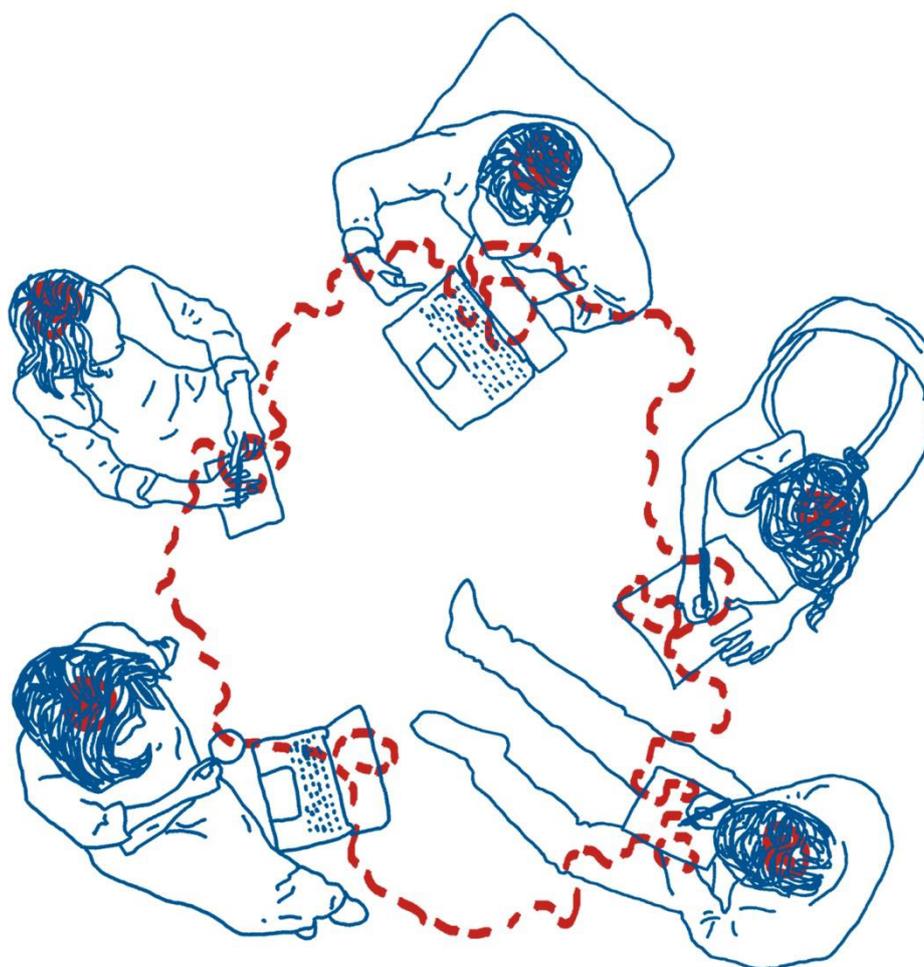


ESCRITOS DE JÓVENES ESTUDIANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE I



SALIT CELIA
(COMPILADORA)

BARBERIS ELIANA, MOLINA FLORENCIA, VILCHEZ VALENTINA
(COLABORADORAS)

**ESCRITOS DE JÓVENES ESTUDIANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN
DOCENTE I**

Escritos de jóvenes estudiantes I en torno a la formación docente; compilado por Celia Salit. - 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN

1. Formación2. Docencia3. Sistema Formador I.Salit, Celia, comp.

CDD

REVISIÓN DE CONTENIDO

Celia Salit

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Valentina Vilches

Florencia Molina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

Sofía Gerber

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Rocío Pérez



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

Dedicado a Eduardo Remedi, de identidad maestro

Agradecimientos:

A todos y todas los y las estudiantes
que más allá de las instancias de evaluación,
acompañaron la iniciativa releyendo
y corrigiendo sus producciones.

*Escritura, etapa final donde van tomando cuerpo,
materializándose las frases, las palabras ...
Escritura que nos parece como el negativo deformado
de nuestros pensamientos y donde
aparecen en relieve las sobras y los huecos
de los objetos que queríamos resaltar.
Escritura que también de repente parece delirio...
Y no se sabe muy bien quien está hablando,
quién está escribiendo...
(Remedi, E., 1989, p.1)*

INDICE

Presentación	4
Celia Salit	
I- Conceptualizaciones Iniciales.....	6
I- 1. Algunas puntualizaciones acerca de la formación docente	7
Celia Salit	
I-2.Modos de nominar la formación de los docentes en ejercicio.....	9
María Álvarez Vallero, Cristina Demaría y Damaris Moreno	
II-Primera parte: Formación docente inicial.....	14
II-1. Normalismo: historia, herencia y concepciones	15
Lucía González Torres y Lucía Moro Eik	
II- 2. Destejiendo mitos y recetas normalistas para el buen desempeño de la tarea docente.....	21
Franco Solavagione, Julieta Truppia y María Valero	
II- 3. Proceso de feminización de la formación docente en Argentina.....	29
Adrián Araceli, Florencia Palpaselli, Deborah Oviedo y Danna Sybila	
II- 4. La tendencia tecnicista en la formación docente Argentina.....	40
Tania Frankowski y Gustavo Romero	
II- 5. El proceso de tercerización de la formación docente en Argentina.....	47
Milena Barboza y Florencia Molina	
II- 6. MEB y PTFD: dos programas inconclusos	54
Victoria Roqué y Ayelen Heredia	
II- 7. MEB, PTFD y Reforma del noventa: continuidades y rupturas	63
Monica Castillo y Antonella Franceschi	
II- 8. La tensión público-privado en la formación docente	72

