

## ¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio<sup>1</sup>

Ignacio García Hervás<sup>2</sup>, Jennifer Guevara<sup>3</sup> y Ángela Aisenstein<sup>4</sup>

### Resumen

165

Aunque la educación inicial y sus docentes tienen cada vez más visibilidad en el sistema educativo, todavía son escasas las indagaciones empíricas enfocadas en este nivel,

<sup>1</sup> El artículo se enmarca en la línea de trabajo de «Historia de la formación inicial de maestros y profesores. Argentina (1869-1990)», de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Se desprende de la tesis *Análisis histórico de los planes de estudio para la formación docente del nivel inicial en Argentina, entre 1886 y 1997*, presentada para obtener el título universitario de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

<sup>2</sup> Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Actualmente se desempeña como tutor pedagógico para diversas experiencias de formación docente. Ha trabajado como asistente de investigación en universidades de Argentina y España, y en organizaciones dedicadas al vínculo entre la Tecnología y la Educación. Contacto: [ignaciogarciahervas@gmail.com].

<sup>3</sup> Doctora y Licenciada en Educación por la Universidad de San Andrés. Trabaja sobre sistemas, instituciones y formación docente para la primera

en general, y en la formación de sus docentes, en particular. Este artículo busca contribuir a la reconstrucción de una serie histórica sobre la formación inicial de los docentes de este nivel educativo en Argentina en el período 1886-1997. La producción examina el perfil docente a partir de una mirada curricular a los cinco planes de estudio aprobados durante el período. El análisis de las fuentes invita a desnaturalizar algunas hipótesis sostenidas en el campo de la formación docente y abrir nuevos interrogantes. Entre sus principales hallazgos, el estudio permite observar un proceso de desjerarquización progresiva para la formación docente del nivel inicial en Argentina a lo largo de los 111 años estudiados.

infancia en América Latina. Jennifer es investigadora postdoctoral de la Dublin City University (Irlanda) e investigadora asociada del CIPPEC (Argentina). Es cofundadora de la Red Latinoamericana de estudios sobre la Crianza, la Enseñanza y el Cuidado (RELACEC) y co-chair del Task Force sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible del Think20. Contacto: [jennifer.guevara@gmail.com].

<sup>4</sup> Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés; Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires. Actualmente dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, y se desempeña como docente e investigadora en dicha Universidad y en la Universidad Nacional de Luján. Contacto: [aaisenstein@udesa.edu.ar].

### **Palabras clave**

Formación inicial docente, nivel inicial, maestras jardineras, planes de estudio, historia de la educación argentina.

### **Abstract**

*Although early childhood education and its teachers have received increasing attention from the education field, there are still few empirical studies focused on this educational level in general, and on teacher education in particular. This article aims to contribute to the reconstruction of the historical series around pre-service early childhood teacher education in Argentina between 1886 and 1997. The research examines the teacher's professional profile as constructed by the curriculum plans approved during the whole period. Our review challenges some of the commonly accepted assumptions in the teacher education field and points towards new directions for future research. Among its main findings, the study suggests a process of progressive deprofessionalisation of teacher education programmes for early childhood education in Argentina throughout the 111 years studied.*

### **Keywords**

*Pre-service teacher education, early childhood education, early childhood educators, history of Argentine education.*

### **Introducción**

La educación inicial está hoy en el centro de las discusiones de política pública en el ámbito internacional y local. La oferta orientada a la población que atraviesa esta franja etaria se ha expandido rápidamente en las últimas décadas y el nivel ha adquirido visibilidad en las normativas. En 1993 se sancionó la obligatoriedad de la sala de cinco años (Ley n.º 24.195), en 2006 se reconoció a la educación inicial como una unidad pedagógica (Ley n.º 26.206) y en 2014 se declaró obligatoria la sala de cuatro (Ley n.º 27.045).

A pesar de su visibilidad y sistematización progresiva, el nivel no ha recibido suficiente atención por parte del campo académico. Son escasas las investigaciones sobre la actualidad (Steinberg, Cardini y Guevara, 2019) y la historia de este nivel educativo en Argentina (Feijoó, Guevara y Aisenstein, 2018). Los estudios dedicados específicamente al hoy denominado nivel inicial fueron primariamente investigaciones generales sobre el jardín de infantes en Argentina y no estudios sobre la historia de sus docentes (Sarlé, 2000; Harf *et al.*, 1996; Mira López y Homar de Aller, 1970). Es limitado lo que conocemos sobre la creación,

consolidación y desarrollo de su subsistema de formación docente, de emergencia temprana en el país y en la región.

Los estudios históricos que han logrado abordar la formación inicial docente (en adelante, FID)<sup>5</sup> en Argentina han ubicado el foco en el surgimiento, desarrollo y posterior caída del normalismo (Rodríguez, 2019; Davini, 1995; Alliaud, 1993). Esto generó una profusa serie de investigaciones sobre los trayectos de formación de maestros y maestras de primaria, y profesores y profesoras para las Escuelas Normales. Entre los estudios específicos sobre los y las docentes para el jardín de infantes, existen trabajos sobre períodos específicos (Fernández Pais, 2015; Ros, 2004) y obras dedicadas exclusivamente al Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal (Vasta y Gispert, 2009; Carli, 2001).

Este artículo contribuye a la construcción de una historia de la FID para el hoy denominado nivel inicial<sup>6</sup> en Argentina. Se centra en los 111 años que van desde sus inicios en 1886 hasta 1997, toma a los planes de estudio<sup>7</sup> como fuentes históricas y se orienta a caracterizar los perfiles y las funciones definidas para docentes de

<sup>5</sup> Para nuestra investigación, consideraremos la formación inicial docente (FID) a aquella formación que se organiza intencional y sistemáticamente a fin de que los futuros docentes incorporen los saberes pautados (Sánchez Puentes, 1995), lo que a su vez busca afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas previamente como alumno (Gimeno Sacristán, 1992).

<sup>6</sup> El *nivel inicial* como tal tomó esta denominación en nuestro país en 2006. El término es entonces actual pero, a modo de facilitar la lectura del análisis, lo

nivel inicial en los planes de estudio para la FID del nivel, entre los años mencionados.

La investigación que dio origen a este escrito se basó en tres dimensiones de análisis. En primer lugar, la *selección de contenidos* del plan, sus presencias y ausencias significativas. En segundo lugar, su *organización y secuenciación*, que implica examinar la forma y el orden de las asignaturas de los planes. Por último, el *peso relativo* de cada tipo de saber (saberes teóricos generales, disciplinares específicos y saberes prácticos).

