



Contextos y problemáticas de la formación docente en el campo de las prácticas educativas en el Nivel Inicial en la Educación Superior no universitaria

García María Guadalupe

Jefa de Trabajos Prácticos - FCH - Universidad Nacional de San Luis
guadigarmg@gmail.com

Pedranzani Beatriz Edith

Profesora Titular – FCH - Universidad Nacional de San Luis
betypedran@gmail.com

Contextos y problemáticas de la formación docente en el campo de las prácticas educativas en el Nivel Inicial en la Educación Superior no universitaria

Resumen

El presente artículo se piensa desde el desafío que implica la formación docente, y la posibilidad de generar nuevos pensamientos en relación con las prácticas educativas y a los efectos en los sujetos que la producen y la reciben. Entendiendo que para lograr mejorar el proceso de formación hay que emprender y ensayar nuevos caminos; con la mirada hacia las infancias, que se ven atravesadas y arrebatadas en sus modos de ser, perdiendo en muchos casos los mínimos derechos en un mundo social plagado de discursos que débilmente logran acompañarlas con sus acciones.

El trabajo hace referencia al Nivel Inicial en su devenir; a la emergencia institucional, abordando el campo de las prácticas para finalmente poner el foco en las problemáticas que se presentan en el área de la práctica en el profesorado de Nivel Inicial, en el Instituto “Nuestra Señora del Carmen”, institución educativa pública de gestión privada de carácter confesional, de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. Espacio institucional que tiene las características de ser un instituto de formación docente continua coherente con los principios que la institución sustenta, favoreciendo a la calidad educativa que la caracterizaba en los niveles ya creados.

Tiene como principal propósito dar cuentas de las principales problemáticas que presenta esta formación de manera que contribuyan a repensar el proyecto de formación docente desde el espacio de la práctica en el Profesorado de Educación Inicial, favoreciendo el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que se llevan a cabo de manera que puedan ser resignificadas.

Palabras claves: Formación, prácticas, nivel inicial, educación superior

Contexts and problems of teacher training in the field of educational practices at the Initial Level in non-university Higher Education.

Summary

This article is considered from the challenge that teacher training implies, and the possibility of generating new thoughts in relation to educational practices and the effects on the subjects who produce and receive it. Understanding that in order to improve the training



process, new paths must be undertaken and tested; with a look at childhoods, which are crossed and taken away in their ways of being, losing in many cases the minimum rights in a social world full of discourses that weakly manage to accompany them with their actions.

The work refers to the Initial Level in its future; to the institutional emergency, addressing the field of practices to finally focus on the problems that arise in the area of practice in the Initial Level teachers, at the “Nuestra Señora del Carmen” Institute, a public educational institution managed private of a confessional nature, from the city of Villa Mercedes, San Luis. Institutional space where the new continuing teacher training institute is created in a manner consistent with the principles that the institution supports, favoring the educational quality that characterized it at the levels already created.

Its main purpose is to account for the main problems that this training presents in a way that contributes to rethinking the teacher training project from the space of practice in Initial Education Teachers, favoring analysis and reflection on teaching practices that are carried out in a way that can be re-signified.

Keywords: *Training, internships, initial level, higher education*



Planteo inicial

El presente artículo se piensa desde el desafío que implica la formación docente, y la posibilidad de generar nuevos pensamientos en relación a las prácticas educativas y a los efectos en los sujetos que la producen y la reciben. Entendiendo que para lograr mejorar el proceso de formación hay que emprender y ensayar nuevos caminos; con la mirada hacia las infancias, que se ven cada vez más atravesadas y arrebatadas en sus modos de ser, perdiendo en muchos casos los mínimos derechos en un mundo social plagado de discursos que débilmente logran acompañarlas con sus acciones.

El trabajo hace referencia al Nivel inicial en su devenir, a la emergencia institucional, abordando el campo de las prácticas para finalmente poner el foco en las problemáticas que se presentan en el área de la práctica en el profesorado de Nivel Inicial, en el Instituto “Nuestra Señora del Carmen”, institución educativa pública de gestión privada de carácter confesional, de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis. Espacio institucional que tiene las características de ser un instituto de formación docente continua coherente con los principios que la institución sustenta, favoreciendo a la calidad educativa que la caracterizaba en los niveles ya creados.

