a la diversidad, liderando el desarrollo de propuestas pedagógicas significativas, en respuesta a las necesidades del Nivel Inicial”¹⁸.

Grilla 4

Plan de Estudios E505		
Asignaturas	Carga Horaria (sem.)	Carga Horaria Total
1° Año 1° Cuatrimestre		
Teorías pedagógicas	4 hs	64 hs
Historia política de la educación	4 hs	64 hs
Bases neuropsicológicas del aprendizaje en la Educación Inicial	4 hs	64 hs
Problemática del mundo actual	3 hs	48 hs
Informática	3 hs	48 hs
Psicología del aprendizaje	4 hs	64 hs
Carga horaria 1° cuatrimestre	22 hs	352 hs
1° Año 2° Cuatrimestre		
Metodología de la investigación cualitativa	5 hs	80 hs
Pedagogía institucional	4 hs	64 hs
Didáctica de Nivel Inicial	4 hs	64 hs
La intervención del docente en el Jardín Maternal	4 hs	64 hs
El juego	3 hs	48 hs
Optativa	3 hs	48 hs
Carga horaria 2° cuatrimestre	23 hs	368 hs
Carga horaria total 1° año	45 hs	720 hs
2° Año 1° Cuatrimestre		
La construcción de la lengua y su didáctica	4 hs	64 hs
La construcción de la matemática y su didáctica	4 hs	64 hs
Psicomotricidad infantil	4 hs	64 hs
Educación Inicial y NN TT	3 hs	48 hs
Metodología de la educación cuantitativa	4 hs	64 hs
Talle de integración	2 hs	32 hs
Carga horaria 1° cuatrimestre	21 hs	336 hs
2° Año 2° Cuatrimestre		
Investigación y desarrollo del curriculum en el Nivel Inicial	4 hs	64 hs

¹⁸ Página oficial de universidad disponible en: <http://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/carrera-licenciatura-en-educacion-inicial.asp>

Organización y gestión de instituciones de Nivel Inicial	5 hs	80 hs
Educación especial	3 hs	48 hs
Optativa	3 hs	48 hs
Talle de tesis	4 hs	64 hs
Trabajo Final de Tesis	---	---
Carga horaria 1° cuatrimestre	19 hs	304 hs
Carga horaria total 2° año	40 hs	640 hs
Carga horaria total	95 hs	1360 hs

Fuente: página oficial de la universidad. Disponible en: <http://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/carrera-licenciatura-en-educacion-inicial.asp>

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para una primera instancia descriptiva, se construyen dos bases de datos. La primera (Tabla 1) se elabora a partir de una de las unidades de análisis: “*Planes de Estudios del Profesorado de Educación Inicial que se implementa en el Inst. Sup. Sagrado Corazón A-29*”. En dicha base se describen los datos relevados de los Planes de Estudios descriptos. Sus dimensiones de análisis son: Título a Obtener, Duración de la Carrera, Carga Horaria, Objetivos, Perfil del Egresado, Alcances del Título, Requisitos de Ingreso, Organización Curricular y Espacios Curriculares.

La segunda base (Tabla 2) se diseña a partir de la otra unidad de análisis: “*Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Inicial que se implementa en la UAI*”. También en ella se describen los datos relevados del Plan de Estudio correspondiente y se tienen en cuenta las mismas dimensiones de análisis.

Como segunda instancia se procede al análisis de datos relevados. En primer lugar, se realiza una comparación entre los datos descriptos en la primera base teniendo en cuenta cada dimensión de análisis, con el objeto de identificar continuidades y/o rupturas respecto a cada uno de los componentes que conforma cada Plan. Luego se analizan los datos relevados de los Planes del Profesorado con los descriptos del Plan de la Licenciatura, a fin de determinar la relación que subyace entre estos.

Antes de iniciar la correspondiente descripción y análisis, resulta necesario también en este apartado, definir algunos conceptos clave en relación a los componentes que conforman un Diseño Curricular Formativo, en especial *objetivos*, *perfil del egresado* y

alcances del título. Para su definición se han considerado marcos normativos y/o autores competentes en el tema.

Los *objetivos* especifican la dirección o enfoque a seguir. Clarifican el proceso haciendo manifiestas las situaciones formativas y los resultados que se intentan alcanzar. Son el marco de referencia y la “ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo” (Zabalza, 1997, p. 90). Para Feldman (2010), orientan la acción a través de la previsión de sus consecuencias; constituyen cortes reflexivos que imprimen la conexión intenciones y realidades. Según el autor, no debe considerárseles sólo como el punto de llegada, sino como lo que marca la realización de acciones contextualizadas, factibles de modificación y redefinición.

El *perfil del egresado*, según Gantus y Galano (2008) refiere al “conjunto de aptitudes, actitudes, habilidades y disposiciones que el graduado adquirirá durante el tránsito académico; pone de manifiesto el “para qué”, tanto para el Programa de Formación como para el alumno.

Por *alcances del título* se entiende a “aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil y de los contenidos curriculares de la carrera” (Decreto 256/94)¹⁹.

Primera instancia. Descripción de datos

Se presentan a continuación las tablas 1 y 2 respectivamente

¹⁹ Títulos de grado universitario. Norma definitoria, efectos y alcances jurídicos, modalidades de implementación. Ministerio de Cultura y Educación.

