

Voces de la historia de la formación docente: la creación e implementación del Profesorado en Educación Pre-elemental desde el relato de estudiantes (Chaco, Argentina, 1973–1978)

Voices in the history of teacher training:
the creation and implementation of the Teaching Staff
in Pre-elementary Education from the students' narrative
(Chaco, Argentina, 1973–1978)

Alcides David Musín¹ y Victoria Soledad Almiron²

Resumen

Durante la década de 1970 en la provincia del Chaco (Argentina) tuvo lugar la creación de la primera carrera de formación docente para la educación pre-elemental. Este trabajo tiene por objetivo analizar la propuesta curricular del Profesorado en Educación Pre-elemental, desde las voces de las estudiantes de la primera y segunda cohorte. Damos cuenta de las características curriculares, de la configuración emergente de un modelo de formación y evidenciamos que la experiencia formativa transitó entre la formación específica y el ejercicio profesional, en un contexto de mayor demanda de cobertura de cargos docentes en jardines de infantes. Para el abordaje teórico recurrimos a discusiones provenientes del campo de estudios de la formación docente; en términos disciplinares, inscribimos el trabajo en la historia de la educación. Metodológicamente, nos orientamos a la combinación del análisis documental, con los aportes de la historia oral e historia de vida.

Palabras clave: formación docente, educación pre-elemental, estudiantes, experiencias formativas

¹ Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Correo electrónico: alcides_david_musin@comunidad.unne.edu.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Correo electrónico: sol_almiron@live.com.ar



Abstract

During the 1970s in the province of Chaco (Argentina) the creation of the first teacher training career for pre-elementary education took place. The objective of this work is to analyze the curricular proposal of the Teaching Staff in Pre-elementary Education, from the voices of the students of the first and second cohorts. We give an account of the curricular characteristics, of the emerging configuration of a training model, and we show that the training experience moved between specific training and professional practice, in a context of greater demand for coverage of teaching positions in kindergartens. For the theoretical approach, we resort to discussions from the field of teacher training studies; In disciplinary terms, we inscribe the work in the history of education. Methodologically, we are oriented to the combination of documentary analysis, with the contributions of oral history and life history.

Keywords: *teacher training, pre-elementary education, students, training experiences*

Introducción

Durante la década de 1970 en la provincia del Chaco (Argentina)³, tuvo lugar la creación de la primera carrera de formación docente específica para la educación pre-elemental⁴. Hasta la década previa, existieron propuestas de capacitación complementaria para maestras normales nacionales, cuya formación inicial se orientaba a la escuela primaria, pero se desempeñaban en jardines de infantes. En el año 1961 comenzó a funcionar el "Centro de Actualización en Educación Pre-elemental", que dictó el primer curso de actualización docente para el personal del Jardín de Infantes N° 1. A partir de esa experiencia, son dictados otros cursos en diferentes ciudades a lo largo del territorio que estuvieron a cargo del Estado provincial: en 1963 (con 159 horas de clase), en 1965-66 (300 horas) y en 1968 (178 horas). Iniciada la década de 1970 se dictó un nuevo curso de capacitación, en esta oportunidad dependiente del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación del Chaco y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

En una mirada más amplia sobre el desarrollo de la educación pre-elemental en la provincia, hacia 1967 se creó la Inspección Técnica-Área Pre-elemental, dependiente del

³ Ubicada en la región nordeste del país.

⁴ "Educación pre-elemental" y su sinónimo "educación pre-escolar", son recuperados como términos empíricos. En una lectura de clave historiográfica, podemos hablar de educación pre-escolar o educación pre-elemental en países donde la escolaridad universal y obligatoria se llamó educación elemental y sólo desde que fue regulada la educación obligatoria, ha sido posible distinguir entre edad escolar y edad pre escolar (Väg, 1991: 15). La educación pre-escolar se identifica, usualmente, con la educación de niños con edades comprendidas entre los 2 a 7 años. Tiene su origen en Europa occidental y no está comprobado que su aplicación sea generalizable a otras geografías y culturas, así en distintos países latinoamericanos se empleó el uso de "educación de párvulos" y la institución educativa correspondiente era la "escuela de párvulos" (Väg, 1991).

Consejo General de Educación. Simultáneamente, se produjo una expansión territorial y el crecimiento de la matrícula escolar en los jardines de infantes, generando la demanda y necesidad de contar con personal docente especializado⁵.

A escala nacional, en una recapitulación histórica podemos dar cuenta de una centralidad de la educación primaria en el desarrollo del sistema educativo argentino conformado paulatinamente hacia finales del siglo XIX y un consecuente énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales. Estos rasgos fueron características fundacionales que propiciaron un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles y la expansión del jardín de infantes⁶.

En tal sentido, como primeros lineamientos políticos en torno al nivel podemos señalar la creación en el año 1883 del Departamento Infantil anexo a la escuela normal de Paraná, que estuvo destinado a la formación de maestras kindergartnerinas y a cargo de la docente norteamericana Sara Chamberlain de Eccleston. Experiencia educativa que en el marco de los debates sobre el estatuto pedagógico/doméstico del jardín de infantes finalmente fue clausurada en el año 1886. No obstante, en las décadas posteriores las primeras egresadas dieron continuidad a la difusión de esta institución educativa destinada a la infancia, las cuales fueron creadas en distintas provincias del país, por ejemplo, Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y La Rioja. Entre las egresadas, valdría destacar la figura de Rosario Vera Peñaloza quien desempeñó una labor sostenida en defensa del estatus pedagógico del jardín de infantes.

Por otra parte, en el año 1884 se produjo la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, que estatuyó en su artículo N° 11: "Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria. Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente". Normativa que

⁵ En este período la educación pre-escolar se fue expandiendo a infantes de 3 a 5 años en distintos establecimientos dependientes de la nación, la provincia o instituciones privadas. La matrícula escolar para el año 1968 era de 1.904 y en 1971, de 2.203 estudiantes; representaba aproximadamente el 6.30% de la población total de niños/niñas en la provincia. En estos mismos años, los jardines de infantes pasaron de 42 a 53 establecimientos creados (UNNE, Facultad de Humanidades, Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental, 1972; Asociación de Maestras Jardineras Chaco, Informe y análisis de la situación del nivel pre-escolar en la provincia del Chaco, 1972). Valdría destacar que el primer jardín creado en la provincia se registró en la década del '40 y fue de iniciativa privada; la primera creación oficial concretada por el Consejo Nacional de Educación fue en 1947. Entre 1940 hasta principios de 1950, existieron sólo cinco establecimientos estatales que funcionaban como secciones de pre-elementales anexas a las escuelas primarias comunes, todos en Resistencia, ciudad capital del Chaco (De Pompert, 2006).