Tiene como principal propósito dar cuentas de las principales problemáticas que presenta esta formación de manera que contribuyan a repensar el proyecto de formación docente desde el espacio de la práctica en el Profesorado de Educación Inicial, favoreciendo el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que se llevan a cabo de manera que puedan ser resignificadas.

En el campo de las prácticas hay mucho trabajo por hacer, puesto que las vivencias en relación con él, desde un sentido más transversal e integral, enfrentan resistencias académicas, disciplinares y de las propias culturas institucionales, difíciles de superar. El planteo se realiza siguiendo la noción de la sistematización de las prácticas, a la que Cifuentes Gil (2011) entiende que puede ser comprendida como un proceso hermenéutico y participativo “en el avance de la reflexión crítica y propositiva sobre la acción profesional y la cualificación de procesos de intervención y producción teórica” (p. 68). En otras palabras, ese trabajo de sistematización permite hacer una reflexión sobre las propias prácticas, para aprender de ellas, conceptualizarlas y potenciarlas. Esta misma autora destaca que la “reconstrucción ordenada, coherente y jerarquizada de la práctica” (2011, p. 68) permite producir conocimiento interpretando y contextualizando histórica y socialmente los hechos.



Teniendo en cuenta esa idea sobre la práctica, el trabajo rescata las propias vivencias de una de las autoras desde donde se identifican algunas problemáticas u obstáculos que entorpecen la formación y de otros recorridos docentes, también en el ámbito de las prácticas que aportaron a la reflexión y al desarrollo de este trabajo.

El nivel inicial en contexto

Se reconoce al nivel inicial en un contexto atravesado por políticas nacionales e internacionales que postulan a los derechos de la infancia y que reclaman un lugar en el sistema educativo como una herramienta, una oportunidad, entre algunas otras, de alejar a niños y niñas de los contextos de pobreza que se disputan su existencia. A partir de esta mirada, a continuación, se hará un breve relato histórico normativo que intenta mostrar cómo el nivel inicial en el sistema educativo argentino ha logrado constituirse como tal y aunque ha cumplido un poco más de un siglo de lo que fue la creación del primer jardín de infantes del país, su oferta, como algunos de sus alcances, sigue siendo insuficiente y dispar dando cuenta de un camino de luchas dadas, algunas ganadas y otras que siguen buscando su respuesta.

En la génesis del nivel se registran antecedentes desde 1779, cuando el virrey Vértiz fundó en la ciudad de Buenos Aires la "Casa de Niños Expósitos", una institución destinada a los niños/as abandonados/as que necesitaban asistencia. Luego es Sarmiento (1848) quien propone un primer modelo de institución educativa para la primera infancia, estableciendo en la Ley 1420, de 1884, en el artículo 11, la creación de "uno o más jardines de infantes en las ciudades donde fuera posible dotarlos suficientemente", quedando de esta manera en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de crearlos. Y es también a través de esta ley que el estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales, formando parte de su "Departamento de Aplicación". La primera de ellas fue la Escuela Normal de Paraná, creada en 1884 y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas al país especialmente por Sarmiento desde Estados Unidos. Con ella se inicia, en 1886, la formación docente para estas maestras, a través de un curso para docentes especializadas en kindergarten. Siendo esta diferenciación en la formación de las docentes que trabajan en el jardín de infantes un eje constitutivo del nivel, cuyo sustento se convirtió en bastión de lucha en los distintos períodos históricos.



El jardín de infantes surge entonces, en el escenario de principios de siglo XX, como un espacio selecto quedando lejos aquel ideal homogeneizador que presumía Sarmiento. Por lo que, a comienzos del siglo XX, se encuentra al nivel inicial en la disputa por su supervivencia. Estas conclusiones tienen su correlato en el detenimiento del crecimiento del nivel, llegando incluso a cerrar muchos de los jardines de infantes de la época. En la segunda década del siglo XX llegaron las influencias de la renovación pedagógica llamada ‘escuela nueva’, que se caracterizaba por ser respetuosa de las diferencias, de los deseos de los alumnos/as, atentos al aprendizaje, en contacto con la naturaleza, capaces de estimular el placer por el aprendizaje, por el arte y la libre expresión.