Tabla 1

“Planes de Estudios del Profesorado de Educación Inicial que se implementa en el Inst. Sup. Sagrado Corazón A-29”				
Dimensiones		Plan 274/74	Plan 504/02	Plan 1114/09
Título a Obtener		Profesora de Preescolar	Profesor/a de Educación Inicial	Profesor/a de Educación Inicial
Duración de la carrera		2 años y medio	3 años	4 años
Carga Horaria	Distribución parcial	1° año: 832 hs 2° año: 832 hs 3° año: 192 hs	TFG: 702 hs TFCNI: 122 hs TCPD: 816 hs	CFG: 976 hs CFE: 1970 hs CFPP: 996 hs
	total	1856 hs (se calculó sobre 32 semanas 1° y 2° año y sobre 16 semanas 3°)	2740 hs	3942 hs
Objetivos/Propósitos		Ampliar la formación de la actual maestra jardinera capacitándola para atender a los niños durante todo el periodo preescolar, es decir desde su nacimiento.	▪ Promover la formación integral de los futuros educadores atendiendo a sus dimensiones individual, social, física, intelectual, moral y/o religiosa. ▪ Contribuir a la capacitación profesional docente a partir de: – Las características y necesidades individuales y sociales de los alumnos. – Las necesidades socioeducativas de la comunidad. – Las concepciones pedagógico-didácticas contemporáneas. – El ideario y el proyecto educativo institucional. – La propuesta curricular planteada por las autoridades educativas. ▪ Favorecer la fundamentación de las prácticas educativas a partir de la reflexión sobre ellas y el análisis de las distintas concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas. ▪ Facilitar la comprensión de las características culturales y psicológicas de los alumnos según las edades, la diversidad y los contextos de pertenencia para proponer situaciones de aprendizaje significativas. ▪ Desarrollar el espíritu crítico acerca de las metodologías, los recursos didácticos y en particular, de la utilización de las nuevas tecnologías para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.	Finalidades y objetivos • Promover la formación integral de los futuros educadores atendiendo a sus dimensiones individual, social, física, intelectual, moral y/o religiosa. • Ofrecer una formación sólida, con fundamento disciplinar y sensible al mundo social y cultural para el desempeño docente en las escuelas. • Favorecer la fundamentación de las prácticas educativas en la educación inicial a partir de la reflexión sobre ellas y el análisis de las distintas concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas. • Proponer experiencias para la construcción de capacidades docentes útiles para enfrentar los desafíos de la práctica profesional. • Contribuir a la formación para el desempeño docente en la educación inicial a partir de: -Las características y necesidades individuales y sociales de los alumnos de la educación inicial. -Las necesidades socioeducativas de la comunidad. -Las concepciones pedagógico-didácticas contemporáneas. -El ideario y el proyecto educativo institucional. -La propuesta curricular planteada por las

		▪ Enriquecer los procesos formativos a través de la investigación y la elaboración de propuestas que mejoren el planeamiento, la orientación y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.	autoridades educativas. -Desarrollar el espíritu crítico acerca de las metodologías, los recursos didácticos y en particular, de la utilización de las nuevas tecnologías para contribuir al mejoramiento de la educación inicial. -Brindar a los futuros docentes la oportunidad de transitar por contextos sociales y educativos diversos. -Facilitar la comprensión de las características culturales y psicológicas de los alumnos de la educación inicial, la diversidad y los contextos de pertenencia para proponer situaciones de aprendizaje significativas. -Generar las condiciones para el desempeño profesional de la docencia facilitando el desarrollo de la carrera docente.
Perfil del Egresado		• Comprometidos con la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje aceptando y respetando las diferencias individuales de los niños como punto de partida hacia la consecución de los objetivos y contenidos del Nivel Inicial. ▪ Respetuosos de la heterogeneidad de costumbres y creencias con un criterio pluralista, superador de toda clase de discriminación. ▪ Convencidos del rol de la familia como primer agente educador, integrando y profundizando su acción en dirección a los fines educativos del Nivel Inicial. ▪ Concientes de la necesidad de integración en equipos de trabajo que funcionen con estrategias participativas y democráticas. ▪ Con conocimiento crítico, reflexivo y comprometido de los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos que enmarcan la acción educativa en el Nivel Inicial ▪ Con conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares como lo son las situaciones de enseñanza. ▪ Integradores en la acción pedagógica de	Lograr el desarrollo en los alumnos, de las siguientes competencias: Generales Capacidad para: Pensar, escribir y expresarse correctamente. Organizar, animar y evaluar situaciones de aprendizaje en la educación inicial. Generar propuestas pedagógicas innovadoras para la educación inicial. Investigar a partir de la práctica y elaborar propuestas que mejoren el planeamiento, la orientación y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Fortalecer la construcción de la ciudadanía, el respeto a los derechos humanos y la actitud de inclusión social. Específicas <u>En relación con la clase:</u> -En relación con la planificación: Capacidad para: Diseñar unidades didácticas y planificaciones que contemplen la relevancia para la disciplina, el grupo al que están dirigidas y el contexto sociocultural, en función de distintas unidades de tiempo (semanal, mensual,

		principios teóricos y prácticos a partir de la reflexión constante y la autoevaluación permanente de su tarea. ▪ Abiertos al cambio, a las innovaciones pedagógicas, a la educación permanente y el trabajo interdisciplinario. ▪ Conocedores de las características del momento evolutivo del niño del nivel inicial y los procesos de desarrollo y aprendizaje que el mismo posibilita. ▪ Capaces de seleccionar con criterio, contenidos que respondan a lo propio de los dos ciclos del Nivel Inicial ▪ Criteriosos en la estructuración de la planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje ▪ Capaces de seleccionar estrategias didácticas que optimicen las posibilidades de los niños, propiciando el descubrimiento, la creatividad, la iniciativa y la curiosidad del alumno. ▪ Favorecedores de un ámbito de trabajo propicio para el aprendizaje en todas las áreas educativas. ▪ Concientes de desarrollar su tarea de manera reflexiva, creativa y placentera. ▪ Capaces de asumir su tarea como seres maduros, autónomos y comprometidos con la realidad en la cual estén insertos. ▪ Reflexivos sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños de 45 días a 5 años inclusive ▪ Capaces de integrar el rol profesional a un proyecto de vida de realización personal. ▪ Comprometidos con la metodología propia de cada ciclo del Nivel Inicial basada fundamentalmente en el reconocimiento del juego como fuente de aprendizajes y modo de trabajo. En el Departamento de Educación Inicial buscamos formar docentes especializados en la educación de niños de 45 días a 5 años comprometidos con su tarea	bimestral, anual). Formular objetivos pertinentes, precisos, claros y posibles de ser evaluados. Seleccionar contenidos en función de su centralidad respecto de la disciplina, de la vinculación con otras áreas, de los recursos disponibles, del grupo de alumnos. Coordinar la planificación con otros años/ciclos de la escolaridad y con otros espacios curriculares. -En relación con las actividades: Capacidad para: Preparar e implementar actividades diarias de aprendizaje, teniendo en cuenta el uso del tiempo, la adaptación al grupo, el contenido y los recursos disponibles. Diseñar secuencias de actividades considerando niveles de complejidad e integración crecientes. Proponer distintos tipos de actividades considerando la vinculación con las diversas áreas de enseñanza. Integrar el juego con un valor en sí mismo y como recurso para promover aprendizajes específicos. Incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza y el aprendizaje. Adecuar la secuencia de las actividades contemplando imprevistos y emergentes. Seleccionar estrategias diversas según los distintos tipos de aprendizaje y los momentos del proceso. Organizar las actividades, según los avances en los aprendizajes de los alumnos, contemplando las dificultades específicas de aprendizaje. Detectar preventivamente el error y construir sobre él nuevos aprendizajes. -En relación con la evaluación: Capacidad para: Formular criterios de evaluación claros y
--	--	---	---