⁶ Hacia finales del siglo XIX cuando se estaban estableciendo las bases del sistema educativo, la formación docente para la educación pre-elemental estuvo atravesada por un histórico dilema que afectaba a su identidad en cuanto tal, y que puede resumirse en la discusión entre el carácter educativo o doméstico del jardín de infantes (Carli, 2002; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006). Entrado el siglo XX, el Estado no había avanzado en definiciones políticas, institucionales y formativas vinculadas a la educación de la infancia. Recién a partir de la década del '30 es donde tiene lugar la creación del Profesorado "Sara Ch. de Eccleston", una institución pionera en la formación docente específica (Diker y Terigi, 2003; Vasta y Gisbert, 2009).

en términos de política educativa sentó las bases del posterior desarrollo del nivel pre-elemental en Argentina, históricamente relegado a la expansión de la educación primaria.

Avanzado el siglo XX, a partir de la década de 1950, se observan cambios graduales y significativos en el plano de la política estatal en cuanto a la definición de las finalidades otorgadas al jardín de infantes y en la función docente. Durante el gobierno conocido como el "primer peronismo" (1946-1955) estas instituciones eran entendidas como "un núcleo vivo de observación y aprendizaje para las futuras maestras [...] para conocer y comprender la naturaleza infantil en su primer contacto con el medio social: la comunidad escolar" (Ministerio de Educación de la Nación, 1951: 5) y la función docente giraba en torno al desarrollo de "la curiosidad y al interés infantil bajo tres formas de experiencias: 'formas de vida', 'formas de expresión' y 'formas de belleza'" (Ministerio de Educación de la Nación, 1951: 5).

Posteriormente, hacia principios de la década de los años 60 el Consejo Nacional de Educación (CNE) establecía: "no son antecelas de la escuela común, ni instituciones filantrópicas; si capacitan al niño para recibir, en el momento oportuno, las enseñanzas de la escuela común, no deben anticiparse a ella ni sustituirla" (CNE, 1961: 5). Observamos allí un primer giro importante en la definición de las finalidades del jardín de infantes, que en cuanto a sus implicaciones en la función docente se expresó en una orientación educadora y moralizante: "su misión no es instruir, sino educar, es decir, favorecer el desarrollo integral del niño mediante la persuasión y la inducción, para crear hábitos y corregir suave, pero firme y eficazmente, las desviaciones" (CNE, 1961: 5).

En el currículum establecido para la educación pre-escolar en 1972, se enfatizó la importancia de la formación específica:

Los Jardines de Infantes Integrales⁷ y las Secciones de Jardín de Infantes anexas a escuelas comunes que comparten un mismo edificio con el nivel elemental, requieren docentes especializados en educación pre-escolar. (Ministerio de Cultura y Educación, CNE, 1972: 43)

Inscripta en este contexto de discursos y política educativa en torno al jardín de infantes, en la historia reciente, la formación de docentes para la educación infantil cobró un fuerte impulso con la creación de cursos de perfeccionamiento o profesorados. Las propuestas formativas estuvieron a cargo de instituciones privadas o estatales, de carácter provincial o nacional.

⁷ Refiere a una institución en el cual todas las secciones funcionan en un mismo espacio físico, en general exclusivo del nivel inicial.

Hasta lo que hemos logrado explorar preliminarmente, algunas provincias habían iniciado con el dictado de cursos de perfeccionamiento para docentes en servicio, como es el caso de Tucumán (Estado provincial, a partir de 1956), Buenos Aires (Consejo Nacional de Educación, 1958) y Chaco, que describimos anteriormente.

Relativo a los profesorados, las instituciones creadas fueron: Instituto de Profesorados de Jardín de Infantes y Educación Diferencial "Decroly" (Tucumán, 1965), Instituto SUMMA (Buenos Aires, 1966), Instituto San José (Corrientes, 1967), Instituto Superior del Profesorado "Antonio Ruiz de Montoya" (Misiones, 1970) e Instituto "Almirante Brown" (Buenos Aires, 1970). Entre las universidades privadas encontramos: "Pontificia Universidad Católica de Argentina" (1969) y "El Salvador" (1973). En el caso de las instituciones de origen estatal: Escuela Normal Nacional Superior "Sarmiento" (Resistencia, 1975) y la Escuela Normal N° 1 "Nicolás Avellaneda" (Rosario, 1975).

En síntesis, a la par de que el jardín de infantes se abría paso como una institución con un estatus y finalidades diferenciadas de la escuela primaria⁸, en la agenda educativa se despliega un interés en la formación en un conjunto de competencias específicas para este ámbito de actuación profesional en expansión. Constituyen estas décadas un período fundacional en el proceso de constitución de un campo de formación específico para la educación pre-elemental.

En el contexto educativo reseñado, en marzo de 1973 en la provincia del Chaco se firmó un convenio entre la Facultad de Humanidades de la UNNE y el Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, para intervenir en forma mancomunada en la creación, puesta en marcha y financiamiento de una carrera específica y a término⁹, el Profesorado en Educación Pre-elemental¹⁰.

La primera cohorte del profesorado fue desarrollada entre 1973-1976, contemplando una duración de 5 cuatrimestres. Vale destacar que el planeamiento y la organización de la carrera conllevó los primeros años de la década, interviniendo personal de la cartera educativa provincial y de la universidad; entre otras acciones, a tal fin fue creado el Departamento de Educación Pre-elemental en el ámbito universitario (UNNE, Consejo Académico, Resolución N° 4934/72).

Para la implementación desde agosto de 1973, se llamó a inscripción contando con un registro total de 148 pre inscriptas (todas mujeres), de las cuales quedaron seleccionadas 56 por medio de un examen de ingreso y teniendo como prerrequisito contar con un título

⁸ No obstante, a estos avances, se destaca que la obligatoriedad del jardín de infantes recién fue establecida por Ley Federal de Educación N° 24195/93 en el marco del proceso de reforma educativa acontecido en Argentina durante la década del '90.

⁹ Las cuatro primeras cohortes de la carrera revistieron el mismo carácter, hasta el año 1982, donde se aprueba el dictado como oferta permanente.

¹⁰ En el ámbito de la UNNE, la carrera fue aprobada por Resolución N° 4933/72 y Resolución N° 58/73.

de maestra normal. El dictado comenzó en septiembre y en julio de 1976 terminaron de cursar el total de estudiantes inscritas, obteniendo el título de Profesora en Educación Pre-elemental. Ésta fue la primera cohorte de egresadas universitarias con formación docente específica en el Chaco y de la zona geográfica de influencia de la universidad, es decir, el nordeste de Argentina.

Simultáneamente, en abril de ese año se dio apertura a una nueva edición de la carrera cuya matrícula arrojó un total de 127 inscritas. La segunda cohorte fue implementada entre abril de 1976 y noviembre de 1978, manteniendo el mismo plan de estudios; se diferenció de la primera al encontrarse financiada y desarrollada por la UNNE exclusivamente, y que no se requería la titulación de maestra normal para el ingreso. Al finalizar el dictado, aproximadamente, egresaron unas 25 estudiantes (entrevista a Portal, 2021).