Por ese entonces el jardín de infantes se encontraba ante el reto de la inclusión de los niños/as provenientes de los sectores más empobrecidos. Si bien el nivel inicial fue precisando a lo largo del tiempo, como pudo, su función dentro del Sistema Educativo define sus objetivos y explicita sus contenidos a través de los Contenidos Básicos Comunes, recién a fines del siglo XX con la Ley Federal de Educación (1993). Con esta ley, que piensa en una Educación Federal, incorpora formalmente el nivel inicial que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años, planteando la obligatoriedad para la sala de cinco años y su consecuente inversión de recursos. Sin embargo, no se define la responsabilidad política económica de las salas de cuatro y tres años, y mucho menos del jardín maternal, quedando delegada la responsabilidad de las creaciones a las posibilidades de cada jurisdicción.

En 2006, se sanciona la Ley de Educación 26.206 que reconsidera la organización del Sistema Educativo Argentino y se determina que la educación inicial constituye una “unidad pedagógica” en sí misma, por lo que en consecuencia se establecen criterios administrativos y pedagógicos para este nivel y se le exige consecuentemente cumplir ciertos requisitos de supervisión de autoridades educativas para que tenga validez los certificados que se otorguen, como así también específicamente se establece en el artículo 25 que, “la educación inicial estará a cargo de personal docente titulado conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (2006).

Recientemente, a finales del 2014, la Ley 27.045 expande la obligatoriedad de la educación inicial con la modificatoria de la Ley 26.206. Esta ley instituye la obligatoriedad escolar en todo el país extendiendo “desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización

del nivel de la educación secundaria”. Y se le asigna al Ministerio de Educación y las autoridades jurisdiccionales competentes, asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población (2014). Como se planteó inicialmente, este derrotero histórico normativo da cuenta de las dificultades, no solo en la constitución del nivel inicial, sino en las posibilidades de pensar en un sistema de formación docente específico que tardíamente ha sido reconocido exigiendo su titulación, lo que seguro ha producido efectos erosionantes en la constitución de una mirada profesionalizante de la misma.

Finalmente, se entiende que estos atravesamientos históricos, políticos y económicos han dado como resultado una cantidad de limitaciones y condicionamientos a la hora de pensar la tarea del docente del nivel inicial; en la que se espera, como proponen algunos diseños curriculares consultados de San Luis (2019) y de Río Negro (2019), que esta tarea pueda tener características singulares, donde no solo conciban a la educación inicial como preparación o solo un paso para el siguiente nivel educativo, imitando sus formas y métodos, sino como una valiosa etapa de formación donde se conjugue el juego y la aproximación a campos de experiencias organizados de diferentes modos, desde fundamentos educativos que respondan a las demandas propias de los modos de aprender, de conocer y a los tiempos de crianza en la configuración como sujeto desde la primera infancia. El desafío del nivel y la tarea del docente en las aulas, como plantean Soto y Violante (2008), hoy más que nunca deviene de entender la responsabilidad ética, política, social y pedagógica de acoger, acompañar y sostener a las familias y otras instituciones de la sociedad civil, promoviendo un encuentro de saberes aportado por la diversidad de perspectivas y multiplicidad de miradas.

Contexto Institucional

El Instituto “Nuestra Señora del Carmen”, institución educativa pública de gestión privada de carácter confesional, de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis; no ajeno al contexto político nacional, recientemente descrito en el año 2007, que ya contaba con el nivel inicial, primario y secundario, emprende la tarea de ampliar el campo de acción al ámbito de la formación docente, creando distintos profesorados de nivel superior.