Florencia Ávila y Karina Casas

II- 9. Discurso hegemónico de profesionalización docente en un contexto neoliberal..78

Aymará Cáceres Estebo

III- Segunda parte: Formación docente continua. Proyectos, agencias y agentes.....89

III- 1. Red federal de formación docente continua, una estrategia de centralización.....91

Lía Ferrero y Valentina Vílchez

III- 2. La propuesta formativa de la red provincial de formación docente continua de la jurisdicción Córdoba 98

María Victoria Roqué y Ayelen Heredia

III- 3. El Instituto de Capacitación e Investigación de los educadores de Córdoba (ICIEC)105

Lía Ferrero, Deborah Oviedo y Dana Sybila

III- 4. Nuevas políticas, nuevas regulaciones: el Instituto Nacional de Formación Docente120

Monica Castillo, Antonella Franceschi y Luisina Zanetti

III- 5. Explorar la formación docente continua ó sobre cómo trabaja La Dirección General de Educación Superior.....126

Karina Casas y Milena Barboza

III- 6. Otro contexto, otras políticas: el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)150

Elíana Barberis

III- 7. Análisis de Casos: Propuestas De Formación Situada.....157

III- 7. 1. Caso 1158

Franco Solavagione, Julieta Truppia y María Vallero

III- 7. 2. Caso 2166

Juan Del Val Campos, Gustavo Romero y Julia Valladolid Benítez

III- 7. 3. Caso 3..... 172

Tannia Frankowski

III- 7. 4. Caso 4	177
--------------------------------	------------

Mónica Castillo, Antonella Franceschi y Luisina Zanetti

IV- Tercera parte: El subsistema Formador Universitario. Algunas Aproximaciones

Una aproximación al subsistema formador universitario en Córdoba. El caso de los profesados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.	190
--	------------

Araceli Adrián, Estefanía Carranza y Katya Smrekar

Los docentes que llegamos a ser. Estudio de caso en la Facultad de Artes de la UNC. .	216
--	------------

Barbarena Amato Ros y Florencia Corsánigo

El caso: un profesorado universitario de matemática.....	246
---	------------

Santiago Álvarez y Melina Wuerich

Una propuesta de formación de postgrado: “La maestría en pedagogía”	257
--	------------

Lucía González Torres, Lucía Moro Eik y Florencia Palpacelli

Finalmente... ..	268
-------------------------	------------

Celia Salit

PRESENTACIÓN

Celia Salit

Este texto da cuenta de las producciones realizadas por quienes comparten el cursado del Seminario “Formación Docente continua”, en los años 2016, 2017 y 2018 (docentes y estudiantes). Se edita en la intención de constituirse en material de consulta para interesados en la problemática de la formación docente en Argentina.

Se expone inicialmente, una breve contextualización acerca del derrotero que posibilitó la elaboración de este escrito. En una primera instancia en el cursado correspondiente a la cohorte 2016, a partir del reconocimiento de ciertas vacancias en el trayecto formativo de las estudiantes sobre la temática, el equipo de Cátedra les propone a los alumnos -luego de una primera caracterización general de nuestro sistema formador- identificar -en clave histórica- peculiaridades en su conformación y desarrollo; perspectivas dominantes y procesos de cambio. Asimismo, la formulación de problemáticas y tensiones que atraviesan dicho sistema a fin de asumir el estudio en profundidad de alguna de estas cuestiones.

De tal modo, el grupo total se divide en subgrupos y a partir de los intereses específicos de sus integrantes realizan un primer trabajo de lectura de textos y consulta de documentos en relación al tema elegido en cada caso, para una posterior sistematización de la información y elaboración de una ponencia a ser presentada en el marco de los encuentros semanales del Seminario.

La cohorte 2017 lee como parte del material bibliográfico las producciones de sus compañeros y a partir de allí identifican vacancias en el abordaje de la temática para luego realizar su propia búsqueda. Distribuidos en subgrupos elaboran un documento que focaliza en dichas vacancias.

Asimismo, durante el cursado del año 2016, en una segunda instancia de trabajo, se realiza un mapeo de algunas propuestas de formación docente que, desde distintas instituciones gubernamentales y gremiales, se implementan en Córdoba.

Los estudiantes, luego de elegir la agencia o el programa de su interés, indagan en fuentes documentales y entrevistas a informantes claves. Información empírica que articulan con aportes teóricos de referencia. Proceso de trabajo que se presenta por escrito y se expone oralmente.

En el caso de los cursantes de 2017 todos los grupos indagan acerca del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP). En el marco de esa tarea realizan un trabajo de campo en alguna institución de nivel medio o superior de la ciudad de Córdoba. El mismo incluye lectura de documentos, observación de un encuentro y entrevistas a informantes claves. Elaboran un breve informe a los fines de presentar su trabajo.

Durante 2018, la Cátedra propone focalizar en la formación docente universitaria. Para ello, luego de la lectura de bibliografía especializada, el trabajo de indagación empírica se centra en torno a cuatro ofertas de carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que se suman a dos indagaciones de la cohorte anterior acerca de la formación docente de grado y postgrado en la FFyH.

Todos estos procesos de producción colectiva se reúnen e integran a los fines de esta publicación. Al respecto interesa realizar algunas aclaraciones. En primer término, el orden de aparición de las producciones responde a criterios que quiebran con una secuencia que atienda al año de cursado y por ende elaboración/presentación de cada una de ellas. En segundo lugar, el lector se encontrará con capítulos de extensión diversa y que evidencian las particularidades de la escritura de sus autores ya que se decidió respetar sus estilos, así como, la opción asumida respecto del uso del lenguaje inclusivo.