El estudio comienza en 1886, año en que se publicó el primer plan de estudios para la FID del *kindergarten* en Argentina. Finaliza en 1997, cuando se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente, a partir de la Ley Federal en Educación de 1993 que transfirió la responsabilidad curricular a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

El texto se organiza en cuatro secciones. En la primera se hace referencia a las fuentes y el esquema de análisis aplicado. A continuación, se presentan los principales aspectos del contexto

utilizaremos para referirnos a la educación de la primera infancia, la educación para el jardín de infantes, desde sus orígenes en Argentina.

<sup>7</sup> Nos apoyaremos en que, según Davini (1998), los planes de estudio «[...] se constituyen como una lista de disciplinas o áreas de conocimiento que define el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los alumnos para lograr lo que se podría denominar el “ideal” docente» (13).

histórico en el que se desarrolló la educación de la primera infancia a lo largo del período en estudio. Luego, se sistematizan los resultados del análisis de los planes correspondientes a cada etapa. Por último, se esbozan los puntos en discusión con el conocimiento disponible.

### Metodología

El corpus se construyó a partir de cinco planes de estudio nacionales sobre la FID del hoy denominado nivel inicial. En esta investigación se consideró la totalidad de los planes de estudio identificados para el período 1886-1997. El trabajo de archivo no arrojó otras versiones de currícula oficial nacional para la FID en cuestión durante dicho período<sup>8</sup>. No se descarta la posibilidad de que otros desarrollos locales puedan haber sido producidos en distintas provincias, aspecto que deberá ser explorado en futuras indagaciones.

<sup>8</sup> Para el análisis recopilamos distintos documentos, casi todos curriculares, en la Biblioteca Nacional de Maestros y su Centro de Documentación, y el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial «Sara C. de Eccleston».

<sup>9</sup> Es importante destacar que estos tres planes de estudio comprenden además la propuesta nacional para el profesorado de las escuelas normales, debido a que la FID del nivel inicial compartía asignaturas con otros profesorados del Curso Normal Superior.

<sup>10</sup> Nuestro relevamiento sobre el contexto histórico argentino para la FID del hoy denominado nivel inicial sugiere que, en el período que comienza en 1937,

Para periodizar el objeto de estudio, se presentan tres momentos o etapas de la historia de la FID para el nivel. Las distinciones entre los períodos se basaron en eventos político-sociales específicos para la educación de la primera infancia y, en particular, cuestiones vinculadas a su FID. La primera etapa presenta la formación como una especialización (1886-1905); los planes de estudio fueron tomados de documentos aislados que contienen el listado de asignaturas y su correspondiente carga horaria<sup>9</sup>. El segundo momento transcurre durante las décadas en las que el Profesorado Sara Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires funcionó como modelo formador para todo el país (1937-1973); para su estudio se cuenta con el documento curricular oficial, el plan elaborado por la propia institución y los programas de las asignaturas y los demás espacios curriculares<sup>10</sup>. En la tercera etapa, la formación docente para el jardín de infantes se *independizó* (1974-1997), y se cuenta con el plan aprobado y con los contenidos de las asignaturas dictadas en el Profesorado Sara Eccleston<sup>11</sup>,

el Profesorado Nacional de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston de Capital Federal se encargaba de formar a todas las docentes del país. Garantizaba así becas anuales para estudiantes provenientes de todas las provincias (Mira López y Homar de Aller, 1970). No encontramos fuentes que objetaran esta información, pero no excluimos que durante toda esta etapa se hayan dado otras versiones en algunos territorios del país.

<sup>11</sup> Se ha considerado la propuesta de esta institución en el tercer momento por la relevancia política y pedagógica que ha tenido desde su fundación, pero la

pertenciente a la actual jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

El peso relativo de los contenidos de los planes de estudio se organiza de acuerdo con tres tipos de saber: los saberes teóricos generales, los saberes del campo específico y los saberes prácticos. Este modo de clasificar los saberes es propio de los estudios del campo de la formación docente (Tardif, 2004) y ha sido reflejada en distintas políticas curriculares, incluidos los lineamientos curriculares vigentes para la FID en Argentina (2007). La categorización en tres campos de saber o campos de formación resultó fructífera para explorar algunas de las hipótesis clásicas del campo de la formación docente, en general, y sobre la específica de los y las docentes de educación temprana, en particular.

Respecto a los primeros tres planes del corpus, aquellos aprobados en 1886, 1887 y 1903, se vuelve importante presentar dos aclaraciones. En primer lugar, es necesario especificar que no se pudo acceder a los listados de contenidos de las asignaturas porque no se encuentran disponibles sus programas. De esta forma, nuestro análisis se limitó a las denominaciones de las asignaturas y, en caso de que los presentaran, sus subtítulos descriptivos. En segundo lugar, se debe mencionar que el cálculo del peso relativo para estos planes no tuvo en cuenta las asignaturas

---

tomamos como marco para comprender los planes y no como fuente fundamental.

del tramo de formación previo y obligatorio correspondiente al magisterio.

### **Contexto histórico**

Los orígenes del jardín de infantes en Argentina son contemporáneos al proceso de organización de la educación común; se ubican al momento de la conformación del Estado Nacional durante el último cuarto del siglo XIX. Los primeros establecimientos que se dedicaron a atender a la primera infancia, previos a la fundación de los primeros jardines de infantes en 1870, eran *de encierro* y recibían a la niñez huérfana y/o abandonada. Además de la tarea asistencial, se priorizaba el deber de culturizar y «[...] preservar las costumbres y los valores sociales imperantes en las nuevas generaciones» (Ponce, 2006: 20).

Durante la etapa de puesta en marcha de la Argentina moderna, con gobiernos conservadores y un modelo agroexportador dependiente, surgieron en Argentina algunos jardines de infantes inspirados en los aportes de Fröbel (Fernández Pais, 2018; Mira López y Homar de Aller, 1970). Juana Manso se destaca como una de las figuras fundamentales en los inicios del jardín de infantes en Argentina. Manso se propuso convencer a la sociedad conservadora de la época y a los maestros sobre la

importancia de una educación para los más pequeños y la necesidad de implementar un método como el froebeliano (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006; Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970). Escribió las *Guías para Jardines de Infantes*, donde presentó el método y su propuesta de aplicación para los establecimientos (Ros, 2004).