En otras publicaciones hemos avanzado en la descripción y análisis de la propuesta de formación de ambas cohortes y de las características educativas del contexto, a partir de fuentes documentales institucionales (Musín, Ramírez y Almiron, 2016; Musín, Ramírez y Núñez, 2017). En este artículo nos interesa reconstruir la historia de creación e implementación de la carrera recurriendo a las voces de estudiantes de las dos primeras cohortes, que nos aproximan a la comprensión historiográfica tanto del currículum prescripto como del currículum real. De manera ampliada, buscaremos atender a la experiencia de formación y sus significantes; en ese sentido, nos preguntamos ¿Qué implicó en términos formativos el recorrido por el profesorado en educación pre-elemental? ¿Cuáles y cómo fueron las experiencias formativas? ¿Cómo contribuyeron a configurar una identidad profesional?

En lecturas disciplinares y teóricas, nos interesa indagar sobre la historia de la formación docente para este nivel, en el ámbito universitario y a escala local, desde el campo de estudios de la historia de la educación. Asimismo, en clave de perspectiva regional buscamos aportar a la construcción de interpretaciones que articulen la escala local y la nacional (Bandieri, 2018).

En tal sentido, es relevante anticipar algunos de los conceptos principales y reflexionar sobre sus articulaciones: formación docente, experiencia formativa e identidad docente. Siguiendo a Davini (2002) y Vezub (2011), entendemos a la formación docente como un proceso complejo y de larga duración que se desenvuelve en diferentes etapas de la trayectoria de cada persona: en la formación inicial, donde se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achilli, 2008); en la continua o de perfeccionamiento; en los espacios de inserción profesional; por medio de las propias prácticas de enseñanza. Nos circunscribimos en la primera instancia, que contribuye a formar rasgos inaugurales de la identidad profesional por medio de la definición de competencias y de modelos pedagógicos producidos –y reproducidos– durante la formación (Vezub, 2011: 167).

Para los objetivos de este trabajo, resulta también relevante atender al agenciamiento de los propios sujetos involucrados en los procesos formativos. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que los sujetos no se forman sólo a partir de los roles prescritos por la institución formadora, sino en su capacidad para construir experiencias formativas que se inscriben en la dimensión subjetiva de lo escolar. Para los autores, los sujetos se socializan y constituyen como tal en su capacidad de manejar su experiencia que es también un trabajo sobre sí mismo, en tanto la educación no es comprendida como inculcación sino como autoeducación (1998: 14). Articulando con estas discusiones conceptuales, nos referimos a la experiencia formativa como acontecimiento singular y subjetivo, que no es generalizable y que habilita a la pregunta por el sentido, por el significado y por el valor de aquello vivido en los espacios formativos (Larrosa, 2003 y 2006).

Finalmente, cuando hablamos de identidad profesional docente nos referimos a una construcción dada por medio de la interacción entre lo biográfico continuo –la dimensión individual– y procesos relacionales –la dimensión social–. Se parte de la noción de sí mismo que porta el profesorado en cuanto a enseñante, articulada a partir de las representaciones respecto del trabajo de enseñar, que es efecto del contexto de trabajo (Mortola, 2006); se inscribe en un espacio social y conlleva prácticas sociales compartidas, y empieza a conformarse en la propia escolarización de los sujetos, continúa con la formación inicial y se consolida con la socialización en el escenario profesional. Como toda identidad, pues, no es fija, dado que la autopercepción de los sujetos cambia a medida que transcurre su vida por diferentes etapas personales y laborales (en formación, noveles, seniors) (Tejada Fernández, 2018: 67-68). En línea con lo expuesto, podemos sintetizar que la construcción de la identidad es compleja, heterogénea y cambiante.

Metodológicamente, nos orientamos a la combinación del análisis documental, con los aportes de la historia oral, las estrategias de indagación narrativas e historia de vida (Compère, 2002; Alliaud y Suárez, 2011). Para ello recurrimos a fuentes documentales y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de las dos primeras cohortes y una docente referente del Departamento de Educación Pre-elemental que intervino en la organización e implementación de la carrera.

La combinación de técnicas nos permite mantener una adecuada vigilancia metodológica sobre los sesgos que podrían imprimir los relatos oficiales y atender a una interpretación histórica desde la confluencia de múltiples voces y en el cruzamiento de fuentes (Compère, 2002: 243-245). Como parte del movimiento dentro del campo historiográfico, más ampliamente dentro de las ciencias sociales, que postula el "retorno del sujeto" y el reconocimiento de las voces invisibilizadas, recurrimos al uso de entrevistas en profundidad para reconstruir aquellos procesos y prácticas no registradas por los documentos oficiales (Compère, 2002: 250). Asimismo, esta perspectiva aportará a la

construcción del conocimiento sobre la historia de la formación docente para el nivel pre-elemental, recuperando los significados en torno al trayecto formativo y la construcción de la identidad profesional docente de las personas participantes.

El escrito presenta resultados obtenidos en proyectos de investigación acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE¹¹. Se encuentra organizado en cuatro subtítulos: el primero atiende al perfil biográfico de las entrevistadas, reconstruimos las trayectorias de formación y profesionales en la confluencia con la historia del nivel pre-elemental a escala local y nacional; en el segundo presentamos las características del plan de estudio, aquellas que para las estudiantes entrevistadas adquirieron significación durante la formación; en el tercero se describen las modalidades de implementación de las dos primeras cohortes; para finalizar realizamos una conclusión general que se orienta a recapitular las principales líneas de análisis historiográficas.

1. Historia biográfica de las entrevistadas: recorridos formativos y trayectorias profesionales en la educación pre-elemental

Nuestro interés es presentar una reconstrucción de la historia biográfica de las entrevistadas, sus recorridos de formación y trayectorias laborales. La misma nos permitirá focalizar tanto en sus historias de vida, como también en la configuración de la formación específica y el campo educativo para el nivel pre-elemental en la provincia del Chaco.

Las entrevistadas fueron seleccionadas en relación con las dos primeras cohortes de la carrera, la amplia trayectoria que cuentan dentro del nivel (docencia y gestión ministerial) y su participación como docentes para la formación específica en el ámbito universitario. Teniendo en cuenta la extensión del artículo, optamos por seleccionar dos entrevistadas: Marta Susana Bertolini (primera cohorte) y Gloria Graciela Portal (segunda cohorte)¹². Para la presentación mantenemos el orden cronológico de desarrollo de las respectivas cohortes y el año de cursado de las entrevistadas en la carrera del Profesorado de Educación Pre-elemental.

¹¹ "La formación docente para la educación infantil en la Universidad. Lecturas entre el pasado y el presente", acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE (Res. N° 149/18 C.S.). "La formación de docentes en educación infantil entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía", del mismo órgano científico (Res. N° 678/13 C.S.).

¹² Se utilizan los nombres reales con el consentimiento y autorización de las entrevistadas, a quienes agradecemos muy especialmente su disposición a participar en esta investigación compartiendo sus recorridos formativos y profesionales.