I- CONCEPTUALIZACIONES INICIALES

ALGUNAS PUNTUALIZACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Celia Salit

Formar es una aventura intelectual que obliga
a imaginar mundos subjetivamente posibles
en el corazón de situaciones objetivamente imposibles.
Por eso es también una aventura ética y política,
una pasión humanista que nos dispone a elaborar
un orden sensible para las palabras, los cuerpos, las cosas.
(D'lorio, G., 2013)

No se trata de un toque de
varita mágica, tampoco
se trata de hechizos
que se deben deshacer.
La formación es un asunto serio
y lo primero para revisar son
sus posibilidades
y también sus límites”
(Birgin, A., 2012)

Se parte de significar la formación docente como un proceso altamente complejo, heterogéneo, determinado por condiciones objetivas y subjetivas; de carácter fragmentario en el que se entrecruzan diferentes niveles, se construyen múltiples discursos y se desarrollan diversas prácticas. Proceso que involucra distintas fases e instancias ya que no se reduce al periodo de formación inicial que se transita en un espacio-tiempo regulado y formal en las instituciones específicamente diseñadas para ello. En efecto, el contacto con las prácticas docentes deviene del largo recorrido previo de los sujetos por la escolaridad; continúa en las instituciones de inserción laboral y, en el marco de las nuevas regulaciones del puesto de trabajo y los cambios en las dinámicas de los sistemas educativos, con la demanda de formación continua.

Recuperando aportes de Bourdieu, se trata de una trayectoria durante la cual un mismo agente (o un mismo grupo) ocupa sucesivamente una “serie de posiciones en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1977,

p.82). Es decir que se ponen de manifiesto disposiciones y prácticas de los diversos actores y un sinnúmero de factores que consciente o inconscientemente sujetos o grupos tienen en cuenta, en su accionar. En ese marco, interesa destacar el reconocimiento de los efectos de la biografía escolar y consecuentemente la inclusión cada vez más de la narrativa como dispositivo en propuestas de formación docente.

Decimos en esa línea que llegamos a ser docentes como producto de un entramado de nuestra historia personal, de las regulaciones políticas, de los relatos que nos constituyen, de lo que decimos acerca de nosotros mismos y de los otros, así como de los relatos que éstos construyen acerca de nosotros y de cómo nos incluimos en sus relatos. De modo que la docencia carga con un conjunto de representaciones que socialmente se le asignan y que se expresan en diversos modos de concebirla. Se alude a ella como vocación, oficio, rol, trabajo, semi profesión, profesión. Modos de nombrar y significar en ocasiones contrapuestos, en otras, superpuestos, muchas veces indiferenciados que implica acumulaciones de sentido de carácter histórico y remiten a diferentes concepciones, que habilitan formas de actuación también diversas.

En consonancia con Edelstein (1995) entendemos la docencia como práctica social históricamente determinada que se genera en un tiempo y espacio concretos y que, como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones. La docencia es una profesión y un trabajo cuya especificidad configuradora gira alrededor de los procesos de transmisión y apropiación de contenidos seleccionados como valiosos en propuestas curriculares a diferentes escalas y que tienen su principal expresión en la enseñanza.

Bibliografía

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación*. Paidós.

Bourdieu, P. (1977). *La razón biográfica. Razones Prácticas*. Anagrama.

D'lorio, G. (2013). En formación, o la reinención de la responsabilidad pedagógica. En

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación*. (pp. 49-62). Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.

MODOS DE NOMINAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO

María Álvarez Vallero, Cristina Demarúa y Damaris Moreno

Introducción

El presente trabajo intenta recuperar cómo fueron nominados los procesos vinculados a los proyectos formativos postformación inicial. En efecto, estos no fueron designados siempre de la misma manera. Ello deviene del hecho de que cada período de nuestra historia ha estado atravesado por diferentes políticas nacionales e internacionales que han dado su matiz a la formación de profesores.

Es así como las formas de nombrar estos procesos e iniciativas de formación han ido mutando a lo largo del tiempo, en vínculo con intereses e intencionalidades de la época. Los términos más utilizados son: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico profesional y perfeccionamiento del profesorado. A continuación, se incorpora una síntesis del origen del sistema formador en Argentina y luego se desarrollan los sentidos y especificidades de cada uno de los términos mencionados anteriormente.

Breve historización de las políticas de formación de los docentes en ejercicio

Retomando la Introducción del compilado de Birgin (2012) sobre los debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, nos parece interesante reconocer que existen múltiples espacios de construcción de la significación que se inscriben en muy diversas materialidades para comprender los alcances y potencialidades de las políticas de la formación.

La formación inicial y la formación en ejercicio establecieron históricamente relaciones diversas entre sí y “lo que se inicia como un refuerzo de la formación inicial toma vuelo propio” (Birgin, 2012, p.15). En particular, desde una mirada sobre la institucionalización de la formación docente en ejercicio en la Argentina los especialistas distinguen dos grandes períodos históricos: por un lado, el desarrollista, de fines de los cincuenta a principios de los setenta, y por el otro, el neoliberal, de los años noventa. Desde nuestro entender, no es posible soslayar en esta caracterización las particularidades que asume la formación en el período que abarca los tres gobiernos

“kirchneristas”, es decir entre los años 2003-2015.