Esta decisión conlleva una gran responsabilidad en cuanto al despliegue de la estructura de las distintas dimensiones (organizacional, administrativa, pedagógica-



curricular y comunitaria) para crear el nuevo instituto de formación docente continua en forma coherente con los principios que la institución sustenta, favoreciendo a la calidad educativa que la caracterizaba en los niveles ya creados. En este marco institucional se decide la creación de la carrera Profesorado en Educación Inicial. Aprobando el plan de la carrera bajo la Resolución N°45 ME-2016. A partir de 2015 se da comienzo a la carrera con un diseño curricular con una carga horaria total de 2720 horas reloj. El mismo da cuenta de una organización integral de la carga horaria de los tres campos de formación, Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la formación en la Práctica Profesional (ajustada a la normativa reinante) que conforman un trayecto articulado en el que el peso mayor de uno de los campos coincide con una menor carga en los restantes, de manera tal que el estudiante pueda transitar una trayectoria viable y flexible.

Esta carrera está destinada sobre todo a la población de la ciudad de Villa Mercedes y de las ciudades y parajes vecinos que elige principalmente la carrera por su proximidad y por los horarios vespertinos que presenta el Instituto “Nuestra Señora del Carmen”. Entre sus características, se ha ido consolidando una población mayoritariamente femenina en relación sobre todo al Profesorado en Educación Inicial, siendo en general uno de los profesorados que tienen mayor cantidad de alumnas. Los perfiles de las estudiantes oscilan entre las que recientemente han terminado el secundario y mujeres que ya han probado otras carreras, en algunos casos tal vez ya sean madres y ven a este profesorado como una segunda oportunidad de formación y de salida laboral.

Con relación al perfil de los docentes de esta carrera, es importante destacar que se caracterizan por una mixtura de educadores que son locales a la ciudad de Villa Mercedes y de ciudades vecinas, como San Luis capital, o de otras provincias como Río Cuarto (Córdoba), que también, por una cuestión de proximidad, ven a este profesorado como una oportunidad de salida laboral. Estos docentes, en general, se suman a la carrera a partir de compartir el dictado de su materia entre varios profesorados, lo que a veces suele condicionar el trabajo con la enseñanza específica de los niveles, y sujetos a los que está dirigida la enseñanza de ese espacio curricular. Por ejemplo, la enseñanza de Historia para las alumnas de la carrera en Educación Inicial o del Profesorado en Historia o Geografía.

Entre las fortalezas del Profesorado en Educación Inicial, se reconoce una dinámica de proximidad en los vínculos que se entablan en la institución tanto en lo



organizacional como en lo pedagógico, evidenciando un potencial o plus que las alumnas evalúan como clave para la continuidad de los estudios y su futura calidad en la práctica profesional. En cuanto a las debilidades de la carrera, se conoce, por distintas formas de indagación institucional, que las alumnas cuestionan y reclaman propuestas de enseñanzas y de prácticas más ajustadas a las características del nivel inicial y a la posibilidad de una formación más innovadora y articulada en su propuesta de contenidos.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional

El trabajo aquí se inicia en actividades de Campo, en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. En este proceso, recientemente, nuevos actores han ganado espacios, por lo que se han sumado los profesores del Campo de la Formación Específica en particular para el apoyo en la formulación/aprobación de los planes de clases, y el/los docente/es orientador/es. Estos profesores, que por la responsabilidad que les conlleva en el proceso formativo de los futuros docentes facilitan la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoyan en la orientación de las actividades y participan en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. Este desempeño amerita un modo de pensar en el plano de la acción propia y modos de actuar en la enseñanza, y concebir la formación a partir de los campos disciplinares, desde un pensamiento complejo.

Dentro del conjunto de las prácticas docentes, las experiencias de campo, las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos.

Experiencias de Campo: aquí se desarrolla ampliamente la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes en el marco del campo de la formación en las prácticas docentes. Estas experiencias permiten contrastar marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.

Prácticas de Enseñanza: se refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los y las alumnas ejercen un conjunto de tareas que implican el trabajo docente en el aula, en forma limitada en el tiempo y tutorada. Cada una de estas instancias permite, de manera gradual, la incorporación de estudiantes a los contextos reales donde se lleva a



cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, las alumnas, los profesores, los tutores o maestros, y el grupo de pares.