En la misma época se crearon las primeras Escuelas Normales dedicadas a formar maestras para el nivel primario: su plan de estudios preveía cuatro años de duración. La primera Escuela Normal fue fundada en Paraná en 1869 y se crearon dos más en Buenos Aires en 1874, las cuales tomaron el plan de la escuela de Paraná como modelo (Rodríguez, 2019). La Escuela Normal de Paraná contó con el primer jardín anexo bajo la Ley n.º 1420, en 1884. La directora fue Sara Chamberlain de Eccleston, una especialista experta en filosofía y el método froebeliano traída desde Estados Unidos el año anterior con la misión de fundar un establecimiento modelo para el jardín de infantes (Fernández Pais, 2018).

En 1886 se fundó un profesorado especial para *kindergarten* en esa misma Escuela, también bajo la dirección de Eccleston. El rector de la Escuela Normal de Paraná, Gustavo Ferrary, creó el primer curso de especialización, para lo cual solicitó a las autoridades modificar el plan de estudios y articularlo con la formación de maestros normales. Se resolvió que las maestras que aspirasen al profesorado para jardín de infantes debían aprobar,

durante dos años más, los exámenes de los cursos del nuevo plan (Ponce, 2006; Ros, 2004; Mira López y Homar de Aller, 1970).

Para propagar las ideas de Fröbel, Eccleston fundó en 1893 la *Unión Froebeliana* y en 1899, la *Asociación Internacional de Kindergarten*. Unos años antes, en 1897, había comenzado a funcionar la Escuela Normal de *Kindergarten* en la Capital Federal bajo la creación del ministro Bermejo y la dirección de Eccleston. Contaba con becas para alumnas provenientes del interior del país. Funcionó como un profesorado especializado para *kindergarten* hasta 1905, cuando fue clausurado por un decreto ministerial.

Entre los años 1905 y 1935 se produjeron vaivenes respecto de la legitimidad de la educación inicial. Carli (2002) argumenta que parte del cuestionamiento se centraba en el rol de la mujer y la necesidad de fortalecer la autoridad en el hogar. Para los positivistas más conservadores, si el niño estaba menos tiempo en el hogar por asistir al jardín de infantes, las mujeres contarían con mayor tiempo libre. Esto les abriría las puertas al mundo del trabajo y las invitaría a descuidar a sus hijos e hijas en sus hogares.

Pero el debate no se limitaba a posiciones filosófico-pedagógicas, sino que se agregaron motivos más pragmáticos, tales como el alcance social de los establecimientos y los gastos que implicaban para el Estado. El *kindergarten* era visto como una institución costosa por los materiales didácticos importados y el personal docente especializado que requería al que, en definitiva, accedían los niños de sectores más acomodados (Ponce, 2006).

Leopoldo Lugones, Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, intentó difundir la ineficacia de esta institución y convenció a rectores de escuelas normales con su postura crítica (Fernández Pais, 2018). A partir de 1900, el Consejo Nacional de Educación clausuró gran cantidad de establecimientos que funcionaban como jardines de infantes. Se apoyó en el argumento de que la prioridad del momento era alfabetizar, un proceso que se entendía que ocurría solo en la escuela primaria. En cambio, consideraban que el *kindergarten* trabajaba sobre aspectos que hacían referencia al ámbito puramente doméstico y privado (Ros, 2004; Carli, 2002; Mira López y Homar de Aller, 1970).

Estas cuestiones afectaron también a los espacios de formación y en 1904 cerró sus puertas el Profesorado Normal del *Kindergarten* en la Escuela Normal de Profesoras n.º 1 de la Capital Federal, creado apenas dos años antes (Fernández Pais, 2018; Ros, 2004). Al año siguiente fue cerrado el Profesorado de *Kindergarten* que había sido fundado en 1896 en la Ciudad de Buenos Aires. Durante los siguientes treinta años la educación temprana se afianzaría de manera *oculta*; no hubo en el país una propuesta oficial de formación para maestras jardineras pero sí acciones de formación docente desde, principalmente, la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten* (Ponce, 2006; Harf *et al.*, 1996; Mira López y Homar de Aller, 1970).

En 1936 comenzó una etapa de reconocimiento oficial para el jardín de infantes. De la mano del movimiento escolanovista, el jardín de infantes obtuvo una oportunidad para afirmar su sentido pedagógico y dejar definitivamente atrás el debate filosófico sobre su utilidad. Su defensa encontraba una base de apoyo en los saberes más rigurosos, interdisciplinarios y modernos de la Escuela Nueva. En este periodo se logró la reapertura de la FID específica. Los jardines expandieron su matrícula y, poco a poco, dejaron de ser una opción únicamente para las familias más ricas.

En ese contexto, las *kindergarterianas* aprovecharon para que el jardín de infantes entrara en la discusión pedagógica nacional (Fernández Pais, 2018; Ponce, 2006). Así, en 1935 se creó la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten*, representando de alguna forma la continuación de la *Unión Froebeliana* iniciada por Eccleston en 1893 y cuyo fin era «[...] formar maestras especializadas y propender a la difusión de nuevos jardines de infantes con elementos seleccionados» (Mira López y Homar de Aller, 1970: 364). Se fundaron entonces, en la Ciudad de Buenos Aires, el Jardín Mitre y el Instituto Félix Bernasconi. Cabe destacar que probablemente existieron otros desarrollos en el resto de las provincias, pero el relevamiento de este estudio no los encontró documentados.

La *Asociación* propuso acciones de capacitación y formación docente; en 1937 solicitó la creación de un profesorado de jardín de infantes y el reconocimiento oficial de los cursos de capacitación que se venían dictando. En ese mismo año se creó el Profesorado Sara Eccleston en Capital Federal y se diseñó la organización del Profesorado de Jardines de Infantes, sus planes de estudio y se proyectó el personal.

El Jardín Mitre funcionaba como modelo de escuela de aplicación del Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal y se definió en sus inicios como de carácter integral (Vasta y Gispert, 2009; Ponce, 2006). Esta institución recibía a los hijos de los sectores más desfavorecidos y se hacía evidente una doble función asistencial y pedagógica

Durante el gobierno peronista que se inició en el año 1946 el jardín de infantes contó con el apoyo estatal y, dado su valor pedagógico y social, pasó a ser reconocido como parte del sistema educativo (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006). Además de considerarse evidente su función educativa, el *kindergarten* daba respuesta a las necesidades de las familias más pobres. El jardín de infantes era parte del engranaje de las políticas de inclusión social del período y resultaba funcional a la creciente inserción laboral de la mujer (Carli, 2002).