1.1. “Había inserción interesante en el nivel en esos años, hacían falta maestras jardineras”: relatos biográficos de Marta Bertolini

Marta Bertolini fue estudiante en la primera cohorte del profesorado. Acredita una formación de base como Maestra Normal Nacional, titulación que obtuvo en la provincia del Chaco en el año 1969. En el marco contextual de la política educativa vigente en ese año, ésa fue la última promoción del normalismo dando paso posteriormente a la creación de los bachilleratos con orientación (Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Decreto Ley N° 18001/68). El entonces presidente de facto Juan Carlos Onganía, en concurrencia con el secretario de cultura y educación José M. Astigueta, ordenaron suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudio del nivel de enseñanza media a partir del inicio del ciclo lectivo de 1969, período durante el cual se cursará por última vez el último año. De acuerdo con el Decreto N° 8051/68 se justificó la medida afirmando que “era conocido” el exceso de graduados en relación con el número de vacantes de cargos docentes y que se hacía necesario mejorar su formación exigiendo la aprobación de estudios completos de nivel medio como condición previa al ingreso a la carrera, lo cual obligaba a situar la formación específicamente profesional en el nivel superior del sistema educativo (Rodríguez, 2019)¹³.

En este contexto de cambios profundos en la política educativa para la formación docente, en el año 1970 Bertolini comenzó a cursar la carrera de Filosofía y Ciencias de la Educación, una de las ofertas académicas orientadas al ejercicio profesional docente con la cual contaba la Facultad de Humanidades de la UNNE. La vigencia de la dictadura cívico-militar autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973) y sus impactos en la vida institucional de la universidad condujeron a la decisión de abandonar provisoriamente la carrera: “la facultad estaba muy alterada en su vida habitual, pasaba gendarmería a cada rato y se vivían muchas situaciones de violencia, así que dejé” (entrevista a Bertolini, 2018). Habiéndose creado posteriormente el Profesorado de Educación Pre-elemental en la Facultad, y en el clima político de retorno a la vida democrática con el gobierno de Héctor Cámpora (conocido como el tercer peronismo), inició la carrera y egresó en el año 1976 como profesora de Educación Pre-Elemental.

La elección de la mencionada carrera estaba relacionada con el ejercicio profesional dentro del nivel. Bertolini comenzó en el año 1971 como docente suplente en una sala de jardín de infantes autónomo, antes de cursar el profesorado:

¹³ Además, se estableció que los establecimientos del Ciclo de Magisterio podrían adoptar en su lugar los planes de Bachillerato con Orientación Pedagógica en Letras, en Ciencias Biológicas, en Ciencias Físico-Matemáticas, o con Orientación Agraria (Rodríguez, 2019: 225).

Justamente por eso fue el curso, por la necesidad de trabajar, es decir, empecé a trabajar en el año '71, en abril (...). Y ahí yo tomé una suplencia, en el '73 me inscribí en el profesorado y ya estaba trabajando como maestra jardinera. (Entrevista a Bertolini, 2018)

En la provincia, en cuanto a las docentes que se desempeñaban en los jardines de infantes, un 80% eran Maestras Normales con certificado de curso de capacitación (que como fuera mencionado, se venían desarrollando desde 1961) y sólo el 20% restante contaba con una formación docente específica para este nivel (UNNE, Facultad de Humanidades, Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental, 1972; Asociación de Maestras Jardineras Chaco, Informe y análisis de la situación del nivel pre-escolar en la provincia del Chaco, 1972). Había un total de 53 establecimientos autónomos o anexos a escuelas primarias, de gestión estatal (provincial o nacional) o privados. Los jardines anexos, constituían el 80% de las instituciones del nivel pre-elemental; no obstante, a lo largo de la década, la institución inició un paulatino proceso de diferenciación de la escuela primaria en términos administrativos, organizativos y curriculares por medio de la creación de jardines autónomos.

Bertolini fue designada como maestra de una sala del primer jardín de infantes autónomo creado en la provincia:

Esas fueron las palabras de la supervisora que me designó (...), había un interinato disponible pero era en una escuela en donde yo iba a estar muy sola, en ese momento la mayoría de las secciones eran en escuelas en jardines anexos, en esas escuelas entonces no habían directoras. Y había una suplencia en el uno [Jardín de infantes N° 1] donde estaba la directora (...). Me dijo: "te voy a mandar al uno porque ahí vas a aprender", era toda esta cuestión de decir "bueno, recién empieza no importaba", el interinato era más seguro pero bueno "anda a aprender después veremos más adelante". (Entrevista a Bertolini, 2018)

El ejercicio docente en el jardín tenía el propósito de la formación en servicio para el nivel dentro de un determinado espacio institucional: "Yo fui designada en ese jardín justamente para aprender fijate, no es que era un jardín para atrás estaba bien en cuanto a la prolijidad estaba todo muy ordenado, muy bien organizado" (Entrevista a Bertolini, 2018). A partir de estas experiencias profesionales-formativas iniciales, la entrevistada desarrolló sus actividades como docente en salas de jardín de infantes durante la década del 70.

Hacia 1980 inició funciones de gestión institucional y ministerial para el nivel. En primera instancia como directora de jardín de infantes, cargo cubierto por concurso; en 1982 como supervisora regional en una ciudad del interior de la provincia, funciones por las que cambió su domicilio familiar; en 1994 estuvo a cargo de la Dirección de Nivel

Inicial en la provincia, en el contexto de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93¹⁴, que para el nivel implicó el establecimiento de la obligatoriedad de la sala de 5, del Nivel Inicial (antes era denominado como educación pre-elemental) y la definición de sus contenidos curriculares:

Cuando a mí me tocó estar en la Dirección del Nivel que fue en el año '94, tuve que ir a Buenos Aires a muchas reuniones que se hacían por la Ley Federal y los contenidos básicos, yo estoy entre los que elaboraron los contenidos básicos. (Entrevista a Bertolini, 2018)

A partir de esa misma década, egresa con una formación de grado en el profesorado de Ciencias de la Educación; carrera que había iniciado en la década d 1970 en la Facultad de Humanidades (UNNE). También comenzó a desempeñarse profesionalmente dentro del ámbito universitario, primeramente, cumpliendo funciones en la biblioteca del Departamento de Educación Pre-elemental (UNNE) y luego como docente a cargo de la asignatura "Residencia Integral en Jardines Maternales" del Profesorado en Educación Pre-elemental. Actualmente cuenta con aproximadamente 30 años de experiencia como formadora de formadoras/es en la especialidad, en la mencionada institución.

1.2. "Yo era estudiante de segundo año cuando empecé a trabajar, me fui por cinco días y me quedé": relatos biográficos de Gloria Portal

La otra entrevistada cursó y egresó de la segunda cohorte del Profesorado en Educación Pre-elemental. En los años siguientes de su egreso, continuó con estudios de posgrado sobre jardines maternales, a nivel nacional una temática de interés en las discusiones educativas para el nivel de la década de 1970. Al decir de Carli y Miranda (2011), por estos años la educación de la primera infancia asumió una relevancia y expansión inédita, dando lugar a la configuración de una pedagogía del niño pequeño y a debates en torno de su derecho a la educación, la constitución del jardín maternal para la atención de la infancia desde los primeros tiempos de vida y la profesionalización docente en la temática.