		y caracterizados por ser: ▪ Coherentes con un modelo educativo cuyo eje esté puesto en el carácter ético de la labor docente. ▪ Investigadores del quehacer educativo, capaces de generar nuevas propuestas que nazcan de sus propias prácticas de trabajo.	precisos. Utilizar diversos instrumentos y recursos que permitan obtener evidencias acerca de los aprendizajes de los alumnos, sus logros y déficits. (el trabajo en clase, las producciones, la carpeta, las evaluaciones escritas, las formas de participación, el cumplimiento de las tareas requeridas, etc.). Integrar las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza. Utilizar la evaluación en su función reguladora y autorreguladora, para brindar información a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y sugerencias de mejora. Incorporar diferentes formas de evaluación: autoevaluación, evaluaciones grupales, de pares, etc. -En relación con el trabajo en grupo y la convivencia: Capacidad para: Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento. Favorecer la integración de niños con necesidades educativas especiales desde una labor conjunta con otros profesionales de la educación. Colaborar con los alumnos en la resolución de conflictos en sus relaciones interpersonales, facilitar el intercambio de roles y funciones y ayudar en la construcción de la comunidad de aprendizaje. Animar el aprendizaje de capacidades para consensuar, cumplir y hacer cumplir reglas explícitas que faciliten la convivencia y generen un clima que favorezca la realización de las tareas en el aula y en el ámbito de la institución. <u>En relación con lo institucional:</u> Capacidad para:
--	--	---	--

			Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios y la implicancia de las familias. <u>En relación con los deberes éticos de la profesión:</u> Capacidad para: Asumir y afrontar los desafíos de la organización escolar y de la formación continua como una herramienta de profesionalización docente. Testimoniar en la práctica docente la formación integral y los valores que caracterizan la identidad nacional, el ejercicio de la ciudadanía y el respeto a los derechos humanos.
Alcances del Título	Prestar a la comunidad un servicio más integral. Desempeñarse en jardines maternos y jardines de infantes.	• Diseñar , conducir y evaluar la enseñanza para niños de 45 días a 5 años en distintos ámbitos educativos (Jardines Maternos, Jardines de Infantes y modalidades educativas alternativas) teniendo en cuenta las características del contexto y de los niños considerados individual y grupalmente. • Participar en la definición y desarrollo de proyectos institucionales. • Trabajar cooperativamente con las familias y la comunidad educativa. (Res. 1230 GCBA)	
Requisitos de Ingreso	Por Res. N° 31/73 tienen acceso directo los alumnos que hayan aprobado el Bachillerato con orientación docente o de Profesorados de cualquier especialidad. En el Caso de que el n° de postulantes fuera mayor que el de vacantes se inscribirá por orden de promedio del nivel secundario. De quedar vacantes éstas se llenará con los bachilleres y peritos mercantiles en condiciones reglamentarias; que aprueben el Seminario sobre Introducción a la Problemática Educativa. Si el n° de aprobados fuera mayor que el de vacantes ingresarán por orden decreciente del puntaje obtenido en este cursillo. Los postulantes que acrediten estudios	Haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que tienen preparación y/ o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. (Res.1230. GCBA)	Haber completado los estudios correspondientes a la Educación Secundaria.

	secundarios completos, los egresados de escuelas técnicas con planes de estudios de seis años y los bachilleres de cualquier modalidad en cuyos planes de estudios no figuren las asignaturas Psicología y Lógica y Metodología de las Ciencias o Filosofía, podrán ingresar previa aprobación de estas asignaturas con anterioridad a cursar el Seminario de Introducción a la Problemática Educativa. Deben satisfacer, además de una prueba de aptitud que comprenderá los siguientes aspectos, a) Capacidad para entonar correctamente una canción infantil b) Capacidad para relatar un cuento con voz adecuada y sin fallas de dicción que no puedan corregirse c) Condiciones físicas y presentación personal acorde con la función que aspiran desempeñar Se exige un examen psicofísico.		
Organización Curricular	Por materias	Por trayectos: Trayecto de Formación General (TFG) Trayecto de Formación Centrada en el Nivel Inicial (TFCNI) Trayecto de Formación Centrada en el Nivel Inicial (TCPD)	Por campos del conocimiento: Campo de la Formación General (CFG) Campo de la Formación Específica (CFE) Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)
Espacios Curriculares	Sólo materias (ver grilla 1 disponible en las págs. 41-42 de este trabajo)	Los espacios curriculares adoptan diversas modalidades. Este plan lo componen: • 20 Asignaturas • 6 Seminarios • 13 Talleres • 3 Espacios de Definición institucional • 1 Trabajo de Campo (ver grilla 2 disponible en la págs. 44-45 de este trabajo)	Las unidades curriculares adoptan diversas modalidades. Este plan lo componen: • Materias o asignaturas • Seminarios • Talleres • Prácticas docentes • Residencia pedagógica • Ateneos pedagógicos: • Trabajo de campo (ver grilla 3 disponible en la págs. 49-50 de este trabajo)

Cuadro de elaboración propia en base a los datos recogido de la Res. Min. N° 274/74, del P. de E. del Prof. de E.I., Res. 504/02 y del del P. de E. del Prof. de E.I. Res. 1114/09, todos ellos del Inst. Sup. Sagrado Corazón (A-29)