Con el golpe de Estado que derrocó al presidente Perón, la orientación de las políticas sociales implementadas durante su gobierno cambió su curso (Ros, 2004). El Estado asumió un rol

cada vez más subsidiario y se retrajo el crecimiento del jardín de infantes de gestión estatal. Sarlé (2000) señala la emergencia de un proceso de diversificación en la oferta desde distintos ámbitos (privado, estatal o comunitario-religioso), lo que contribuyó a la creación de circuitos alternativos para el *kindergarten*.

Para fines de la década de 1960 la formación de maestros y profesores en Argentina pasó al nivel terciario. En 1968 se ordenó suprimir el Ciclo de Magisterio para las nuevas cohortes y adoptar, en su lugar, los planes de diversos bachilleratos. A partir de 1972 los y las docentes que antes se formaban como maestras y maestros normales pasaron a aspirar al título de Profesores para la Enseñanza Primaria. Su formación se extendió a cuatro años, con un primer ciclo en los bachilleratos pedagógicos y un segundo ciclo como parte del nivel superior (Rodríguez, 2019).

Esta caída del normalismo y la modificación estructural para la FID del nivel primario trajo efectos para la FID de la educación inicial, hasta entonces programada siempre como posterior a los cursos de magisterio. De esta forma, se inició una nueva etapa con la aprobación de un nuevo plan de estudios para docentes de jardín de infantes en 1974. A partir de su implementación los y las aspirantes al título ya no necesitaban acreditar el título de Maestras Normales, sólo debían haber completado los estudios secundarios. Comenzó así un proceso que independizó por primera vez la FID para el jardín de infantes de la de otros niveles.

La dictadura cívico-militar iniciada en marzo de 1976 significó el triunfo del principio de subsidiariedad del Estado respecto a la materia educativa. A pesar de ello, en este periodo la matrícula del jardín de infantes continuó creciendo debido, por un lado, a la demanda de incorporación de la mujer al mundo del trabajo y, por el otro, a la difusión de los hallazgos de la psicología infantil sobre el beneficio de la educación en los primeros años de vida (Braslavsky, 1980).

La vuelta a la democracia no significó la restauración del rol principalista del Estado (Tiramonti, 2001). La Ley Federal de educación, de 1993, dio estatus normativo al rol subsidiario del Estado frente al sistema educativo. Entre otros aspectos, la Ley reconoció a la sala de cinco como obligatoria y presentó a los jardines maternos como un espacio más cercano a lo asistencial. Estos últimos fueron enunciados como un servicio posible de ser provisto por instituciones comunitarias y el apoyo de los gobiernos provinciales, en caso de que fuera *necesario*. El Estado Nacional delegó la responsabilidad de instalarlos y mantenerlos, lo que generó un avance muy dispar entre las jurisdicciones.

### ***El perfil docente desde los planes de estudio. Docentes especializados con formación academicista (1886-1905)***

El período fundante de la FID para el *kindergarten* incluyó tres planes de estudio publicados en 1886, 1887 y 1903. La FID para el nivel funcionaba como una especialización posterior a la formación del magisterio y sus planes compartían espacios curriculares con el profesorado para las escuelas normales, al tiempo que contemplaban asignaturas adicionales y específicas para formar profesoras de *kindergarten*.

En este primer período la FID del *kindergarten* presentó una orientación que, siguiendo a las fuentes, podría caracterizarse como academicista. Siguiendo a Davini (1995) la tradición académica en la formación docente se centra en el conocimiento a ser enseñado en detrimento de la formación pedagógica. El análisis del peso relativo de los campos de formación que componen cada uno de los planes (*Cuadro 1*) y el tipo de disciplinas privilegiadas abona a esta afirmación.

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas	Porcentaje sobre el total de carga horaria	
1886	Saberes teóricos generales	Complemento de Geometría	5	2	42	58 %
		Complemento de Filosofía	5	2		
		Aplicación de las nociones de Física	5	2		
		Revista de la Gramática	5	2		
		Historia de la Pedagogía	5	3		
		Literatura	6	3		
		Ampliación de las nociones de Química	6	2		
		Ampliación de las nociones de Historia Natural	6	2		
		Revista de la Geografía	6	2		
		Revista de la Historia	6	2		
		Inglés	5	5		
			6	5		
		Lectura	5	1		
			6	1		
		Composición y declamación	5	1		
			6	1		
	Dibujo	5	2			
		6	2			
	Música (solfeo y canto)	5	1			
		6	1			
	Saberes específicos	Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos.	5	5	10	14 %
Enseñanza del Sistema de Fröbel (Manejo y gobierno de los niños. Filosofía del Sistema. Historia del mismo).		6	5			
Saberes prácticos	Observación y práctica de la enseñanza y dirección del Jardín de Infantes.	5	10	20	28 %	
		6	10			

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas	Porcentaje sobre el total de carga horaria	
1887	Saberes teóricos generales	Literatura	4	3	58	79 %
		Matemática I: álgebra elemental	4	3		
		Física elemental	4	2		
		Geografía	4	3		
		Química elemental	5	2		
		Filosofía	5	3		
		Derecho político	5	2		
		Ciencias Naturales	4	3		
			5	3		
		Historia	4	3		
			5	3		
		Inglés	4	3		
			5	4		
		Dibujo Natural	4	2		
			5	2		
		Música	4	2		
			5	2		
	Labores, corte y confección	4	2			
		5	2			
	Gimnasia	4	2			
5		2				
Economía doméstica, labores y gimnasia	4	3				
	5	2				
Saberes específicos	Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes	4	4	7	10 %	
	Psicología aplicada a la educación física moral e intelectual del infante	5	3			
Saberes prácticos	Práctica en el Jardín de Infantes	5	8	8	11 %	

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas	Porcentaje sobre el total de carga horaria	
1903	Saberes teóricos generales	Psicología general	5	3	45	42 %
		Psicología infantil	6	3		
		Moral y lógica	7	3		
		Inglés	5	6		
			6	6		
			7	6		
		Castellano	5	3		
			6	3		
			7	3		
		Dibujo Natural	5	3		
			6	3		
			7	3		
	Saberes específicos	Pedagogía especial	5	3	27	25 %
			6	3		
			7	3		
		Modelado	5	3		
			6	3		
			7	3		
		Música y piano	5	3		
			6	3		
			7	3		
Saberes prácticos	Observación pedagógica	5	12	36	33 %	
	Crítica pedagógica	6	12			
	Práctica pedagógica	7	12			

Cuadro 1. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Planes de estudio de 1886, 1887 y 1903.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados<sup>12</sup>.