La trayectoria laboral de Portal comenzó durante su formación, mientras cursaba el segundo año de la carrera:

¹⁴ La Ley definió una nueva estructura para el sistema educativo, la cual se implementaría de forma gradual y progresiva en cada jurisdicción: Educación Inicial para niños de 3 a 5 años, siendo obligatorio el último año; Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración, a partir de los 6 años de edad y organizada en 3 ciclos (EGB 1, 2 y 3); Educación Polimodal, a continuación de la EGB y con 3 años de duración y por último, la Educación Superior, profesional y académica de grado y de posgrado. Respecto de la obligatoriedad, se extendió a 10 años la educación obligatoria (de 5 a 15 años), estableciéndose por primera vez en la historia de la educación argentina la obligatoriedad del Nivel Inicial.

Nelli [coordinadora de la carrera] me dijo: "mira, te vas a ir al jardín N° 3 que la maestra pidió licencia", me presenté y a los cinco días no vino la maestra y mandó que se tomaba licencia de nuevo. Resulta que esa maestra renunció y me tuvieron que nombrar interina y ahí me quedé. En el '76 yo inicié [la carrera] y en marzo del '77 me mandaron a trabajar. (Entrevista a Portal, 2018)

Como en el caso de Bertolini, estas designaciones ponen en evidencia el contexto provincial de demandas por la cobertura de cargos docentes en el jardín de infantes, en el marco también de una creciente expansión territorial de la institución: "los padres mandaban y requerían también de los jardines, era requerido el jardín y sobre todo la sala de 5, la sala de 4 menos, y después la de 3 hasta hoy en algunos lugares no es" (entrevista a Portal, 2018).

Iniciada la década del '80, comenzó una trayectoria profesional en cargos ministeriales en la provincia: "yo me voy a trabajar en el ministerio de educación para la administración provincial del nivel con el director del pre-primario" (Entrevista a Portal, 2018). Junto al director del nivel primario estaban a cargo de la administración de los edificios escolares y designación de cargos docentes para los jardines de infantes; cargos designados con funciones en la educación primaria y con un adicional remunerativo por desempeñarse en este nivel. Indicios de una política educativa que fluctúa entre la promoción del nivel y la indiferenciación funcional con la escuela primaria.

Durante su trabajo en la Dirección, por Ley N° 21809/78 se realizaron las transferencias de cargos de la jurisdicción nacional a la provincial. En términos normativos fue establecido:

ARTÍCULO 1.- Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias en las condiciones prescritas en la presente ley todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas, con excepción de las que se determine mediante decreto del Poder Ejecutivo. (Poder Ejecutivo Nacional, Ley N° 21809/78)

En el relato de la entrevistada, la implementación jurisdiccional de la medida en el nivel implicó:

Otros dos meses me hizo sentar [el director] en la junta de clasificaciones por una transferencia de cargos, de la época de la nación a la provincia, y me llevaron los legajos y yo armaba de nuevo los legajos en base al cuaderno de actuación de las maestras, que no había ni fotocopiadora en el '82. (Entrevista a Portal, 2018)

Un año después, es decir 1983, inició sus actividades como docente universitaria en el Departamento de Educación Pre-elemental, en una asignatura relacionada con la didáctica específica para el nivel, "Didáctica Especial III". Su trayectoria como docente universitaria se extendió hasta el año 2018. Durante este largo recorrido, también continuó con la formación de posgrado, como Especialista en Docencia Universitaria y en Lectura y Escritura.

2. Características curriculares del plan de estudio: significaciones en torno al currículum prescripto

El plan de estudios del Profesorado en Educación Pre-elemental estaba conformado por un total de 26 materias, con una carga horaria total de 2960 horas reloj de clases teórico-prácticas. Podemos identificar las siguientes orientaciones: materias pedagógico-didáctica (un total de 8); una línea psicológica (6), complementada también por biología, psicometría e higiene física y mental; materias estético-expresivas (4); otras relativas al análisis y administración de la educación (2), sociología de la educación y organización y supervisión escolar. Si analizamos la distribución desde la relación teoría-práctica, el porcentaje de materias teóricas era del 43% y el porcentaje de materias prácticas representaba un 57%. Las prácticas (nucleadas en las asignaturas "pedagogías especiales I y II" y "didácticas especiales I, II, III, IV, V) eran un eje estructurante en la carrera y, en una lectura general, es plausible considerar que el plan de estudios articulaba una formación práctica, teórica y cultural.

Para las entrevistadas, en su formación resultaron significativas las materias pedagógico-didácticas y las de impronta psicológica; en el plan de estudios las primeras representaban el 34% del total y las segundas el 19%¹⁵. Por una parte, la significación dada a las pedagógico-didácticas estaba en estrecha vinculación con las prácticas docentes, las citadas anteriormente. Estas contemplaban una carga horaria mayor en relación con las demás materias del plan y eran cursadas de manera transversal y en diferentes modalidades o formatos a lo largo de la carrera:

Ese plan tenía unas materias troncales, que eran las didácticas especiales (...) desde el vamos en ese plan de estudio nunca la práctica profesional estuvo acumulada al final, ha sido transversal. Las observaciones, las ayudantías, las pasantías, las prácticas, las residencias [...] (Entrevista a Portal, 2018)

¹⁵ Estas eran: pedagogía general, biología pedagógica, didáctica especial I, pedagogía especial de la educación pre-elemental I, didáctica especial II, didáctica especial III, didáctica especial IV, pedagogía especial de la educación pre-elemental II, didáctica especial V, psicología general, psicología evolutiva, psicología pedagógica, psicometría, psicopedagogía terapéutica (UNNE, Consejo Académico, Resolución N° 4933/72).

Por su parte:

Había varias pedagogías pero además acordate que todas estábamos trabajando, eso también es diferente porque uno ya tiene el contacto con la realidad, lo que se va escuchando lo va significando y resignificando a partir de esa realidad, es también darle otra mirada a la formación. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Esta configuración transversal de la práctica retoma el modelo de formación del emblemático profesorado de kindergarten, "Sara Chamberlain de Eccleston", de la provincia de Buenos Aires¹⁶. Para comprender las articulaciones entre ambos profesorados es necesario remontarse a la figura de Nélica Sosio, oriunda de Buenos Aires y egresada del profesorado "Eccleston", que arribó al Chaco en 1968 y participó en el dictado de los primeros cursos de capacitación para docentes normalistas que ejercían en jardines de infantes y luego en el diseño, la creación e implementación de la carrera a nivel provincial. Llegó a la provincia con un mandato de Margarita Ravioli, quien fuera su formadora, fundadora y rectora del "Eccleston": "y Margarita me dijo: 'vayan y vos tenés que crear el profesorado allá'" (entrevista a Sosio, 2013).