Durante el período desarrollista, la figura docente se encontraba asociada a la de especialista, desde una visión basada en el planeamiento como forma de identificar problemas e instrumentalizar la intervención sobre el Sistema Educativo. Esto fue así ya que se consideraba a la educación, básicamente como la herramienta impulsora del desarrollo productivo y a la formación de recursos humanos como vía para la inserción de nuestro país en el mercado mundial. Sin embargo, a fines de los sesenta sobreviene un quiebre en torno al “optimismo pedagógico” que genera, entre otras cosas, redefiniciones de las exigencias para la tarea docente. Es así como se comienza a incrementar la demanda de competencia intelectual y social y, sobre todo, la responsabilidad individual para la obtención de resultados, bajo la concepción del docente como “profesional”. Derivado de ello, en los noventa adquirieron centralidad los conceptos de *capacitación y perfeccionamiento*.

En ese contexto, se crea en 1994 la Red Federal de Formación Docente Continua (en adelante RFFDC), punto de inflexión a partir del cual se pueden identificar políticas públicas institucionalizadas orientadas a la formación post inicial. Es así que por primera vez se genera una importante ingeniería institucional para la formación docente continua. La Red efectúa un significativo movimiento de recentralización, con una fuerte presencia del Estado Nacional en todas las jurisdicciones. Este proceso, produjo, a su vez una significativa legitimación y regulación de la oferta de capacitación de origen privado que consolidó un mercado muy activo.

A partir del 2003, y como contraposición al modelo anterior, se cambia esta mirada de la educación como servicio por la de “bien público”. Desde entonces el Estado es el responsable de garantizar la educación como un derecho social. Se sustituye el principio de equidad por el de igualdad, el cual no se limita a brindar ayuda a unos pocos, sino que aspira a alcanzar a todos los sectores desde la idea de universalización de la formación. Para lograr esto se sancionan una serie de leyes y se implementan proyectos tales como la creación en el año 2006, del Instituto de Formación Docente (en adelante INFD). Este se propone entre sus objetivos, contribuir a la mejora del Sistema Formador a partir de la producción de saberes sobre la enseñanza y la actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio. Esta propuesta de capacitación se planteó desde el Estado, y por tanto de carácter gratuito,

en contraposición a la oferta privada de los noventa.

En el año 2010, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente [en adelante PNFP], se crea el “Proyecto Nuestra Escuela” con el objetivo de materializar la formación de los docentes en ejercicio. Este se estructuró en dos modalidades: por un lado, como formación situada en las instituciones a través de encuentros durante el año para el debate sobre algunas temáticas puntuales; y, por el otro, la oferta de diversos postítulos a distancia para los docentes.¹

Con el último cambio de gobierno², a partir de 2015, estas políticas se encuentran interrumpidas a nivel nacional lo cual implica un importante retroceso ante los intentos de mejora de la formación docente. Si bien algunas provincias, como es el caso de Córdoba, sostienen estos encuentros institucionales de formación situada, nos encontramos en un período de incertidumbre ante las nuevas políticas más cercanas al discurso de los noventa que a la igualdad de oportunidades e inclusión educativa.

Diversas nominaciones: ¿Un mismo concepto?

Como hemos ido desarrollando a lo largo del trabajo, durante cada período histórico en nuestro país se han utilizado diferentes denominaciones para aludir a la formación de los docentes en ejercicio. Cada término corresponde a un contexto específico. Retomando a Birgin (2012) se pueden diferenciar tres períodos. Entre fines de los años cincuenta y mediados de los ochenta, predominó la idea de *perfeccionamiento*, aquí los instrumentos legales que regulan el uso son los estatutos docentes y se observan líneas de política y grados de institucionalización aún tenues. A mediados de los ochenta el término hegemónico, fue *capacitación* en vínculo con los ciclos de reformas educativas de la época. A mediados de los noventa, surge la nominación *post inicial* para dar cuenta de estos procesos.

Por su parte, Imbernón (1994) realiza un listado de los conceptos más generalizados de la formación permanente del profesorado de los cuales nos interesa retomar: *formación permanente*, *perfeccionamiento del profesorado* y *formación continua*. El primero comienza a difundirse a partir de 1960 y lleva implícito que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está configurando un

¹Se aborda en profundidad en otro apartado de este texto.

² Al momento de escribir el presente capítulo.

ciclo inicial de educación continua, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. “La educación permanente abarcaría pues las experiencias tanto intencionales como incidentales del aprendizaje” (Imbernón, 1994, p.16). Por su parte, el *perfeccionamiento del profesorado* alude a un proceso educativo dirigido a la revisión y la renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias. Finalmente, *formación continua* hace referencia, según el autor, a las actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionarse posteriormente a su educación de base o universitaria.

En conclusión, si bien cada nombre refleja ciertas características específicas por detrás, podemos retomar la definición de Imbernón (1994) que engloba en parte a las diversas nominaciones:

La formación continua cubre pues la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional. Finalmente, es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. La formación permanente supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. (Imbernón, 1994, p.13)

Apreciaciones finales

Si consideramos la forma en que nuestro interrogante abrió el campo de conceptualizaciones que hemos logrado expresar en este marco de referencias teóricas, podemos comprender finalmente, que la formación continua de docentes supone un *constante* flujo de aprendizajes, como bien lo señala Rodríguez (1995) al mencionar acerca de los docentes que: “cuando ellos mismos empiezan a enseñar, siguen aprendiendo sobre la enseñanza, los alumnos y los contenidos de las materias durante

toda su vida profesional” porque, según la autora, a enseñar se aprende enseñando (Rodríguez, 1995, p.24).

Bibliografía

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Ed. Paidós.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Ed. Paidós.

Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Ed. SP. Universidad de Huelva.