Residencia Pedagógica: Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas de la educación primaria. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del maestro a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los maestros de las escuelas.

Según la Resolución N° 45 ME-2016 (2016), entre las finalidades formativas se destaca principalmente asignarle al campo de la práctica un lugar central; (...) Concebido como un eje vertebrador y como una entidad interdependiente dentro del Currículo de la Formación Docente Inicial que tiene como fin permitir a quienes están ‘aprendiendo a ser docentes’, la oportunidad de probar y demostrar el conjunto de capacidades que se van construyendo en su tránsito por la carrera, a través de simulaciones y de intervenciones progresivas en las instituciones educativas y en las aulas, que les permitan participar, realizar el análisis y proponer soluciones o mejoras a situaciones o casos que integren diversas dimensiones de la práctica y profesión docente, en diversos escenarios o contextos socioeducativos que a posteriori constituirán su espacio real de trabajo y de desarrollo profesional. (p. 7)

Esta finalidad es coherente con los lineamientos curriculares a nivel nacional, que interpretan a la práctica docente como el “eje de toda la formación docente” y como una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores que, articulados en una situación histórica y en un contexto determinado, producen efectos previsibles y contingentes que se caracterizan por la singularidad y la incertidumbre; por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y, a veces, audaces. Para este eje, centrado en el campo de la práctica, se necesitan docentes preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso para que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

De esta manera una alternativa es garantizar desde el plan de estudio de la carrera que, a través de dispositivos específicamente diseñados en el campo de las prácticas,

como plantea Anijovich (2009) los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas; actualizando e integrando conocimientos y habilidades adquiridas en los otros dos campos, al tiempo que se adquieren herramientas específicas vinculadas a contextos reales, en un intento de evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar.

En relación con este campo se acuerda desde hace un tiempo que la práctica se rige por esquemas cognoscitivos que trascienden la simple actuación, pues no es un proceso de aplicación o de explicación de una lógica teórica. Es una instancia compleja, vinculada a entornos también complejos y relativamente estructurada, y que abarca a la realidad educativa cotidiana en sus múltiples y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales.

Nudos problemáticos en el profesorado en Educación Inicial

Se reconoce que a lo largo de los años y en distintos contextos académicos, a nivel nacional, provincial e institucional, se ha ido trabajando en el fortalecimiento y mejora en el campo de la práctica, pudiendo reconocerse algunos nudos problemáticos:

- Dificultad para reconocer la especificidad del nivel inicial, en lo que respecta al trabajo con las infancias y las relaciones con el conocimiento que estas requieren a diferencia de los otros niveles y perfiles profesionales docentes.

- La relevancia de las didácticas específicas en su aspecto instrumental, reflexivo y propositivo se ve empobrecido y sediento de nuevas elaboraciones y colaboraciones entre campos, áreas, lo interdisciplinar y pluridisciplinar que todo esto supone; como por ejemplo, la revalorización de la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales, como bases de procesos cognitivos que promuevan o inicien a los niños y niñas en un pensamiento crítico y complejo, sigue siendo un largo camino a superar ante tanta rutinización de prácticas de enseñanza, de temas que han sido vaciados de sentido en las salas del nivel inicial.

- La falta de coherencia entre estas prácticas de enseñanza y las propuestas curriculares en las que se elaboran proyectos que distan de lo que realmente acontece en el aula y, lo que es más grave, de los intereses que subyacen en esa práctica.

- La dificultad para articular constantemente la teoría con la práctica, y para pensar el sentido de la formación del docente del nivel inicial.

- Las vivencias con relación al eje de las prácticas, desde una finalidad transversal, han enfrentado resistencias desde las culturas institucionales académicas, disciplinares,



difíciles de superar al interior de las carreras de formación docente estas ideas han operado más en términos de lo declarativo.

-Dificultad para establecer acuerdos personales, vinculares que claramente son difíciles de abordar en los contextos laborales actuales en los que los criterios de productividad y fragmentación empujan a dinámicas cada vez más individualistas que se apoyan en concepciones personales, diluyendo lo colectivo o grupal, debilitando y acortando espacios para acordar y compartir los sentidos de la formación. Ello de alguna manera responde a características de los docentes que, en su diversidad o mixtura hace necesario un mayor esfuerzo para lograr articulaciones.