Como primer punto, en los tres planes de este periodo la formación en saberes teóricos generales tiene el mayor peso

<sup>12</sup> El detalle sobre las diferentes asignaturas de cada plan, sus contenidos y las decisiones metodológicas tomadas para ordenar su categorización se encuentran disponibles en la tesis de la que este trabajo se desprende. Se puede acceder al

trabajo desde el repositorio virtual de la Universidad disponible en [<https://bit.ly/3kSuxyd>].

relativo, medido en porcentaje de carga horaria. Mientras en el plan de 1886 la carga horaria para este campo de la formación es del 58 %, en el de 1887 alcanza el 79 % y en el de 1903, un 42 %. Aún con fluctuaciones no menores, este campo es el que tiene mayor peso relativo entre las tres propuestas.

Si se incluyeran en el cálculo las asignaturas correspondientes a la formación previa de magisterio, el peso relativo de la formación general sería todavía mayor.

Las fuentes evidencian que esta preponderante formación general se orientó a especializar a las docentes en conocimientos de *rigor científico* lejanos del sentido común. Se formaba a estas docentes para obtener un conocimiento sólido en torno a aquellos saberes validados por la ciencia en aquel momento; en parte porque era lo que las haría más *sabias* y porque, además, comprendían aquel bagaje cultural que una Profesora Normal debería poseer. En el plan de 1886, gran parte de estas asignaturas se denominan *Complemento de...* o *Ampliación de...* para referir a una profundización en las disciplinas científicas trabajadas en el Curso Normal Elemental. Estas asignaturas abordaban contenidos de geografía, filosofía, física, gramática, química, historia natural, idiomas (al previo estudio del francés, se incorporó el inglés), etcétera. Para 1887 sucedió algo similar: los espacios curriculares de saberes teóricos generales trataban sobre los mismos contenidos. Esta presencia parece disminuir levemente en el Curso Superior para el plan de 1903, cuando el campo de formación

general presentó gran proporción de los conocimientos de la psicología, inglés y castellano.

Asimismo, el análisis del corpus sugiere que la FID de las primeras maestras jardineras de Argentina priorizó el aprendizaje del contenido a enseñar por sobre aquel de índole didáctico. Podemos inferir, a partir de las denominaciones de las asignaturas, que aquellas con contenidos pedagógicos ocuparon un lugar marcadamente menor durante todo el período. En 1886 apenas un espacio curricular trataba sobre Historia de la Pedagogía en la formación común del Curso Superior, y a este se añadieron únicamente dos asignaturas sobre el sistema froebeliano como parte de la formación específica. En la propuesta de 1887 ninguna asignatura del ciclo común del Curso Superior refirió a contenidos pedagógicos, y únicamente una asignatura de la formación específica trataba sobre la enseñanza en el nivel. El plan de 1903, dentro del trayecto común con los profesorados superiores, contaba únicamente con la asignatura Psicología (cuyos contenidos no eran específicamente pedagógicos, sino de psicología general) y con Pedagogía especial como única asignatura del campo de la formación pedagógica en el tramo de los saberes específicos.

El análisis permite sugerir que la orientación academicista apreciada en los planes de este período responde al modelo de una docente de *kindergarten* especializada, que *sabía aún más* que una egresada de la escuela normal. Esos saberes de carácter académico caracterizarían a quienes enseñaran en *kindergarten* como una mujer dedicada y estudiosa. Esto se complementaba con el hecho de que el Curso Superior no podía ser transitado en cualquier momento de la vida de la mujer, sino obligatoriamente al finalizar sus estudios secundarios, habiendo ésta aprobado todos sus exámenes en tiempo y forma (Mira López y Homar de Aller, 1970). Quien deseara transitar la especialización debía ser mujer y *estudiosa*, y cursaría con goce de beca. Así, el formato se alineaba con la premisa froebeliana: se esperaba que la maestra jardinera supiera «[...] de todo en general con claridad y precisión» (Fernández Pais, 2018: 49).

Los aspectos señalados sobre los planes de estudio parecen delinear en los orígenes de la FID (para el hoy denominado nivel inicial) un perfil de maestra, si bien centrado en la mujer, alejado del modelo de *madre sustituta* identificado en estudios previos (Ros, 2004; Alliaud, 1993). Quienes presentan a la maestra jardinera como aquella que cumple un rol maternal, centran su figura en la de una persona que ejerce un *cuidado instintivo, propio* de ese género (Van Laere y Vanderbroeck, 2016; Taggart, 2011; Moss, 2006). En contraste, la formación academicista evidenciada en los planes de estudio configuraría una docente con *rigor*

*científico* y saber disciplinar, mientras que considera a la formación pedagógica como producto del *sentido común* que se alcanzaría directamente en la práctica (Davini, 1995).

Más allá de lo señalado, o quizás específicamente por este perfil formador que parece alejar a la futura maestra de *kindergarten* de rol materno, esta etapa concluye con el cierre de las instituciones formadoras existentes.

#### ***Puericultoras y profesionales especializadas (1937-1974)***

En un contexto social y político que da lugar a la reapertura de la formación docente inicial para el nivel, el plan de estudios aprobado en 1937 permite inferir la formación de un perfil de docente puericultora y profesional especializada. El plan de 1937 continuó apoyándose en la formación previa de magisterio pero dejó de contemplar asignaturas de otras especializaciones para el nivel superior. Por el contrario, sostuvo dos años de espacios curriculares exclusivos para la enseñanza del jardín de infantes.

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Año de cursada	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas	Porcentaje sobre el total de carga horaria	
1937	Saberes teóricos generales	Didáctica Asistencial y de Escuelas Diferenciales	2	2	5	9 %
		Educación democrática	2	3		
	Saberes específicos	Pedagogía: con especial referencia a los problemas generales y especiales de la enseñanza denominada preescolar	1	3	44	76 %
			2	3		
		Psicología Infantil: con observaciones y experiencias	1	3		
			2	3		
		Literatura Infantil: lectura comentada, observaciones, experiencias didácticas, ejercicios de redacción, preparación de trabajos para ser utilizados en la enseñanza, etc.	1	3		
			2	3		
		Educación Física	1	2		
			2	2		
		Higiene Infantil y Puericultura	1	2		
			2	2		
	Trabajo Manual: preparación de material didáctico de los diversos tipos que se pueden utilizar en nuestro país y estudio de los fundamentos en que se basa su aplicación didáctica. Dos secciones semanales de dos horas cada una	1	4			
		2	4			
	Dibujo: especialmente relacionado con su utilización y enseñanza por parte de la maestra. Dos secciones semanales de dos horas cada una.	1	4			
2		4				
Música y Canto: especialmente relacionados con la cultura musical que debe poseer y aplicar la maestra	1	2				
	2	2				
Saberes prácticos	Observación y práctica	1	3	9	16 %	
	Práctica de la Enseñanza	2	6			

Cuadro 2. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Plan de estudios de 1937.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

Al abandonarse un trayecto común con otros profesados, el plan de estudios retuvo sólo las asignaturas de la especialidad en educación infantil y las asignaturas de contenido teórico y científico se redujeron. A modo de ejemplo, la profunda formación

en idiomas del plan de 1903, que incluía asignaturas compartidas con el Profesorado Superior en Letras, se vio reducida a dos cursos de inglés exclusivos para las maestras jardineras.