II-PRIMERA PARTE: FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

NORMALISMO: HISTORIA, HERENCIA Y CONCEPCIONES

Lucía González Torres y Lucía Moro Eik

Presentación

El presente trabajo privilegia como objeto de estudio al modelo de formación docente que se desarrolló durante la etapa fundacional del sistema educativo, denominada “Normalismo”; busca conocer las condiciones contextuales de la época que dieron lugar al desarrollo de este sistema de formación que se consolidó de forma que aún hoy se pueden ver encarnadas ciertas tradiciones en las que los sujetos y las instituciones reproducen estructuras que, en su génesis, impregnaron nuestro Sistema Educativo, más específicamente, el sistema formador de docentes. Tradiciones que Davini (1995) define como:

... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (Davini, 1995, p.20)

Estas construcciones no son fáciles de de-construir ni develar a pesar de que sus orígenes datan de finales del siglo XIX y de las sucesivas reformas del sistema formador en Argentina. Quizás ello deviene de la naturalización/internalización de ciertas prácticas, comportamientos y normas, de difícil desarraigo.

En la intención de entender el origen de dichas prácticas se expone una breve caracterización del contexto de origen de la corriente normalista y se procura luego focalizar en las concepciones que la perspectiva normativa tiene acerca de ciertas *categorías pedagógicas*, tales como docente, alumno, contenidos, currículum, misión de la educación.

Primeras aproximaciones

Durante el S. XIX, la gran preocupación de la época en nuestro territorio era, sin dudas, la organización nacional, proceso complejo y teñido de disputas de poder y concepciones diversas acerca de cómo debían sentarse las bases organizacionales. Tal como expresa Suárez (1994):

...los grupos encumbrados en el poder, adscriptos ideológica y políticamente al proyecto de la llamada Generación del 80, utilizaron el aparato estatal como el instrumento de unificación nacional y como palanca para llevar a la práctica un nuevo modelo de dominación social y política. (Suárez, 1994, p.287)

A raíz de este propósito, a mediados del S. XIX en pos de la construcción del Sistema Educativo, se organizó desde el Estado el sistema de formación docente en vínculo con las postulaciones del movimiento llamado “Normalismo”. Proceso ideado e impulsado por Sarmiento quien recupera ciertas ideas de la Revolución Francesa. Entre ellas, tal como expone Pineau (2012), la noción de lo ‘normal’, que refiere a la implantación de la ‘norma’ que debía regir el sistema.

En esa línea de sentido, y parafraseando a Davini (1995), la búsqueda era la de homogeneizar y civilizar la sociedad civil desde la concepción de un pueblo moral, culto, limpio, más aseado, más amable. Es decir, en consonancia con diversos autores, la tarea educativa no se centraba en la adquisición de saberes académicos, sino que se trataba de una tarea moralizadora.

Los normalistas creían en la necesidad de la constitución de la escuela pública para ordenar la nación y desarrollar la Argentina como potencia mundial, tal como lo estaban haciendo los países centrales. Gran parte de esta idea era generada desde una visión euro centrista, en particular el ideal de *progreso* resonaba en las concepciones normalistas y desde allí se considera que el Sistema Educativo debía configurarse en la llave de un proceso de industrialización.

En ese marco, el Estado asume el rol de empleador de los agentes y se hace cargo de su formación. Como señalan Vogliotti, Macchiarola, Nocletti y Morales (1998)

... las prácticas institucionalizadas de formación docente inicial son expresión de determinados mandatos políticos, sociales, pedagógicos que se enmarcan en un proyecto educativo global. Desde el Estado, se configuran una serie de fuerzas y relaciones y se desarrollan acciones, que dan direccionalidad, perfilan y controlan los procesos de formación docente. (Vogliotti., Macchiarola, Nicolettiy Morales, 1998, p.16)

Es relevante reflexionar acerca de los supuestos que subyacen a partir de las concepciones que perfilan un ideal de docente atravesado por el dilema de una educación laica, pero con un sistema que cuenta con docentes que en su mayoría

estaban vinculados directamente con la religión católica. En palabras de Puiggrós (2009) “es necesario recalcar que los docentes adscribían a la educación laica, pero eran católicos, por lo cual el orden esencial que les ofrecía el positivismo no podía sustituir el orden cristiano” (Puiggrós, 2009, p.95).

La propuesta pedagógica del Normalismo, tenía sus raíces en las corrientes positivistas. A su vez, el espiritualismo pedagógico, tradición basada en una corriente ideológica que se fundaba en una idea laica del mundo, fortificó los rasgos centrales de la tradición. Tomando los aportes de Suárez (1994):

El positivismo pedagógico primero y quizás con el aporte doctrinario más importante, y el espiritualismo después, contribuyeron a su tiempo al permanente reciclaje del corpus teórico-ideológico del Normalismo, connotando su desarrollo conceptual y metodológico con matices y perspectivas acordes a cada coyuntura. (Suárez, 1994, p. 288)

A su vez, la concepción normalizadora fue influenciada por el Higienismo, corriente que surge en Argentina debido a epidemias tales como el cólera y la fiebre amarilla de fines del S. XIX. Tal como dice Puiggrós (2009) habría una fuerte preocupación por los hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales. Para esto se necesitaba una fuerte educación en conductas y normas que el Normalismo llevó a cabo.

Formación docente: Profundizando sobre el Normalismo

Resulta interesante desentrañar algunas concepciones que subyacen a este complejo sistema formador. En este sentido, retomamos las concepciones de docente, alumno, contenidos, curriculum, misión de la educación.