Estos nudos problemáticos, entre otros, se convierten en una red que primero hay que tejer y tensar, para luego poder pescar en un mar lleno de incertidumbres, dada la complejidad que involucra el trabajo de la formación desde y para la práctica, y la necesidad del trabajo colaborativo con los docentes. Trabajo que implica un acercamiento hacia y entre los sujetos que hacen a la formación y los destinatarios de los mismos, las alumnas del profesorado, y los alumnos y alumnas de las salas de nivel inicial.

Concretamente, se plantea la posibilidad de un cuerpo de docentes que pueda pensar su propia formación y los procesos de formación en los que se ven involucrados como parte de un dispositivo de formación de formadores; que pueda reconocerse como destinatario inicial, formador; y pueda preguntarse en torno a los sujetos últimos de esa formación, los sujetos de la infancia. Es necesario pensar en la articulación de saberes, miradas y experiencias de las diferentes trayectorias de los docentes que participan en esta carrera, esto requiere un trabajo acordado de acciones que permitan que esto suceda. Es por ello que se intenta visibilizar problemáticas que atraviesan el campo de las prácticas con la clara intención de que actúe como un catalizador o trampolín que habilite la posibilidad de nuevas experiencias formativas.

Como reflexión final

Puede decirse, que la práctica como instancia formadora fragua en el quehacer cotidiano teorías, prácticas y significaciones auténticas que, revalorizadas críticamente, puede significar una real mejora de la vida en la institución. Desde la “mirada didáctica”, es necesario pensar en un cambio estratégico para el trabajo en la formación, en el que se puedan plantear diferentes propuestas metodológicas para enseñar teoría, para hacer aplicaciones prácticas, para resolver problemas en talleres o laboratorios desde un trabajo más articulado y organizado. Puede pensarse en un dispositivo de formación que permita



la combinación de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distintos tipos de actividades. Se propone poder anticipar un camino abierto que surge de la disposición estratégica de ciertos elementos, para posibilitar que los sujetos involucrados (docentes, estudiantes y directivos) se dispongan a considerar como herramienta un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos, materiales, saberes y experiencias como plantea Contreras, D. (2013), para posibilitar nuevos y potentes aprendizajes en el campo de la práctica.



BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A.** (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A.** (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. 1a. ed. Buenos Aires, Argentina. Teseo.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; y Sabelli, M. J.** (2009). *Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación en Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Cifuentes Gil, R. M.** (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, Argentina Noveduc. ISBN: 978-987-538-295-2014-02-01
- Contreras, D.** (2013). *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, España. (78), 125-136. ISSN: 0213-8646
- Soto, C. y Violante, R.** (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires Paidós 2008. 1a ed ISBN: 9789501215168

Normativas

- Centro de Documentación (CEDOC) del Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y Primaria y la nómina de títulos. <https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/2407.pdf>
- Centro de Documentación (CEDOC) del Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución CFE No 30/07 Anexo II Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. <https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/080405res3007.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (1992) Ley N° 24.049 de transferencia a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de los servicios educativos nacionales.
- Congreso de la Nación Argentina (1993) Ley N° 24.195 Federal de Educación. Congreso de la Nación Argentina (1995) Ley N° 24.521 de Educación Superior. Congreso de la Nación Argentina (2006) Ley N° 26. 206 de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina.
- (2014) Ley N° 27.045 – Ley de Educación Inicial – Modificatoria de la Ley de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de la provincia de San Luis (2019). Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial. San Luis. Recuperado de <http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/Dise%C3%B1o-Curricular-Jard%C3%ADn-de-Infantes.pdf>.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Río Negro (2019). https://educacion.rionegro.gov.ar/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf.
- Instituto Superior “Nuestra Señora del Carmen”. Resolución N°45 ME-2016- Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Educación Inicial. http://www.isnsc.com.ar/_academicas/plan_inicial_res_n_45_me-2016.pdf.