Tabla 2

“Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Inicial que se implementa en la UAI”	
Dimensiones	Plan E505/05
Título a Obtener	Licenciado/a en Educación Inicial
Duración de la carrera	2 años
Carga Horaria	1.360 hs
Objetivos	Misión: Desarrollo de profesionales preparados para la gestión de Proyectos e Instituciones Educativas de Nivel Inicial, competentes para el diseño, conducción y evaluación de programas pedagógicos y didácticos, promotores de respuestas eficaces a situaciones particulares, desde un sólido marco teórico y actitud de apertura a la diversidad, liderando el desarrollo de propuestas pedagógicas significativas, en respuesta a las necesidades del Nivel Inicial.
Perfil del Egresado	• Capacidad para actuar con autonomía responsable en el espacio en que se desempeñan y frente a la comunidad educativa • Habilidad para planificar y desarrollar tareas que den una respuesta a una sociedad cambiante y globalizada y generen nuevas alternativas de una enseñanza para todos, respetando la diversidad. • Actitud ética, abierta, flexible pero firme en el desempeño de su rol educacional en contextos institucionales y comunitarios. • Capacidad para articular los principios del sistema educativo con los proyectos que lleve adelante a nivel institucional. • Actitud de tolerancia y cooperación en la convivencia con los miembros que integran la comunidad educativa. • Conocimientos, habilidades y actitudes para la supervisión y conducción de unidades educativas. • Capacidad para la selección y diseño de estrategias didácticas que promoverán el aprendizaje de los niños. • Actitud investigativa y conocimientos para la aplicación de los procedimientos de la investigación científica, en un proceso de actualización permanente. • Fluidez ideacional en la comunicación oral y escrita.
Alcances del Título	Los graduados dispondrán de competencias profesionales para: • Detectar y analizar problemas en el ámbito del Nivel Inicial de educación, manifiestos de la comunidad y/o en las organizaciones. • Formular, implementar y evaluar proyectos macro y micro educativos. • Liderar el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas significativas, en respuesta a las necesidades del Nivel Inicial. • Gestionar instituciones educativas de nivel inicial con actitud ética, abierta, flexible pero firme, asesorando a sus integrantes en la planificación e implementación de actividades relevantes, fundadas en marcos teóricos válidos, en aras del cumplimiento de los objetivos institucionales • Desarrollar investigación para la producción de conocimiento científico y/o para la toma de decisiones fundada en un conocimiento profundo de la realidad en que el Lic. en Educación Inicial se halla inmerso. • Asesorar a Instituciones y/o Empresas en temas relativos a la Educación Inicial. • Evaluar críticamente su propia práctica en el ámbito de la docencia, de la Gestión y de la Investigación..
Requisito de Ingreso	Títulos de Profesor de Educación Pre-escolar, de Educación Inicial o de Jardín de Infantes.
Organización Curricular	Por Ejes. Ejes Socio-Profesionales La educación ante la diversidad: aborda el desafío que conlleva para la educación la necesidad de asegurar a todos y a cada uno de los individuos, en este caso los niños, el desarrollo de sus capacidades en pos del logro de las metas que se propone la formación en el Nivel Inicial. Lograr que todas las capacidades se desplieguen en todos los alumnos significa operar sobre las desigualdades que por razones culturales, sociales o económicas limitan las oportunidades y las posibilidades para algunos sectores de la sociedad. También significa contemplar las características individuales (de personalidad, biológicas, cognitivas, etc) y promover su mayor desarrollo. Este eje favorece el reconocimiento de la escuela como

	institución que tiende a superar los prejuicios y a lograr el aumento de la confianza y la autoestima en el niño. Sistematización y profesionalización de la función docente: aborda la problemática del ejercicio del rol docente. ¿Cómo evitar la improvisación o la mera aplicación de “recetas” en la práctica docente habitual?, ¿cómo evaluar objetivamente cuáles son las técnicas de enseñanza más eficaces? Este eje propone re-pensar los problemas que afectan el ejercicio de la función docente y los condicionantes socio-culturales que se introducen como variables en la construcción del rol y la función docente. Asimismo, eje aborda la problemática que conlleva la educación permanente de los profesionales de la educación en su acción transformadora. Esta fuerza transformadora debe dar ruptura a prácticas y modelos sociales rutinizados por las contingencias de las múltiples demandas y que han concluido –entre otras causales– en la desjerarquización de la docencia. Se busca que el eje promueva una reevaluación de la docencia fundada en una sólida formación científico-pedagógica, articulando la investigación, la docencia y la gestión educativa-académica. El recorrido formativo científico adquiere, en este eje, su aplicación al análisis y producción concreta de trabajos de investigación sobre problemas inherentes a la práctica educativa del Nivel Inicial. Ejes Epistémicos Contexto socio-histórico del desarrollo de la Educación Inicial: aporta a la formación integral del Lic. en Educación Inicial, en tanto pone en perspectiva socio-histórica al desarrollo de la Educación Inicial, brindando herramientas conceptuales para la evaluación crítica y contextualizada de las propuestas educativas. Asimismo promueve la revisión de las razones que dieron lugar a las transformaciones de las instituciones tradicionales portadoras del saber. Procura generar el análisis de problemáticas que atraviesan la institución educativa. Fundamentos psicológicos de la práctica docente: apunta a brindar criterios para fundamentar y evaluar la adecuación de la práctica docente a la manera en que los niños construyen el conocimiento de la realidad y a los objetivos que se pretende lograr. Gestión curricular e Institucional del Nivel Inicial: apunta a profundizar a nivel de la prescripción curricular, orientando a los futuros Lic. en Educación Inicial en el análisis de los componentes del diseño curricular en cada contexto histórico y en la construcción de propuestas alternativas y complementarias a las vigentes. Por otra parte, les brinda herramientas para una gestión eficaz de las instituciones educativas, a partir del estudio de los aspectos y elementos que comprometen a la organización, conducción y toma de decisiones institucionales, al planeamiento, desarrollo y evaluación institucional, como a la selección, desarrollo y capacitación de los recursos humanos en el marco de la actualización y educación permanente. Construcción del pensamiento científico: apunta a desarrollar criterios, habilidades y actitudes de investigación, que favorezcan la producción de nuevos conocimientos sobre distintas áreas del Nivel Inicial como aporte al mejoramiento y transformación de la práctica docente. También se desarrolla en este marco un recorte de las nuevas tecnologías y su aplicación en la Educación Inicial.
Espacios Curriculares	Asignaturas, Seminarios y Talleres (ver grilla 4 disponible en la pág. 53 de este trabajo)

Cuadro de elaboración propia en base a los datos recogido de la página oficial de la universidad. Disponible en: <http://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/carrera-licenciatura-en-educacion-inicial.asp>

Segunda instancia. Análisis de los datos relevados

Respecto a la dimensión *título a obtener*, en el caso del Plan 274/74, teniendo en cuenta en el período socio-histórico en que se gesta y permanece en vigencia, podría entenderse que guarda concordancia con el enfoque con que se formaba al niño “para la escuela primaria” y con que el Jardín de Infantes no constituyera parte del Sistema Educativo. Aunque en el Plan no figuran los requisitos de admisión, de la denominación del título y otras referencias prescriptas en el mismo, queda claro por un lado que solo las mujeres podían acceder a esta carrera:

...este plan amplía la formación de la actual maestra jardinera...
...su estructura permite a las actuales maestras obtener como aprobadas por equivalencia materias de esta carrera... (Res. 274/74)

En el caso de los Planes 504/02 y 1114/09, podría decirse que la modificación de la denominación del título, por un lado es coherente con el momento en que se origina; el primero estando en vigencia la LFE y el segundo la LEN, momento en que el Nivel Inicial comienza a tener identidad propia y es reconocido por ambas leyes como parte del Sistema Educativo. También podría pensarse que es oportuna con las políticas educativas impulsadas por el INFOD del Ministerio de la Nación (2001), las cuales han sido orientadas a mejorar la Formación Docente Inicial.