A los docentes se los concebía como un cuerpo homogéneo de especialistas con un carácter tipificado y pautado, encargado de la transmisión cultural. Es así que la concepción de “homogeneización”, no sólo incluía a los niños, sino, a aquellos que serían los encargados de impartir los saberes necesarios para que se lleve a cabo la tarea normalizadora. Ello, en el marco de un proyecto educativo liberal, a partir del discurso prescriptivo del *deber ser*, como modelo, como ejemplo, como símbolo, basado en la trascendencia de su función social, y muchos más dictámenes de actuación (Davini, 1986).

Además de constituirse como un grupo social los docentes son vistos como garantía de autoridad y modelo a seguir. Suárez (1994) sostiene que:

...la misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomará en cuenta cuestiones de índole técnica tales como adiestramiento en determinadas ‘maneras de dictar clase’, acentuará los rasgos personales del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares. (Suárez, 1994, p. 288)

Quien pretendía estudiar magisterio debía tener como primera condición una conducta honorable y una moralidad que pueda ser probada.

El alumno, teniendo en cuenta la fuerte concepción positivista, es visto como un agente pasivo. El ejercicio de la autoridad por parte del docente limitaba la capacidad tanto reflexiva como expresiva de los alumnos, subsumiéndolos en posiciones pasivo-receptivas frente al conocimiento. Se creía que a partir de los premios y castigos (una impronta conductista) se llegaría a un estado de civilización y decencia.

Con respecto a los contenidos, se acentuaba una formación desde ciertos conocimientos mínimos. Entre ellos se destacan nociones de cálculo, idioma nacional y conocimientos referentes a la historia y geografía nacionales. El interés no estaba centrado en “la creación de sabios”, sino en impartir educación moral haciendo énfasis, no sólo en la conducta del profesor como ejemplo, sino a partir, como ya lo señalamos, producto de la impronta del higienismo como consecuencia de las epidemias del S. XIX, la preocupación era la de generar *hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales*. Preocupación que se acrecentó con la llegada de los inmigrantes. En este sentido, la formación docente no estaba sostenida en la formación científico-técnica, sino más bien, en torno a *saberes simbólicos*, bajo el lema de *legión de maestros patrioter* (de ello da cuenta la centralidad que asume la enseñanza del himno nacional, las canciones patrias y los emblemas de la Nación, tales como la bandera y la escarapela).

Las escuelas normales estaban regidas por un reglamento interno en el cual se puede entrever la conformación del currículum, al determinar los tiempos, los espacios, los fines de la institución, el perfil profesional, los saberes. Se procuraba dividir los

tiempos en bloques homogéneos con recesos de tres horas que diferencie las clases de la mañana y la tarde. Cada hora de lección y ejercitaciones se precedía por recreos de diez minutos. Se registraba, a su vez, un fuerte énfasis en la metodología de enseñanza, en donde los fines de la institución era la formación de aspirantes a magisterios con rectitud para la consolidación del país. Existía una jerarquía en los saberes, pero también con respecto a la posición docente-alumno. Una jerarquía no sólo simbólica, sino también, física (tiene relación con la posición que ocupan el aprendiz y el maestro). En tanto los contenidos estaban sistematizados y ordenados en libros y manuales.

Con respecto a la misión de la educación lo que procuraban los maestros normales era la homogeneización de la población a través de la transmisión de una educación moral desde un sentido disciplinador que moldeara al ciudadano para el progreso de una nación que había nacido hace relativamente poco y lo adecuara a la sociedad que le tocó vivir.

A modo de cierre

Es de interés resaltar la importancia de la revisión de nuestro sistema formador docente ya que deviene de una tradición de muchos años; lo que implica que gran parte de las prácticas presentes hoy son producto de una historia y de experiencias que fueron sedimentándose a lo largo del tiempo.

El análisis de la historia de la formación nos lleva a interrogarnos y repensar ciertas categorías y características de las prácticas docentes actuales, pero también de las concepciones que se tienen en torno a la docencia en el imaginario social.

Nos preguntamos por el hecho de que el docente haya sido un funcionario del estado para la formación del ciudadano y se depositara en él la responsabilidad –casi absoluta- de llevar a cabo la tarea de formar *buenos ciudadanos*: ¿Que implicaría formar *buenos ciudadanos*?, ¿Es hoy un mandato que recae en las espaldas de cada docente?, ¿Por qué se sigue *culpando* al docente de las dificultades que plantean los procesos de transmisión-apropiación?, ¿Es una de las consecuencias que hace que la docencia posea escaso prestigio? Asimismo, ¿Se puede considerar como efecto de esta perspectiva, que no se lo reconozca como sujeto político, con derechos y reivindicaciones?

Bibliografía

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós.
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio.
En Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación* (pp. 29-48). Ed. Paidós.
- Puiggrós, A. (2009). *Que pasó en la educación argentina*. Ed. Galerna.
- Suárez, D. (1994). Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso. En *Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, II (118). Organización de Estados Americanos (OEA).
- Vogliotti, A., Macchiarola, V., Nicoletti, S. y Morales, G. (1998). *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Fundación UNRC.

DESTEJIENDO MITOS Y RECETAS NORMALISTAS PARA EL BUEN DESEMPEÑO DE LA TAREA DOCENTE

Franco Solavagione, Julieta Truppia, y María Álvarez Vallero

Introducción

Los sujetos y las instituciones encarnan y reproducen tradiciones y estructuras que le dieron impulso al sistema formador de docentes. Para Davini (1995), dichas tradiciones se constituyen en “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p.20). Configuraciones que, según diversos autores, se han sedimentado, incorporado y naturalizado en las prácticas y en las normas sociales, de modo que son muy difíciles de de-construir y develar.