Recapitulando referencias sobre su formación inicial, Sosio destacaba que en el modelo pedagógico del profesorado "Eccleston" las prácticas ocupaban un lugar preponderante, ya desde el ingreso a la carrera, donde se incorporaban espacios de actividad con infantes: "te daban un grupo de chicos, delante de ese tribunal, que te helaba. Nos hacían contar un cuento delante de un grupo de 10 chiquitos, sin láminas, contando" (entrevista a Sosio, 2013). Posteriormente, durante el cursado: "Es que llegabas como alumna y ella ya te metía en una sección a practicar, a ayudar a limpiar a los chicos, a darle de comer en el comedor, a vivir ahí. Entonces vivíamos en el profesorado" (Entrevista a Sosio, 2013). Configuración curricular que en el profesorado del Chaco se adoptó como modelo pedagógico: "desde el inicio de la carrera nosotros tomábamos contactos [...] Estar en contacto permanentemente con los jardines" (entrevista a Portal, 2018).

Por otra parte, tocante a las significaciones en torno a las materias psicológicas, éstas estaban relacionadas con el conocimiento sobre el sujeto educativo. Más ampliamente, podemos advertir la influencia del contexto discursivo de la época en relación con las llamadas ciencias "Psi" (psicología y psicopedagogía) que contribuyeron a focalizar la mirada en el desarrollo del niño en las instituciones educativas, e implicaron una redefi-

¹⁶ El Instituto "Eccleston" ha sido pionero en la formación docente para el nivel inicial. Comenzó su actividad el 8 de abril de 1937 en respuesta a los reclamos que realizara la "Asociación Pro-difusora del Kindergarten" por la ausencia de instituciones de formación docente para el nivel (Diker y Terigi, 2003; Vasta y Gispert, 2009). Anexo al Instituto se crea al Jardín de infantes "Mitre", en carácter de departamento de experiencia pedagógica (Ministerio de Cultura y Educación, Profesorado Nacional en Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston", 1974).

nición de sus formas de conceptualización y modalidades de intervención, pasando de ser considerado *objeto* a ser *sujeto* de cuidado y adquiriendo preponderancia su atención en las propuestas de formación docente para el nivel (Caruso y Fairstein, 1997; Fernández País, 2015).

En línea con estas orientaciones discursivas, la impronta psicologista permeó el diseño curricular y los sentidos de la formación específica en el Chaco:

[el plan estaba centrado] en el niño como persona [...] el viejo desarrollo psico-motor, cognitivo, socio afectivo, era siempre el niño de manera integral. Y esto sí que nosotros teníamos capacidad, a lo mejor por la corriente psicologista que nos atravesó, nosotros éramos el acompañamiento a la familia y tener la capacidad profesional de observar y registrar para otro profesional. (Entrevista a Portal, 2018)

El estudio de las obras completas de Jean Piaget era de lectura obligatoria en el profesorado: "Piaget, obras completas, los textos originales, o sea que eran libros y libros que estudiar" (entrevista a Portal, 2018). Entre otras lecturas teóricas de relevancia, también se recuperaban a exponentes de la Escuela Nueva: Ovide Decroly y María Montessori. En particular, el abordaje de los postulados escolanovistas también estaba relacionado con un carácter metodológico, para la estructuración de distintas dimensiones del jardín de infantes (el espacio, el tiempo, los contenidos, las actividades y los materiales didácticos) en relación con las características de ese sujeto educativo específico: la infancia.

Porque nosotros no veíamos diferencia entre la teoría y la práctica, lo que pasaba en el aula era lo que estudiábamos. Porque el jardín, acuérdense ustedes lo que son las instituciones de los jardines de infantes, nace con esos principios, entonces no había otra forma de considerar la educación que no sea lo que la teoría nos decía: el juego era el juego, el juego era que el chico juegue. Y bueno, Decroly con los centros de interés, los aprendizajes globalizados. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Esta configuración de las salas de jardín de infantes fundamentada en ideas escolanovistas, propuestas desde los espacios curriculares del profesorado en el Chaco, se encontraba en estrecha sintonía con discusiones dentro del campo de la educación pre-elemental a nivel nacional. Al decir de Fernández País (2015), en la década del 60 se observa una corriente de renovación de las prácticas en las salas de los jardines de infantes que, entre otros, estuvo basada en los principios de la Escuela Nueva y cuestiona la estructuración de "la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento" (2015: 11).

No obstante, desde una lectura más abarcativa, la implementación del escolanovismo en el Chaco se dio en el marco de tensiones con otros enfoques didáctico-curriculares de

orientación tecnicistas que configuraban el diseño curricular de la educación pre-elemental. Estas tensiones se expresaban en el espacio mismo de la formación específica, en tanto los distintos enfoques eran desarrollados desde el profesorado:

...el Chaco tuvo una gran influencia de un autor Palavecino que implementó las taxonomías de Bloom, pero a rajatablas. Si uno ve el diseño curricular el objetivo general, el específico, lo operatorio [...] entonces ese encadenamiento que te exigían en la planificación a veces era tan estructurado que esto de la escuela nueva costaba implementar pero se hacía. (Entrevista a Portal, 2018)

Finalmente, entre las características curriculares del plan de estudio destacamos la recuperación de autores clásicos de la educación infantil. El corpus da cuenta de la lectura de los textos de Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröebel: "Entrevistador: ¿Autores y algunas teorías que hayan sobresalido a lo largo de tu carrera? Entrevistada: Tiene que ver con Pestalozzi, los principios pestalozzianos" (entrevista a Bertolini, 2018); "Todo eso estudiamos en pedagogía, no teníamos historia, pero era la historia del nivel: Pestalozzi, Decroly [...], me acuerdo que haber conseguido el libro de Fröebel con los dibujitos, los esquemas, los dones y las medidas" (entrevista a Portal, 2018).

3. Modalidad de implementación: características del currículum real

Al constituirse una propuesta de formación especializada inédita en el ámbito universitario de la región nordeste de Argentina, la convocatoria a docentes contempló la participación de especialistas de diversos ámbitos profesionales del campo de estudios o intervención en torno a la infancia y la educación infantil (jardín de infantes y maternal). Las maestras y maestros eran provenientes de distintas provincias, principalmente de Buenos Aires, aunque también de otras provincias como Córdoba, Tucumán o Santa Fe. Cumpliendo funciones como Secretaria Técnica del Profesorado, Nélide Sosio estaba a cargo de la convocatoria del plantel docente. Se adoptó una estructura curricular flexible. Por ejemplo, una misma materia podía estar subdividida temáticamente y dictada por dos docentes; en otros casos, se realizaba la cursada bajo la modalidad de un curso intensivo con jornadas diarias completas; el ejercicio de actividades docentes en los jardines de infantes podía ser contemplado como parte de las prácticas:

Las materias especiales las hacíamos concentradas en viernes y sábados porque venían profesores de Buenos Aires, y aprovechaban a estar el sábado prácticamente todo el día. Es lo que yo les digo que en esa promoción la verdad que fue de lujo el

dictado porque venía gente de mucha trayectoria, en psicología evolutiva vino un profesor doctor de psicología de Rosario [Santa Fe]. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Hay que destacar también que:

La mayoría tenían formación en el nivel, la especificidad, las hacían trabajando en el nivel (...). Había un profesor de teatro muy bueno, que se llamaba Héctor Veronese, excelente, que después se fue de vuelta a la universidad de Córdoba.