Por otro lado, podría entenderse que el *título a obtener* es pertinente con la formación que se pretendió al diseñarse ambos Planes, pensando a los futuros docentes como actores y promotores de la enseñanza, llevándola a cabo a través de una práctica educativa intencionada en contextos complejos y diversos; así lo expresan el artículo 71° de la LEN (*óp. cit.*) y los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial de la CABA:

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. (2007, p. 7).

En esta dimensión podría decirse que dicho componente sufrió un cambio positivo entre el Plan 274/74 y el Plan 504/02 revalorizando dos cuestiones. La primera la

consideración del nivel como primer nivel educativo. La segunda, la apertura de la carrera tanto a mujeres como varones. Entre el Plan 504/02 y el 1114/09, es evidente la continuidad.

Respecto a las dimensiones *duración de la carrera y carga horaria*, podría afirmarse que en cada cambio de Plan ambas fueron acrecentándose. En el caso del Plan 504/02, si bien supera la carga horaria mínima requerida por el Ministerio de Educación a las carreras de grado universitario, no cumple con la duración prevista. En tanto, el Plan 1114/09 sí alcanza ambos requerimientos. Una duración igual a las carreras de grado universitario, tal como lo prescribe la LEN en su artículo 75 “...la formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración...”²⁰ y una carga horaria superior a la mínima requerida para estas, según lo resuelto en 1997 por la Ministra de Cultura y Educación, Susana Decibe, bajo Resolución N° 6/97²¹

ARTICULO 1°. Fíjase en DOS MIL SEISCIENTAS (2.600) horas reloj o su equivalente, en la modalidad presencial, la carga horaria mínima que deberán contemplar los planes de estudio, para calificar a una carrera como de grado universitario.

ARTICULO 2°. La carga horaria prevista en el artículo anterior deberá desarrollarse en un mínimo de (4) cuatro años académicos.

En relación a la *carga horaria*, cabe destacar además que en el caso del Plan 274/74, su división se asemeja a dos de los problemas descriptos por Davini en la investigación citada en este estudio: “homogeneidad burocrática” y “rigidez interna”. En el caso de los Planes 504/02 y 1114/09, su división pareciera obedecer más a una lógica de porcentaje destinado a cada trayecto o campo (según corresponda).

En ambas dimensiones analizadas, se puede sintetizar que de Plan a Plan hubo cambios sustanciales.

De la dimensión *objetivos/propósitos*, en el caso del Plan 274/74, se hacen inferencias de la lectura de la Resolución. En el caso de los Planes 504/02 y 1114/09, las

²⁰ Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Título IV Los/as Docentes y su Formación. Capítulo II La Formación Docente.

²¹ Resolución completa disponible en:
http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Resoluciones_por_No/Resolucion_No_6_97/resolucion_no_6_97.html

inferencias se realizan a partir de la lectura de los objetivos prescriptos en cada Diseño Curricular. Del primer Plan podría decirse que el propósito más que “formar profesionales” en el sentido literal, era “capacitar a las futuras maestras” para brindar un servicio de atención a niños menores de 6 años favoreciendo más el proceso de socialización, que el proceso de aprendizaje. Mientras que en los Planes 504/02 y 1114/09, el propósito es promover una formación integral de los futuros docentes atendiendo las dimensiones éticas, políticas, sociales, morales e intelectuales tanto de ellos como de sus futuros alumnos. Con posibilidad de articular la teoría y la práctica desde el primer año de la carrera, no sólo desde cada espacio curricular sino también a partir de su inserción en diferentes contextos para la atención a la primera infancia, a fin de poder ser críticos y reflexivos de las prácticas que se implementan como de sus propias prácticas.

En dicha dimensión se puede evidenciar que del Plan 274/74 a los Planes 504/02 y 1114/09 hubo modificaciones importantes que permiten pensar un cambio de enfoque entre la noción con la cuál era concebido antes el docente de nivel inicial respecto a los últimos años, donde comienza a ser reconocido como un profesional de la educación, no solo en Argentina, sino en el resto del mundo, coherente con el momento socio-histórico en que se gestan los segundos planes en el marco del proceso de consolidación de la globalización.

En cuanto a las dimensiones *perfil del egresado y alcances del título*, a pesar de los escasos datos aportados por la Res. Min. del Plan 274/72, podría entenderse, tal como en la dimensión analizada anteriormente, que se formaba al futuro docente como un “prestador de servicios” más que como “un profesional de la educación”. Tal como puede reflejarse en las materias que conforman el Plan, se formaba al docente en pos de entrenar al niño menor a 6 años para la educación primaria. En este sentido, queda claro también desde los espacios curriculares, la ausencia de didácticas específicas para la enseñanza en la primera infancia como así también de la importancia del juego como actividad privilegiada en la niñez, priorizando actividades de carácter más asistencialistas (higiene y puericultura, dibujo y manualidades) o psicológicas orientadas a entender en qué estadio evolutivo se encuentra (o no) el niño (psicología evolutiva, psicología diferenciada). Por otro lado, aunque en la Resolución citada se explicita que el docente podrá “desempeñarse en jardines maternos y jardines de infantes”, no queda evidenciado esto en el trayecto de formación donde es clara la ausencia de espacios curriculares diferenciados para enseñar en cada

sección, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno. Otro aspecto ausente en este Plan es la aceptación y atención a la diversidad, el respeto por los derechos del niño y el trabajo en equipo.

Tales vacancias, comienzan a ser tenidas en cuenta y a sentar presencia en los siguientes planes de estudios (en este caso el Plan 504/02 y el 1114/09). De acuerdo a lo prescripto en tales dimensiones de estos planes, podría afirmarse que se promueve una formación que contempla al docente como un profesional de la educación de niños de 45 días a 5 años de edad.

En ambas dimensiones se identifican cambios relevantes entre el Plan 274/74 y los Planes 504/02 y 1114/09. También dichos cambios surgen en concordancia con el momento socio-histórico en que se gestan los segundos, donde cobra relevancia una nueva mirada hacia el niño como un “sujeto de derechos” y no un “objeto de aprendizaje”. Por último, si bien pueden observarse continuidades entre los dos últimos planes respecto a ambas dimensiones, se destaca que en el caso del último plan (1114/09) el perfil del egresado está pensado en términos de competencias. Podría pensarse que cobra importancia diseñar una formación con un claro sentido sobre lo que se pretendía alcanzar en términos de las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que un docente debía poseer para desempeñarse en la educación inicial de un niño. Dejar en forma expresa y explícita las competencias a desarrollar en el trayecto de formación en Educación Inicial, puede asociarse a la promulgación de la protección integral de los derechos del niño por la Ley Nacional 26.062/05, 15 años después de haberse aprobado en el país la Convención de los Derechos del Niño. Esta regulación en la consideración de la infancia insta una nueva realidad jurídica en el marco de un sistema de garantía de derechos, los que se traducen en la necesidad de replantear todas las prácticas de quienes tienen que trabajar “con” y “para” los niños.