Los campos de conocimiento que priorizaban los cuidados infantiles como parte de la tarea docente crecieron en presencia relativa frente a los saberes teóricos y científicos que mermaron su carga. El perfil se enmarcaba en el campo del cuidado, pero no a

cargo de una *madre sustituta* cuyos saberes fueran *instintivos*, sino con una docente formada y dedicada a la puericultura: una amalgama que relegaba la enseñanza de la tarea central. La presencia de una nueva asignatura denominada Higiene y puericultura es evidencia de este movimiento. Con gran presencia en los programas, reunía contenidos de índole biológica que trataban, entre otros aspectos, cuestiones de concepción, natalidad, alimentación, epidemias, patologías y neuropsiquiatría infantil. Esto se complementaba con una sección dedicada a cuestiones demográficas y observaciones en el Jardín Mitre que referían a la triple función pedagógica-médico-social. El último punto de esta asignatura refería a cuestiones de *asistencia materno-infantil*. El plan añadía también Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales, que desde sus contenidos también pretendía acompañar los primeros años de desarrollo sano para los niños y niñas.

Con este plan, la FID parece haber buscado, además, otorgar cierta jerarquía a los saberes de las maestras puericultoras y fortalecerlas como profesionales. Esto se logró particularmente a través de la fuerte incorporación de contenidos de la Psicología del Desarrollo y su perspectiva normalizadora. En línea con un ejercicio del control sobre procesos *evolutivos* de los niños, su discurso otorgó *racionalidad técnica* a los y las profesionales docentes (Cannella, 1997). En el plan aprobado en 1937, la fuerte presencia de contenidos en psicología evolutiva estructura ambas

asignaturas sobre Psicología Infantil, se manifiesta en los espacios de Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales, Higiene y puericultura, y Pedagogía. Este plan y sus orientaciones se dieron en un largo período que tuvo a las ciencias *psi* como líderes del estudio pedagógico, acompañadas por el escolanovismo y su detenimiento en el infante como centro (Fernández Pais, 2015; Ponce, 2006; Carli, 2002).

Por lo anterior, las fuentes sugieren que es posible caracterizar al docente formado por este plan como profesional *especializado* justamente porque su proceso de profesionalización no se enmarca en una preponderancia del campo de saberes teóricos generales, sino bajo una estructura formadora que prioriza los saberes específicos para el nivel. Mientras un 76% de la formación superior es específica, únicamente un 9% es de saberes teóricos generales, y un 16% es formación práctica (ver *Cuadro 2*). Se asume que este hecho otorgó mayor identidad a la FID en cuestión, lo que cobra sentido en el contexto de resurgimiento de la legitimidad pedagógica del nivel, con nuevas exigencias de formación que hicieran foco en sus tareas específicas

### ***Técnicas especializadas (1974-1997)***

El plan de estudios aprobado en 1974 conllevó un nuevo cambio estructural; fue el primer plan de FID para el jardín de

infantes en el país que dejó el formato de una especialización con formación previa para el magisterio. Como consecuencia, la FID para maestras jardineras se redujo a una duración total de dos años. En las versiones anteriores, las especializaciones en jardín de infantes duraban dos o tres años, sumados a una instancia previa

de cuatro años de formación para magisterio en el Curso Elemental Normal.

Cuadro 3. Organización y peso relativo de los contenidos según los campos de saberes teóricos generales, saberes específicos y saberes prácticos. Plan de estudios de 1974.

Fuente: elaboración propia a partir de los planes relevados.

Año de aprobación del plan	Campos de la formación	Asignaturas	Carga horaria (h) por semana en un año de 32 semanas	Porcentaje sobre el total de carga horaria	
1974	Saberes teóricos generales	Biología y Neurofisiología	3	11	18 %
		Ética y deontología profesional	2		
		Lengua y Literatura	3		
		Sociología	3		
	Saberes específicos	Conducción del Aprendizaje y Observación	4	41	66 %
		Educación Física	4		
		Educación Plástica (Dibujo y Manualidades)	4		
		Higiene y Puericultura	3		
		Lengua y Literatura Preescolar	3		
		Matemática y su didáctica	2		
		Organización y Administración Escolar	3		
		Psicología Evolutiva	3		
		Psicopedagogía Diferenciada	3		
		Taller Didáctico	3		
		Teoría de la Educación	4		
		Educación Musical	2		
			3		
	Saberes prácticos	Observación y Práctica de Ensayo	4	10	16 %
Práctica de la Enseñanza y Residencia (Incluye trabajos de campo)		6 <sup>13</sup>			

<sup>13</sup> La asignatura presentaba una carga de doce horas por semana en una extensión cuatrimestral, a diferencia del resto de las asignaturas de extensión

anual. Se modifica entonces el número para calcular su peso relativo en línea con el resto de los espacios curriculares.

Mientras que en este período la formación docente para el primario abandonaba la Escuela Normal y se *terciarizaba* para jerarquizarse (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), la FID para los docentes del jardín de infantes redujo su extensión a la mitad. Al tiempo que se *independizaba* de la primaria, perdía la mitad de sus años de formación. Este movimiento, que ha sido interpretado positivamente por la literatura del campo de la formación docente centrado en la educación primaria (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), puede interpretarse también como un proceso de *desprofesionalización* vinculada con una *proletarización de la docencia* para el caso de la educación inicial (Cannella, 1997).