Es por ello que intentaremos desmembrar los discursos que circulan y se repiten cotidianamente sobre lo que hacen los docentes y lo que deberían hacer. Y en este sentido nos preguntamos, ¿Qué marcas del Normalismo permanecen en las representaciones sociales sobre los docentes en la actualidad?, ¿De qué modo?, ¿Cómo incidió en la figura del docente la propuesta educativa del Normalismo?

Breve aproximación histórica

Antes de abocarnos al intento de darle respuesta los interrogantes que guían nuestro análisis, haremos una breve aproximación al contexto en el que surge el Normalismo.

Creemos que es importante volver a revisarlo porque es la corriente que cobró relevancia y definió los contenidos pedagógicos y políticos a la etapa fundacional del Sistema Educativo Argentino, que se gestó en sintonía con la reciente conformación del Estado-Nación a finales del S. XIX. Proceso ideado por la generación del '80 e impulsado por Domingo F. Sarmiento.

Partimos de una concepción que considera que cada proceso histórico se encuentra plagado de múltiples y diversas maneras de hacer y de ver el mundo y que, en determinadas circunstancias, algunas de ellas cobran relevancia social y logran

trascender las fronteras del tiempo y del espacio.

Entendemos que el Normalismo no es un movimiento homogéneo, sino que en su interior se encuentra plagado de contradicciones y conflictos. A su vez, consideramos que esta corriente no nace y muere en un momento dado, sino que es una construcción social e histórica, y que los supuestos que la sostienen se construyen, reconstruyen y transforman permanentemente.

Podría decirse que el movimiento normalista surge en un contexto en el que el territorio estaba habitado por una población altamente heterogénea, de modo que para construir el Estado-Nación se hacía indispensable inculcar el ideal de una cultura y una moral común. Y aquí es donde cobra un papel fundamental la educación pública, gratuita y obligatoria, ya que ésta se constituyó en el medio más eficaz con el que contaba el Estado para homogeneizar la diversa población que habitaba el territorio.

El Normalismo se planteó como uno de sus objetivos transmitir normas y valores legítimos de la sociedad y, en esa línea, dada la influencia de la corriente médica higienista, le asignó a la escuela la transmisión de hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales, estableciendo una clara diferencia entre salud y enfermedad.

La concepción normalizadora fue influida por el higienismo, una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla. Una preocupación por hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales se acrecentó con la llegada de los inmigrantes, que veían bruscamente cambiadas sus condiciones de vida. (Puiggrós, 1999, p.72)

Derrumbando mitos

Como anticipamos en la Introducción, nuestro interés radica en un intento de desocultar los supuestos que subyacen en los discursos cotidianos que circulan en torno a lo que hacen y deberían hacer los docentes.

Según Grimson y Tenti Fanfani (2014), el discurso de sentido común entiende la tarea docente “como una actividad deteriorada que no cumple sus objetivos” y considera que existen “recetas fáciles” para mejorar las prácticas. Estas frases hechas podrían encontrar su origen en los supuestos normalistas, amparados en la idea de que todo pasado fue mejor. Los citados autores coman, afirman que:

Para liberarnos de los mitos opuestos de “el maestro víctima versus el maestro

culpable”, nada mejor que superar las frases hechas que condenan o elogian sin otro fundamento que un arsenal de viejos prejuicios. (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 70)

Entendemos que si bien hay significados que trascienden el tiempo y el espacio, los procesos históricos y sociales se reconstruyen y transforman de manera permanente. Del mismo modo lo hacen los sujetos y las instituciones. Por lo que las viejas recetas no serían más que una ilusión.

Ser maestro: “Una misión de apóstoles”

Si bien podría decirse que en el contexto histórico actual podríamos definir a la docencia como una profesión que tiene como función la transmisión de la cultura, también es sabido que gran parte del tiempo escolar es utilizado en actividades que tienen que ver con al aprendizaje de normas sociales y rutinas. De modo que resulta interesante reflexionar sobre el carácter moralizador que adquirió la educación durante la etapa fundacional del sistema educativo.

Según Alliaud (1994), el papel del maestro se definió no tanto por la transmisión de conocimientos, por *enseñar X* en sentido estricto, por instruir, sino que educar era fundamentalmente socializar, disciplinar y moralizar. Por lo tanto, la enseñanza de contenidos académicos perdía relevancia frente a la educación moral.

Para reflexionar sobre estas cuestiones, quizás sería interesante hacer el ejercicio de situarnos en el contexto histórico en el que surgen estas ideas. Estamos hablando -en términos de Foucault (2012)- de sociedades disciplinarias gobernadas por un aparato normativo que regula la vida social y que además construye la subjetividad de las personas. En este tipo de sociedades, existen minorías sociales como las mujeres, los campesinos, los inmigrantes, entre otras, que, si bien en términos cuantitativos son mayoría, poseen escasez de poder e influencia en la toma de decisiones en el espacio público.

En este ámbito, el saber, el conocimiento, es considerado un poder. Conocer y reflexionar sobre la estructura social es una condición necesaria para transformarla. De modo que para conservar la estructura y el sistema de relaciones es necesaria una educación moralizadora, que distribuya de manera constante y sistemática el conjunto de valores que legitiman el orden social vigente.

En este sentido, la educación elemental y obligatoria, destinada a los trabajadores, es de orden moral y a la educación de corte académico acceden los sectores más acomodados de la sociedad.