En relación a la dimensión *requisitos de ingreso* vuelve a quedar en evidencia la desprofesionalización docente en el tipo de Formación brindada por el Plan 274/74, como así también su carácter discriminatoria, haciendo foco en materias generalistas, capacidades para entonar canciones infantiles, relatar un cuento y condiciones físicas y de presentación personal adecuadas al ejercicio en el que se iban a desempeñar.

Respecto a los planes siguientes no pueden desprenderse apreciaciones dado la escasez de su contenido; no obstante, podría visualizarse un cambio positivo respecto al primer Plan, no atentando con los derechos humanos ni con la desvalorización del rol.

Respecto a la dimensión *organización curricular*, se desprende de la lectura de los tres planes, cambios profundos. En el caso del Plan 274/04, la organización responde a una lógica generalista donde casi no tienen lugar ni lo específico del campo ni la articulación de la teoría con la práctica. Recién en el segundo y tercer plan (504/74 y 1114/09) se ven representadas y diferenciadas la formación general, la formación específica y la formación práctica necesaria para el desempeño de la docencia. Sólo podría hablarse de un cambio de denominación respecto a esta dimensión entre los segundos planes, donde en el primero se denominaban trayectos para la formación y en el segundo campos.

De la lectura de la grilla 1 del Plan 274/474 se infiere que la distribución y organización de los *espacios curriculares* responde a una secuencia deductiva-aplicacionista. En primer año prevalecen las materias más generales y teóricas, en segundo las más específicas y técnicas y recién en el último año de formación la aplicación práctica.

Asimismo, se advierte dos de los problemas enunciados por Davini en la investigación referenciada en el estado del arte: *secundarización y rigidez interna*; ya que también en este Plan, los espacios curriculares están dispuesto como un listado de materias anuales que no permiten la integración ni la posibilidad de que el estudiante decida un trayecto personalizado en el recorrido de estudio.

En cuanto a los Planes de Estudios 504/02 y 1114/09, tal como puede observarse en la grilla 2 y 3 respectivamente, los espacios curriculares están integrados en Trayectos o Campos de Formación (según corresponda) cuyo desarrollo se aborda en forma “espiralada” y con una lógica deductiva, que permite la articulación teórico-práctica desde el primer año de la carrera.

En esta dimensión se evidencia cambios sustanciales en cuanto al Plan de origen y los siguientes, necesarios para una Formación Docente que tiene a su cargo la enseñanza de niños de 45 días a 5 años de edad. Uno de los cambios favorables es que comienza a

pensarse una Formación Docente que incluya la formación general, específica y práctica a lo largo de la carrera y desde el inicio de la misma. Teniendo en cuenta cuando se originan (década del noventa), podría pensarse que estos cambios se hacen posibles en el marco de las reformas mundiales que devienen en la era de la globalización.

En cuanto a la relación que subyace entre la Formación brindada por el Profesorado (según cada Plan analizado) y la Formación ofrecida por la Licenciatura, podría determinarse que en el momento en que se gesta el Ciclo de Licenciatura, su formación resulta adecuada, pertinente y complementaria respecto a la formación impartida por el primer Plan 274/74, en especial cubriendo las “grandes vacancias” evidenciadas en dicha carrera tanto en lo que refiere al reconocimiento del Docente como un profesional y no un prestador de servicios, como a la concreción de un Curriculum Formativo que contemple las dimensiones didáctico-pedagógicas, socio-culturales, político-económicas, psicológicas y antropológicas necesarias para la enseñanza a niños de 45 días a 5 años de edad. En relación con los siguientes Planes (504/02 y 1114/09), continúa siendo un estudio de complemento, con claras diferencias manifiestas sobretodo en el perfil del egresado y los alcances del título pertinentes para cada profesión. En estos dos componentes curriculares se evidencia una clara articulación entre las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria facilitando la continuidad de estudios en forma permanente, tal como se explicita en el artículo 12° de la LFE, citada oportunamente. Podría observarse a partir de la lectura y comparación de los espacios curriculares, que habría una reiteración de espacios curriculares ocupados por asignaturas de igual denominación. Si bien podría pensarse en una línea de continuidad para la circulación flexible de estudiantes entres estos planes, este último análisis requeriría de un estudio más profundo sobre los contenidos mínimos seleccionados en cada espacio curricular y su desarrollo curricular en los proyectos programáticos teniendo en cuenta cada nivel de concreción del currículum asumido por cada uno.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Método

El trabajo de indagación en el marco de la perspectiva cualitativa, es de carácter descriptivo-narrativo y es abordado desde un enfoque histórico-actual. Para lograr los objetivos propuestos en este trabajo se recurrió a la revisión documental; con ella se busca describir cómo se posicionan algunos componentes –los que consideramos más relevantes a los fines de este estudio– de los planes de formación sobre Educación Inicial. El diseño sobre el que se arma el trabajo es flexible, lo que permite recorrer las unidades formuladas para el estudio sin parámetros recortados en partes, ni a través de la medición de algunos de sus aspectos, sino asumiendo cada escenario como un todo.

El estudio se establece sobre la base de la comparación de algunos componentes de los Planes de Estudios del Profesorado de Educación Inicial del Sagrado Corazón A-29 - implementados durante el período 1974-2014 y su relación con el Plan de Estudio del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Abierta Interamericana; ambas Instituciones de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La justificación teórica y práctica respecto a la utilización de esta estrategia metodológica está referida a la ductilidad que ofrece para lograr los análisis planteados como camino de indagación. La descripción de las características de los componentes analizados en cada uno de los planes de estudio permite determinar cómo estaban estructurados formal y organizativamente en cada plan de estudios, definir y delimitar los aspectos que los conformaban, como así también establecer la modalidad de formación y los elementos que se privilegiaban. Permitió también establecer asociaciones entre cada uno de los componentes.