Una formación menos profunda en saberes teóricos generales se encargó de descalificar a las y los docentes de jardín de infantes y se complementó con una formación específica superficial e intensiva. El plan de estudios de 1974 no sólo abandonó entonces la instancia de formación general previa, sino que en su propuesta no la reemplazó ni la *recuperó* en su misma proporción: sólo cuatro asignaturas pasaron a conformar este espacio y representaron el 18 % de la FID total, mientras la formación específica representó un 66 % y los saberes prácticos, un 16 % (ver *Cuadro 3*).

En la secuenciación de los contenidos de este plan se observa que cada asignatura se dictaba en un solo año y no exigía una línea de correlatividades ni una progresiva profundización. A esta baja en la *profesionalización* se le sumó la pérdida de los

conocimientos de las ciencias exactas como Matemáticas, Física y Química. Además, se eliminó de la formación el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Las fuentes permiten apreciar que el o la docente de educación inicial tomó la figura de un *técnico* que, en palabras de Moss (2006), no priorizaba su formación, sino que ubicaba el foco en la transmisión de saberes que fueran ante todo eficientes para el desarrollo medible de los sujetos. Se retoma la figura de la *racionalidad técnica* que vuelve su trabajo objetivo, certero y cuantificable, de modo que pueda dar cuenta del crecimiento y aprendizaje de los y las infantes entendido como un recorrido progresivo y lineal (Cannella, 1997). Para un o una docente técnica especializada en primera infancia, la persistencia de la asignatura de Higiene y puericultura tenía pleno sentido.

Esta formación técnica (y no profundamente teórica) también se evidencia en el campo de saberes específicos para el nivel. En el plan de 1974 se puede observar un notorio crecimiento de las didácticas específicas que reemplazó el estudio profundo sobre las disciplinas, manifestado en planes anteriores. Por ejemplo, la asignatura de Matemática y su didáctica modificó lo que solía ser reconocido como una formación rigurosa en disciplinas de las ciencias exactas. En esta línea, el plan en cuestión presentó asignaturas de Educación Física, Educación Plástica y Educación Musical, en lugar del abordaje que en planes previos tenían los espacios curriculares de Ejercicios físicos, Dibujo y

Música, respectivamente. Estas temáticas que antes se trabajaban desde la práctica en ejercicios, pasaron a ser vistas como asignaturas independientes que debían ser aprendidas para ser enseñadas. Carli (2001) menciona que en el Profesorado Sara Eccleston de Capital Federal, institución modelo para la FID de todo el país desde 1937, se incorporaron durante este período contenidos didácticos a asignaturas que previamente no los tenían, como didáctica de las Ciencias Naturales en Higiene y puericultura, y didáctica de las Ciencias Sociales en Sociología.

Es importante también destacar que, para 1974, la formación en saberes prácticos continuó con el menor peso relativo. Además, se redujo al período final de la FID, ejercida directamente como una Residencia de un cuatrimestre de duración. En el plan se incluyó otro espacio de reflexión práctica, la asignatura Observación y práctica de ensayo, en el segundo año. El hecho de que la secuenciación de contenidos de este plan presente un único espacio intensivo de práctica real al final de la FID pareciera responder a una lógica técnica y aplicacionista, donde la teoría antecede a la práctica y esta última es una mera aplicación de la primera (Davini, 1995; Alliaud, 1993).

Mientras los planes previos contaban con espacios de formación práctica que acompañaban en simultáneo a los campos de saberes generales y específicos, en este período se les exigió transitar inicialmente los saberes teóricos —y no prácticos— de forma aislada para luego aplicarlos y evaluarlos en conjunto dentro

de un espacio de Residencia final. El enfoque mostró un cambio radical respecto a todos los planes anteriores porque, además de que antes contaban con espacios de práctica en la formación previa para el magisterio, cada año de especialización también contaba con asignaturas de este tipo de formación.

Los planes de estudio de la última etapa apuntan entonces en dirección a una figura de docente cercana a la de un o una técnica especializada. Quienes aspirasen a enseñar en jardines de infantes debían atravesar una propuesta de formación menos extensa y más eficiente que, a su vez, les permitiera ser expertos y expertas en los saberes específicos de la educación temprana.

### *El perfil docente en perspectiva: ¿una desjerarquización progresiva?*

Esta investigación arrojó luz sobre las tradiciones y orientaciones que guiaron la formación inicial de los docentes para la educación infantil. La historia de la formación docente en Argentina se ha construido mayoritariamente a través de investigaciones sobre los maestros normales. La historia de la FID para el hoy denominado nivel inicial ha sido, en cambio, poco documentada. Esto conllevó la construcción de supuestos e ideas no necesariamente apoyados en investigaciones históricas específicas.

Los hallazgos invitan a desnaturalizar algunas hipótesis sostenidas en el campo y abrir nuevos interrogantes que, esperamos, den lugar a nuevas investigaciones que permitan enriquecer esta serie histórica. En primer lugar, a diferencia de lo que postulan distintos estudios para la FID en Argentina (Ros, 2004; Alliaud, 1993), en el corpus analizado no se han encontrado evidencias de que existió una marca fundacional de la docente de nivel inicial como una *madre sustituta*. Por el contrario, el análisis de los planes de estudio permite inferir la presencia de una perspectiva academicista que configuró a la docente como una persona con profundos conocimientos disciplinarios y esto le otorgó *rigor científico*. El modelo se sostuvo en el hecho de que la mayoría de los contenidos propuestos no fueron de carácter específico para la educación infantil sino generales y, por sobre todo, teóricos. En vez de perfilarse como una trabajadora dedicada específicamente al cuidado, la FID en este período parece haberse alejado de la idea patriarcal que caracteriza a la maestra jardinera como una *mujer con instinto* cuidador (Cannella, 1997).

Como segundo hallazgo, a diferencia de lo que la literatura ha caracterizado para el nivel primario (Rodríguez, 2019; Davini, 1998), la FID del nivel inicial no parece haber evidenciado un proceso de jerarquización progresiva de la formación, sino todo lo contrario. La *terciarización* de la formación afectó como tal al trayecto de quienes aspiraban al título de docencia para la primaria y la secundaria. Quienes se formaban para la enseñanza en el jardín

de infantes ya contaban desde antes con una FID ubicada en el nivel pos secundario o terciario. Esto implicó entonces, desde la perspectiva de este trabajo, una *desprofesionalización* de la configuración docente para la primera infancia porque, entre otros aspectos, se redujo la extensión de su formación a la mitad y sus contenidos abandonaron el previo formato de *progresiva profundidad*. Las fuentes de este período nos permiten inferir que esto volvió a los docentes de educación infantil actores eficientes (técnicos) pero no suficientemente críticos y creadores de conocimiento (profesionales).