[...] Si se obtenía una designación por suplencia o interinato antes de recibirse, eran consideradas como prácticas u observación. Eso sí, teníamos el acompañamiento de Nelli [...] iba y te miraba. (Entrevista a Portal, 2018)

La carga horaria total del Profesorado en Educación Pre-elemental era de 2960 horas reloj de clases teórico-prácticas, que se encontraban distribuidas en 5 módulos cuatrimestrales; ello implicaba 2 años y medio de cursado. Para la entrevistada cursante de la primera cohorte, esta organización curricular significó una experiencia formativa ardua y difícil: "había mucha presión porque nosotros veníamos acá a las 16 horas de la tarde y salíamos a las 21 horas de la noche y era todos los días" (entrevista a Bertolini, 2018). En el caso de la primera cohorte, es de destacar que para el ingreso a la carrera se estableció como uno de los requisitos contar con el título de maestra normal y casi la totalidad se encontraba en ejercicio docente, marco regulatorio que demandaba a las estudiantes combinar las actividades formativas y laborales: "todas estábamos trabajando, todas prácticamente, había alguien que no, pero la mayoría de las que estábamos haciendo eso, estábamos trabajando" (entrevista a Bertolini, 2018).

Asimismo, la situación estaba acentuada con el carácter a término de la carrera:

La carrera empezamos a cursar en 1973 y rendí la última materia en julio de 1976. La carrera era a término, por eso digo rendir la última materia porque supuestamente queríamos aprobar todas las materias en ese lapso porque después no iban a haber más posibilidades. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Otras dificultades señaladas estaban relacionadas con el "abrirse el camino" dentro de una cultura institucional academicista que debatía desde algunos sectores el estatus epistemológico del campo de la formación docente para este nivel:

Nosotros estuvimos con una profesora, estaba llena el aula y ella se presentó y nos dijo: "buenas tardes, sepan ustedes que yo estoy acá no por mi gusto, esto es una carga pública". Ella tenía una mayor dedicación y le dijeron que tenía que hacerse cargo: "pero yo creo que ustedes no tendrían que estar acá". Con esa materia fue que muchas no aprobaban y después se recibieron, por suerte no había sistema de correlatividades. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983), para la entrevistada Portal de la segunda cohorte, otros rasgos del contexto general y la cultura institucional incidieron en el dictado de la segunda cohorte, impregnando el cursado con rasgos autoritarios:

Teníamos mucho cuidado, vieron donde está el ascensor ahora del pasillo, había una puerta para escaparse por ahí y nuestros decanos tenían custodia armados. Los decanos eran muy perseguidos.

Entrevistador: ¿la relación con los docentes era una relación jerárquica?

Entrevistada: Sí, de autoridad y autoritarismo, porque algunos eran autoritarios, y otros tenían autoridad académica.

... Cuando empecé a trabajar fui a buscar el libro "Un elefante ocupa mucho espacio", y acababan de envolverlo y yo no lo pagué, y entra el de gendarmería [a la librería] que eran los que traían la lista de los libros que estaban prohibidos, y el vendedor me dijo: "la semana que viene". Me hizo señal de que me vaya. Y me fui con el libro sin pagar, yo no entendía nada, me fui y dejé pasar media hora y volví, y me dice: "menos mal que lo tenías envuelto porque acaba de prohibirse ese libro en la lista que me traen". (Entrevista a Portal, 2018)

El libro mencionado es de la autora Elsa Bornemann, oriunda de Buenos Aires e integrante del plantel docente de la primera cohorte del profesorado en Chaco.

Desde otras perspectivas de significación, algunas figuras fueron señaladas positivamente en el relato retrospectivo de las entrevistadas. En particular, ambas destacaron como relevante la participación de Nérida Sosio, quien además de la docencia y las tareas de coordinación, se ocupaba de realizar un seguimiento personalizado de las trayectorias académicas de las estudiantes: "ella tenía su carpeta donde nos tenía a todas anotadas, qué materia teníamos y cuáles nos faltaban y a esta altura del año Nelli [Sosio] pasilleaba y nos decía: 'estás debiendo el final de tal cosa o tal otra'" (Entrevista a Portal, 2018). Asimismo, destacan el perfil humanista y vínculo docente: "Nelli, a quien yo valoro muchísimo, es una persona con mucha empatía y con mucha sensibilidad a los problemas de los demás y con muchas ganas de que todos terminemos" (entrevista a Bertolini, 2018).

Al respecto, es relevante mencionar que estas modalidades de acompañamiento pedagógico y de socialización evidencian una continuidad histórica con las experimentadas por Sosio durante su formación inicial junto a la figura de Ravioli:

El profesorado era muy, muy estricto. Íbamos a la mañana, nos recogía un ómnibus en plaza Italia y ella era el alma mater del profesorado pero no era una mujer estrella... tenía mucha personalidad.

Margarita era profesora de didáctica nuestra, entonces nos controlaba las prácticas, nos organizaba qué íbamos a hacer, nos estudiaba minuciosamente a cada una. En las vacaciones, tanto de invierno como de verano, nos daba a cada una un libro diferente pero de la biblioteca de ella, para que lo leyéramos y lo trabajáramos, lo estudiáramos. (Entrevista a Sosio, 2013)

También influyó en la construcción de estas significaciones su participación en los diversificados ámbitos y espacios destinados al “contacto” con el jardín o la infancia:

...Los viajes de estudio a Buenos Aires duraban una semana. Íbamos a recorrer los jardines, al cine, al teatro, a bailar. Lo primero, íbamos al Eccleston. Con la primera camada pude darme el lujo de llevarlas al [jardín de infantes] Mitre, en septiembre del '76 fuimos y nos recibió Margarita, y me dí el gusto de llevar a mis alumnas a que conozcan.

Me acuerdo de inaugurar el jardín N° 19 (...). Nelli, me acuerdo que juntó seis personas que teníamos que ir a ayudar, a acondicionar, poner el equipamiento, hacer los frisos, los pizarrones. (Entrevista a Sosio, 2013)

...una obra, “En mi guarida hay un bicho”, que era una obra que preparamos y después llevamos al congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar que se hacía en San Juan. (Entrevista a Portal, 2018)

Por otra parte, Sosio fue una figura reconocida en la gestión ministerial del nivel en la provincia. Según lo refiere una de las entrevistadas, ello generó las condiciones para la cobertura de cargos docentes en las salas de jardín de infantes con la convocatoria a estudiantes de la carrera: “[Sosio] es lo que permitía esta circulación que vayan a trabajar a los jardines y que puedan reemplazar a los docentes, de algún modo tenía que haber ese tipo de contacto con el Ministerio” (entrevista a Portal, 2018). Estas articulaciones también estaban relacionadas con el cargo docente que desempeñaba Sosio en las didácticas especiales.