Respecto a los datos a obtener, se constituyen en el eje sobre los que se construye la descripción y explicación del hecho indagado. Así, fue necesario en primera instancia, identificar el tipo de información que era necesaria tener como base para el análisis y las fuentes dónde obtenerlas. Se utilizaron *fuentes primarias* que fueron consultadas para decidir el tipo de documentación más pertinente para efectuar los análisis propuestos en los objetivos del trabajo. Identificados estos documentos, a través del asesoramiento y sondeos a expertos en esta problemática, se recurrió a las *fuentes secundarias* en formatos de libros, documentos públicos, distintos impresos y páginas de Internet. Como asegura Méndez

(1990), el proyecto debe definir y señalar el tipo de fuente, también el grado de facilidad o dificultad que para el investigador tiene su utilización.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis son los Planes de Estudios del Profesorado seleccionado – Plan 274/74, Plan 504/02 y Plan 1114/09 – y el Plan de Estudios del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Abierta Interamericana -E505/05-.

Limitaciones del estudio

Las conclusiones a las que se arriban no pueden ser generalizadas por tratarse de un trabajo de indagación que sólo estudia y analiza los Planes de Estudios seleccionados.

CONCLUSIONES

En concordancia con los autores Camilloni y Ferry que sostienen que la Formación Docente tradicional resulta insuficiente, podemos adicionar que las propuestas formativas implementadas según el Plan 274/74, no alcanzan para cubrir las competencias profesionales que el actual Nivel requiere del Docente. No obstante, a partir de la creación del Ciclo de Licenciatura, (como carrera complementaria), si bien en un principio pareciera lograr compensar las vacancias identificadas, se requiere revisar algunas cuestiones frente al surgimiento de los Planes 504/02 y 1114/09. Se observa que la reiteración de espacios curriculares, aparece como un aspecto recurrente, como una línea que los une. Podría pensarse en una superposición en los contenidos mínimos, lo que requeriría, tal como se ha expresado en el análisis, de otro estudio más profundo sobre los contenidos prescriptos en cada Plan.

No obstante, se considera que el Ciclo de Licenciatura propuesto por el Plan E-505, entendiéndolo como una articulación y profundización de una formación previa, responde desde el perfil del egresado, los alcances y objetivos, a los requerimientos formativos y a las exigencias que la naturaleza de la titulación le atribuye.

Por otro lado, si bien en todos los niveles se ha cuestionado y puesto en debate la calidad de la Formación Docente y como meta su mejora, para el caso particular de la formación del futuro docente para la enseñanza en educación infantil, como expresa Zabalza (2009), se requiere de una mirada especial. Un nuevo enfoque que se extienda hasta la concepción misma de la Infancia para avanzar sobre todos los componente curriculares que la embeban, ya que no solo las competencias que definen dicho perfil son diferentes a los profesionales de otros niveles de enseñanza, sino que la complejidad de la realidad actual –cambiante, incierta y en incesante movimiento–, nos exige una continua vigencia de los aspectos que permiten comprender al sujeto en estas edades y producto de estas inserciones.

La afectuosidad, la proximidad corporal, el vínculo de apego, la mirada permanente, el sostén, la creación de códigos compartidos, la implicación personal, la atención a las

demandas constantes, la disponibilidad, la intervención adecuada según cada estadio por el que atraviesa el infante, las nuevas configuraciones familiares en las que el niño de hoy crece y se desarrolla, son algunas de las características y demandas que requiere la profesión en este nivel. Todo esto nos plantea nuevos interrogantes sobre la actual Formación Docente en el nivel ¿el diseño y el desarrollo curricular cubre estos requerimientos?

De la lectura y análisis de los planes, podría pensarse que se ha iniciado un cambio que, en principio, permite jerarquizar y profesionalizar la Formación, extendiendo la carrera a 4 años. Se instala así, la lógica de la continuidad tanto desde los estudios que la complementan (Ciclo de Licenciatura) como de los estudios que flexibilizan la conexión a través de carreras de posgrados. Un avance cualitativamente importante fue destituir la tensión fundacional del nivel respecto a la prescripción de “asistir o enseñar”, para asumir la responsabilidad de orientar la enseñanza a una nueva y expansiva franja etaria de niños que asisten a la escuela infantil desde 45 días a 5 años de edad. Podrían dar cuenta de estos avances la inclusión de espacios específicos diferenciados para cada sector (maternal e infantes). Nos queda progresar en las concepciones que atienden las diversas “infancias” y las nuevas configuraciones familiares, como todos los aspectos de la formación de docentes en educación inicial que, enmarcadas en una lógica de políticas educativas en esa dirección, cumplan con los principios que aseguran la protección integral de los derechos y garantías de la niñez considerados nacional e internacionalmente.

En este sentido, cabe destacar que uno de los cambios favorables que se fue haciendo posible a partir de los nuevos Planes de Estudios del Profesorado, es la desviación de la mirada que se tenía del niño como un “objeto de aprendizaje” hacia un “sujeto de aprendizaje”; de una mirada de “infancia homogénea” hacia una “infancia heterogénea”, atenta a un mundo que responde constantemente a transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas.

El otro cambio importante refiere a la lógica constructiva con que fue pensado el primer Plan, en el que la Formación estaba más mediada por los aportes de la psicología que por los aportes de la didáctica y la pedagogía; si bien propiciaba metodologías que enseñaban a comprobar el estadio en que se hallaba cada niño, no se evidenciaba un grado

de congruencia con la necesaria promoción de aprendizajes significativos que enlazara cada una de ellos y sus sub-niveles, con sus metas y logros.

La realidad socio-cultural y educativa ha sido objeto de múltiples cambios desde la consolidación de la globalización y el avance de las ciencias y las tecnologías. Las familias y los niños insertos en esos tiempos y en distintos espacios están atravesados por los impactos de tales cambios. Si bien es cierto, es de relevancia conocer y actuar desde los saberes que proveen los paradigmas de los enfoques constructivistas cognitivos y socio-históricos, es de actual prioridad partir del análisis y dinámica de la interrelación de los vectores presente en las acciones educativas.