Un tercer hallazgo se detiene específicamente en la organización y secuenciación de contenidos para el campo de la formación práctica. Diversos autores describen una progresiva jerarquización del componente práctico de la formación, que pasó de una lógica aplicacionista a una que pone a la práctica como eje vertebrador de la formación (Davini, 1995; Alliaud, 1993). En este estudio las fuentes muestran un proceso inverso. Mientras desde los primeros planes de estudio se registraban instancias del campo práctico que acompañaban a la formación en saberes generales y específicos, el último plan evidencia que entre 1974 y 1997 disminuyó la proporción de formación práctica y esta se ofreció casi en su totalidad como una instancia de residencia hacia el final del trayecto. Esto se complementó con el hecho de que, al abandonar la formación en magisterio como previa a la

especialización, se abandonaron también las instancias de práctica pedagógica que ese trayecto incluía.

Es preciso mencionar dos limitaciones principales de este trabajo. En primer lugar, como se toma a los planes de formación como objeto de estudio, las fuentes no permiten realizar inferencias sobre el período de afianzamiento oculto del nivel inicial, entre 1905 y 1935. No hubo en el país una propuesta oficial de formación para maestras jardineras durante estas tres décadas y por ello no hay planes de estudio que permitan explorar qué enmarcó a la FID en este período. En segundo lugar, esta investigación se apoya en el valor de estudiar las ideas y los lineamientos que reflejan la voz del discurso pedagógico oficial, pero reconoce la necesaria distancia que existe entre las propuestas curriculares con las prácticas cotidianas en las diversas instituciones formativas.

En líneas generales, se observan para estos 111 años un proceso de desjerarquización progresiva para la formación docente del nivel inicial en Argentina. Se vuelve evidente que el marco socio-político tuvo implicancias en este derrotero para la FID en cuestión, pero se desprende de este análisis la necesidad de revisar y estudiar sus particularidades históricas, desde sus orígenes hasta la actualidad. La mayoría de los estudios históricos que refieren al nivel se detienen únicamente en aspectos generales y no toman perspectivas metodológicas que se detengan específicamente en su FID, a diferencia de estudios históricos que sí se detienen en la

trayectoria que tuvieron quienes aspiraban al título de magisterio para la primaria (Feijoó, Guevara y Aisenstein, 2018).

Se vuelve necesario reforzar la importancia de estudiar los desarrollos locales para la FID del nivel inicial en otros territorios provinciales, más allá de los modelos formadores para el país que presentaron la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Para un relevamiento más profundo y real de la historia de la FID en cuestión en Argentina, es necesario un estudio de las diversas experiencias formativas a lo largo de todo el territorio desde sus orígenes.

Estos hallazgos también ponen de manifiesto la importancia de pensar la formación de docentes de educación inicial a la luz de otros enfoques y aportes teóricos que van más allá de los producidos en el contexto local para pensar y estudiar la FID para el nivel primario. Cada uno de estos aportes expresa las diferencias entre las hipótesis esbozadas para la historia de la FID de cada nivel.

*Recibido: 31 de mayo de 2020*

*Aceptado: 31 de agosto de 2020*

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). “Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber”. En *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Braslavsky, C. (1980). “La educación argentina (1995-1980)”. En *Primera Historia integral*. Buenos Aires: CEAL.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution. Rethinking Childhood, Volume 2*. New York: Peter Lang Publishing.
- Carli, S. (2001). *Proyecto de investigación “Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)”*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Madrid: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). “El currículum de formación del magisterio en la Argentina: Planes de estudio y programas de enseñanza”. En *Propuesta educativa*, número 19, pp. 36-46.
- Feijoó, M.; Guevara, J. L. y Aisenstein, Á. (2018). “Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, volumen 18, número 1.
- Fernández Pais, M. (2015). “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, volumen 9, número 9.
- (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud, A. y Duschatsky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Trouquel.
- Moss, P. (2006). “Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker”. En *Contemporary issues in early childhood*, volumen 7, número 1, pp. 30-41.
- Ponce, R. (2006). “Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En Malajovich, A. (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodríguez, L. G. (2019). “Cien años de formalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, volumen 30, número 59.
- Ros, N. (2004). *La formación de la maestra jardinera: aportes a la construcción histórica de la formación docente*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Centro.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México D. F.: Anuies.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en 23ª Reunión anual de ANPED. Caxambú.
- Steinberg, C.; Cardini, A. y Guevara, J. L. (2019). *Mapa de la educación inicial: los primeros años cuentan*. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Taggart, G. (2011). “Don’t we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism”. En *Early Years*, volumen 31, número 1, pp. 85-95.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de una ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo.

Van Laere, K. y Vandebroek, M. (2018). “The (in) convenience of care in preschool education: examining staff views on educate”. En *Early Years*, volumen 38, número 1, pp. 4-18.

Vasta, L. y Gispert, F. (2009). “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. En *Revista e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, año 5, número 12, 2º cuatrimestre.

### Fuentes

Departamento de Instrucción Pública (1887). *Decreto confeccionando el Plan de Estudios para los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la República*. Buenos Aires.

Departamento de Instrucción Pública (1939). “Resolución determinando requisitos para ingresar al Profesorado del Jardín de Infancia”. En *Boletín* del 10 de febrero. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación y Cultura (1974). *Plan de estudios para el Profesorado de Educación Preescolar Resolución Ministerial n.º 274/74*. Disponible en [<https://bit.ly/3lX3P7z>].

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903) *Decreto reformando el Plan de Estudios en las Escuelas Normales*. Buenos Aires.

Plan de estudios de 1886 para Escuelas Normales de Maestros/as y Profesores/as. En Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Plan de estudios en vigencia desde 1937 hasta 1973. *Instituto Nacional de Profesorado de Jardín de Infantes “Sara C. de Eccleston” y Jardín de Infancia “Mitre” anexo*. Buenos Aires.

Plan de estudios para Profesoras de Jardín de Infantes aprobado en 1886. En Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.

Plan de estudios para Profesoras de Jardín de Infantes aprobado en 1937. En Mira López, L. y Homar de Aller, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.

República Argentina (1993) *Ley Federal de Educación n.º 24.195*.  
Disponible en [<https://bit.ly/3kbU5Ga>].

República Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional n.º 26.206*.  
Disponible en [<https://bit.ly/356dWjv>].

República Argentina (2014). *Ley de Educación Nacional. Educación Inicial. Modificación. Ley n.º 26.206*. Disponible en [<https://bit.ly/3nZyovd>].