Desarrolladas en la coyuntura local, caracterizada por condiciones de demanda y vacancia de profesionales con especialización en el nivel, estos espacios académicos constituían experiencias formativas diferenciadas para ambas entrevistadas. En el caso de la primera cohorte que, como analizamos, eran docentes en ejercicio en salas de jardín de infantes, fueron iniciáticos en la configuración de competencias, modelos pedagógicos y prácticas de enseñanza, en relación con el nivel (Davini, 2002; Vezub, 2011):

Habían varias pedagogías pero además acordate que todas estábamos trabajando, eso también es diferente porque uno ya tiene el contacto con la realidad, lo que se va escuchando lo va significando y resignificando a partir de esa realidad, es también darle otra mirada a la formación, es diferente. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Tocante a la segunda cohorte, además estas configuraciones iniciáticas, fueron espacios que habilitaron a la inserción, el ejercicio y la socialización profesional en la educación pre-elemental. En el caso de ambas entrevistadas, fueron genealógicos en la construcción de una amplia trayectoria desplegada en un campo laboral orientado a la docencia (en los niveles pre-elemental y universitario) y las actividades de planeamiento y gestión de la educación infantil en la provincia del Chaco. Si bien no es objeto de interés de este artículo, algunos indicios de las fuentes nos permiten conjeturar que esta primera formación inicial ha dejado una impronta en la configuración de la identidad docente (Tejada, 2018), en la manera de entender el oficio y el campo de la formación docente para la educación inicial:

Digo, en realidad muchos de nosotros cuando empezamos a estudiar una profesión estamos perdidos porque en realidad no siempre uno tiene claro eso de la vocación y eso que se lleva adentro, y yo nací para esto. Hay gente que sí pero hay gente que no, y uno después empieza a amar lo que hace y a sentirse a gusto con lo que hace, y vivir experiencias, entonces bueno, no sé si lo tenía y la vocación se despierta.

[como fortaleza] la formación muy específica, quiere decir que todo apuntaba a la educación inicial. Ahora yo creo, si tengo que hacer un balance entre ahora y después, ahora es más avanzada, quizás más nutrida de lo disciplinar pero eso le quitó espacio a lo específico. Además en la formación, la mayoría que formaban venían del nivel, y eso también tiene que ver, porque en un nivel la enseñanza en ese lugar no es que uno pueda aprender desde la teoría, uno lo tiene que aprender desde ese lugar. Entonces estando en el lugar, o bien con personas que estaban en el lugar, por eso digo que para nosotros no había tanto corte entre la teoría y la práctica, hablábamos el mismo idioma en general. Eso acá en los primeros años del profesorado cambiaron, creo que después con el plan nuevo ganó en algunos aspectos pero a mi modo de pensar y ver perdió en esos otros. (Entrevista a Bertolini, 2018)

Algunas conclusiones

El análisis historiográfico sobre la conformación e implementación del Profesorado de Educación Pre-elemental en el Chaco a partir de las voces de estudiantes, nos permitió dar cuenta de características curriculares y de la configuración emergente de un modelo de formación. En un contexto provincial de mayor demanda de cobertura de cargos docentes para las salas de jardín de infantes, evidenciamos que la experiencia formativa de las entrevistadas transitó entre la formación específica y el ejercicio profesional.

Asimismo, la propuesta de formación en el Chaco abrevaba de la corriente de renovación pedagógica del nivel surgida entre las décadas del '60 y '70. En ese marco, desde

el relato retrospectivo de las estudiantes son evocadas como corrientes teóricas estructurantes de la formación los aportes de las denominadas ciencias “Psi”, los postulados escolanovistas (Decroly y Montessori) y los clásicos de la historia de la educación infantil (Pestalozzi y Fröebel). No obstante, el modelo de formación propendía a un diálogo constante entre la teoría (saber teórico) y la práctica (saber instrumental).

Para la implementación curricular, una de las características distintivas de la carrera fue la convocatoria a especialistas de diversas procedencias, tanto profesionales como geográficas; tarea en la cual la figura de Nélide Sosio cumplió un papel destacado, así como en el seguimiento académico de las estudiantes y su inserción en el ámbito laboral provincial. Esto último, constituyó un dispositivo pedagógico que reforzaba el modelo formativo asentado en la articulación teoría-práctica y orientado a afianzar la especificidad en la educación pre-elemental.

Referencias hemerográficas

- Fernández Pais, Mónica (2015), “Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, núm. 9, pp. 1-17.
- Bandieri, Susana (2018), “Haciendo historia regional en la Argentina” en *Tempo, Espaço, Linguagem*, vol. 9, núm. 1, pp. 12-31.
- Larrosa, Jorge (2006), “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” en *Estudios Filosóficos*, vol. 55, núm. 160, pp. 467-480.
- Musín, Alcides, Ileana Ramírez y Claudio Núñez (2017), “La formación docente para la educación infantil en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 8, núm. 10, pp. 133-144.
- Musín, Alcides, Ileana Ramírez y Victoria Almiron (2016), “Historia de la formación de docentes para el nivel inicial en el Chaco: la conformación de la carrera de profesorado de educación pre-elemental en la universidad nacional del nordeste (1973-1982)” en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, vol. 1, núm. 11, pp. 65-78.
- Rodríguez, Laura (2019), “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes” en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59, pp. 200-235.
- Väg, Otto (1991), “La investigación en historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir” en *Revista Historia de la Educación*, núm. 10, pp. 15-20.
- Vasta, Laura y Flavia Gispert (2009), “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre” en *e-Eccleston. Temas de Educación Infantil*, núm. 12, pp. 8-19.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena Libia (2008), *Investigación y Formación Docente*, Laborde, Rosario.
- Alliaud, Andrea y Daniel Suárez (2011), "Presentación", en Andrea Alliaud y Daniel Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, FFyL UBA-CLACSO, Buenos Aires, pp. 11-19.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli, Sandra y Patricia Miranda (2011), "La pedagogía del niño pequeño en los derroteros del jardín de infantes. El itinerario biográfico de Hebe San Martín de Duprat" en Sandra Carli, *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, pp. 133-164.
- Caruso, Marcelo y Gabriela Fairstein (1997), "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)" en Adriana Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 157-219.
- Compère, Marie-Madeleine (2002), "La cuestión de las fuentes en la historia de la educación" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*, El Colegio Mexiquense, A.C./Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México, pp. 239-260.
- Davini, María Cristina (2002), "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas" en María Cristina Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires, pp. 13-38.
- De Pompert, María Cristina (2006), *Historia de la educación primaria en el Chaco. 1872-1978*, Librería de la Paz, Resistencia.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi (2003), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Madrid.
- Larrosa, Jorge (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona.
- Ponce, Rosana (2006), "Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Ana Malajovich (comp.), *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, pp. 19-101.
- Tejada Fernández, José (2018), "La búsqueda de la identidad laboral del profesorado", en Isabel Cantón Mayo y Maurice Tardif (coords.), *Identidad profesional docente*, Narcea, Madrid, pp. 75-94.
- Vezub, Lea (2011), "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" en Andrea Alliaud y Daniel Suárez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, FFyL UBA-CLACSO, Buenos Aires, pp. 159-199.