A modo de cierre se elevan algunas sugerencias:

- Todos aquellos docentes que se encuentran actualmente en actividad y cuyos títulos hayan sido conferidos bajo el Plan 274/74 y que no han recibido formación complementaria posterior, tendrían que ajustar sus conocimientos docentes, reactualizándose epistémicamente con las nuevas concepciones que han impregnado las teorías pedagógicas y disciplinas didácticas relativas al Nivel Inicial desde la promulgación de las leyes de los derechos del Niño y de la Infancia; se trate del jardín maternal (niños 45 días a 2 años) como del jardín de infantes (niños de 3 a 5 años).
- En el proceso de revisión del Plan de Estudios en que se encuentra la actual carrera en la UAI, se evidencia la inquietud de reajustar la formación de la Licenciatura de Educación Inicial en el marco de las consideraciones expuestas. Se sugiere que los docentes responsables de la formación en el nivel complementen este reajuste con un reforzamiento del proceso de reflexión sobre sus concepciones respecto a las Infancias y desde las miradas a la propia práctica de enseñanza.
- Se rescatan como cualitativamente importantes las modificaciones a introducir a la Licenciatura de Educación Inicial, a fin de que continúe siendo un ciclo que articula con la Formación Docente Inicial, tal como se prescribe en la LEF y en la LEN.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ancheta Arrabal, A. (2011). La escuela infantil hoy. Perspectivas actuales de la educación y la atención a la primera infancia. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del Profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*; 13, 219-251.
- Alvarez, MC. y Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. Documento de Trabajo N° 141, Universidad de Belgrano. Disponible en:
http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf.
- Artigue, MC. Y Caricato, M. (septiembre, 2003). Las prácticas educativas en la carrera de Educación Inicial. Presentado en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luis.
- Camilloni, A. (s/f). Las funciones de la evaluación. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Disponible en:
http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf.
- De Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. México: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Davini, M.C. (2007). El Currículum de Formación del Magisterio en la Argentina. Academia Nacional de Educación. Disponible en:
<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90822>.
- Decreto N° 256/94 Legislación Universitaria. Perfil, alcances, incumbencias y validez nacional de los títulos universitarios. Buenos Aires, 18/2/94. Disponible en:
<http://www.coneau.gov.ar/archivos/583.pdf>.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Documento Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Nivel Inicial Ministerio de Educación. Disponible en:
http://www.oei.es/inicial/politica/politica_inicial2006_argentina.pdf.
- Feldman, D. (2010). Enseñanza y Escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gantus, D. y Galano, N. (2008, noviembre). Apuntes para la discusión sobre el deslinde curricular de competencias de la oferta educativa multinivel en administración pública

- a partir del caso del Departamento de Administración Pública de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Presentado en XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina.
- Ley de Educación Federal 24.195 de la República Argentina, 1993.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 de la República Argentina, 2006.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 de la República Argentina, 1995.
- Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial (2001) Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/lfdeiweb>
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>.
- Lodeiro Enjo, L.y Alzola Maiztegi, N. (enero-abril, 2012). Del nuevo siglo al nuevo grado: la titulación de Educación Infantil en Mondragón Unibertsitatea. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10(1), 257-277. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/353/pdf>.
- Manso, J. (1870). Anales de la Educación Común en la República Argentina. Nación y Provincia de Buenos Aires. Volumen IX (1). Versión digital.
- Marzoa, K. (mayo de 2011). Políticas de formación docente e investigación. La presencia de la investigación en el curriculum de la formación de maestros en la ciudad de Buenos Aires: cambios a través del tiempo. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, Argentina.
- Marzoa, K., Rodríguez, M. y Schoo, S. (junio, 2011). Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García, A. (Coord.) *Didáctica universitaria*, Madrid, La Muralla.

- Méndez Álvarez, C. (1990) Metodología, Guía para Elaborar Diseños de Investigación. México: Editorial McGraw Hill Latinoamericana.
- Narodowski, M. (1999). Desencantos y desafíos de la escuela actual. Después de Clase. Colección Edu-cause. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1999) Después de clase: desencantos de la escuela actual, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- OCDE. (2005). Education at a Glance. Versión en español. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/1/35317197.pdf>.
- Pautas y condiciones para la presentación de la solicitud de reconocimiento oficial y validez nacional de títulos. Secretaría de Políticas Universitarias. Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/spu/dngu/html/dngu_educacion_a_distancia_pautas_condiciones.htm.
- Penchansky, L. y San Martín, H. (1997). El Nivel Inicial. Estructuración, orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue.
- Pereyra, AE. (Febrero 2011). Investigación y formación docente: reflexiones desde la práctica en la universidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*; 3(24). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/aep.htm>.
- Plan de Estudios del Profesorado de Nivel Inicial; Resolución Ministerial N° 274/74.
- Plan de Estudios del Profesorado de Nivel Inicial; Resolución Ministerial N° 504/02.
- Plan de Estudios del Profesorado de Nivel Inicial; Resolución Ministerial N° 1114/09.
- Plan Nacional para la Formación Docente. (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: http://www.oei.es/reformaseducativas/plan_nacional_formacion_docente_argentina.pdf.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial. (2009). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/inicial.pdf>.
- Rockwell, E. (2010). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En Elichiry, Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate; 25-40. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Tenti Fanfani (2008). Sociología de la profesionalización docente; profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional. Disponible en:

<http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.

Tonucci, F. (2010). Enseñar o aprender. (2da. ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada

Zabalza, M. A. (2007). Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (1997). Diseño y desarrollo curricular. (7ma. ed.). Madrid, Nancea.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Alliaud, A. (2013). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. Presentado en VIII Foro de Santillana: “Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué”.

Disponible en:

<http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8voforo.pdf>

Bonini, E. (2010, septiembre). Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza. Presentado en Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina. Disponible en:

<http://www.metas2021.org/congreso/resumenes.htm>.

Braslavsky, C. (1999, enero-abril). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de educación*, 19.

Disponible en:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>.

Bustelo Graffigna, E. (2012, septiembre-diciembre). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *En Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>

Davini, MC, y Alliaud, A. (1995). Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo 1. Argentina: Miño y Dávila.

Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

<http://portal.educ.ar/debates/eid/ajedrez/curriculo%20profesorado%20inicial.pdf>

- Diker, G. (2012, junio). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias. Informe presentado en OEI. Disponible en: <Http://www.oei.es/observatorio2/tendencias.htm>.
- Fernández March, A. (2008, diciembre). La Formación Inicial del Profesorado Universitario: el título de Especialista universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 161-187.
- Ferry, G. (2004). Pedagogía de la formación. (1ra. reimp.). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Serie Los Documentos: novedades Educativas.
- Martínez Miguelez, M. (2007). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.
- Pitluk, A. (2009, septiembre). Los educadores de hoy priorizando a la infancia: desencuentros, desafíos y encuentros. Síntesis presentada en la Jornada Creando Huellas en el Nivel Inicial, Facultad de Cs. Veterinarias, UBA. Disponible en: <http://www.laurapitluk.com.ar/Articulos/2010ArticuloConferenciaVeterinaria.pdf>
- Puiggrós, A. (2007). Cartas a los educadores del siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, NE. (Comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp. 25-40). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tedesco, JC. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Terigi, F. (2002, julio). Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Presentado en IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Pre-escolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. La Habana, Cuba.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la Escuela*. 331, 5-16. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/33/R33_1.pdf.