En términos precisos, la educación moral y disciplinar en las escuelas por parte de sus maestros de grado se identifica con enderezar conductas, hábitos y costumbres, pero también con encauzar valores y principios de vida, a fin de lograr sentimientos de amor y respeto a la patria y las instituciones establecidas (Alliaud, 1993). Tarea que por cierto se comprende si se tiene presente la heterogeneidad social propia de nuestro país en el momento en que se estaba gestando la configuración del estado nación.

Diversos autores han señalado que los docentes fueron considerados, en el marco de las ideas del Normalismo, *apóstoles del saber* y su tarea caracterizada como *misión* con una fuerte impronta moralizadora opuesta a la de religión, pero no de menor grandeza y sacralidad. Llamaremos a esta corriente en términos de Puiggrós (1999) como Normalizadora, y, en términos de Diker y Terigi (2005), lo normal como sinónimo de correcto por no decir *lo sano*.

En su carácter de moralizador, el maestro laico, conserva intacto el carácter sacro que le dio origen al oficio (Alliaud, 1994). En este sentido en una posición social semejante, al difundir un mensaje de vida basado en normas y principios seculares, el maestro moralizador debía ser ejemplo de conducta, modelo a imitar. Es decir, debía portar en su persona aquellos atributos que se consideraban legítimos y que, por tanto, debían internalizar los educandos.

Al respecto, Puiggrós (1999) sostiene que contradictoriamente

... los docentes adscribían a la educación laica, pero eran católicos, por lo cual el orden esencial que les ofrecía el positivismo no podía sustituir el orden cristiano... eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie. (Puiggrós, 1999, p.96)

El mito de la vocación docente

Según Grimson y Tenti Fanfani (2014), uno de los déficits de la educación en Argentina puede ser explicado a través del mito de la vocación docente. Desde este punto de vista, la vocación es la característica que distingue al oficio de los maestros. Su

falta es la causa de su mal desempeño. Según esta idea fuertemente arraigada, sin vocación los docentes no se comprometen con lo que hacen y trabajan solamente por un sueldo.

Los autores hacen una revisión del concepto y sostienen que su primera acepción tiene que ver con el “innatismo”. Pareciera que una vocación fuera el llamado de un mandato divino. Ésta no se elige, sino que se descubre. Es algo para lo que fuimos hechos y lo que le da sentido a nuestra vida.

Como mencionamos en el apartado anterior, desde una perspectiva normalista, habría una analogía entre la docencia y el sacerdocio. Y así como monjas y curas se entregan completa y desinteresadamente a Dios, las maestras lo hacen a sus alumnos en la tarea de enseñar.

... relacionada con el desinterés y la entrega: el maestro se convierte en heredero del sacerdote o del apóstol; su trabajo es una misión que lo trasciende y lo vuelve socialmente más valioso cuanto más sacrificio exige. El maestro vocacional es feliz con lo que hace, y no le importa mucho la retribución. (Grimson y Fanfani, 2014, p.72)

Por otro lado, cierto sociologismo explica que habría un fenómeno de endogamia docente y sostiene que unas familias y determinados círculos sociales reproducen la profesión docente. Es decir que, en ciertos sectores de la sociedad, la docencia no sería una elección sino más bien el resultado de un determinismo social.

En este punto, se hace necesario reconocer, desde nuestra perspectiva, que la docencia es una profesión, un trabajo calificado. No se ejerce con la vocación, con la buena voluntad ni con el legado familiar. Su principal función se encuentra en el vínculo de la relación con el saber y la transmisión de la cultura. Esto requiere un proceso de formación y de acreditación en instituciones específicas destinadas a tal fin.

A su vez, los docentes no son voluntarios felices que se entregan sin ninguna retribución, sino que, al ser trabajadores de la educación, reciben un salario a cambio, forman parte de un colectivo docente que entra en relaciones con el Estado, con los sindicatos, con la comunidad, con las familias.

Con respecto a este rasgo característico de la vocación que es la *entrega desinteresada*, Bourdieu y Wacquant (2005) sostienen que no hay práctica social en la que los agentes se sientan indiferentes o desinteresados por lo que ocurre en el campo

social. En palabras de los autores:

Estar interesado es aceptar que lo que ocurre en un juego social dado importa, que la cuestión que se disputa en él es importante (otra palabra con la misma raíz que interés) y que vale la pena luchar por ella. (Bourdieu y Wacquant, 2005, p.174)

“Las mujeres instruyen menos, pero educan mejor”

Se piensa a la tarea docente como una tarea específicamente de mujeres que tienen el *don* de educar y de moralizar con sus cualidades de dulzura y de sensibilidad. Se ubicaba a la mujer bajo el manto de mejor dotada para esta tarea, dejando en sus manos la perfección esperada de la misma.

Al respecto Alliaud (1993) relata que:

Para realizar una tarea eminentemente educadora se consideraba a la mujer mejor dotada que el hombre: “felices aquellas (naciones) que la mujer toma un tal señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con las escuelas, porque está se encontrará escudada por nobles sentimientos y abrigada con el manto de ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres. (Alliaud, 1993, p.14)

La carrera magisterial estuvo destinada fundamentalmente a las mujeres. De hecho, como puede observarse a través de los datos disponibles, la mayor parte de las escuelas fundadas hasta el año 1885 eran normales de maestras; sólo se crearon dos normales de varones en aquellas provincias donde ya existía una escuela para maestras.

Todas estas cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina. Así como en el seno familiar la mujer aparece más directamente comprometida en la educación de los hijos, en la esfera escolar se ocupará de tareas similares es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más. Y aquí nos preguntamos: ¿Dónde están las pruebas que justifican que las mujeres instruyen menos, pero educan más?

Según Grimson y Tenti Fanfani (2014), estas composiciones devienen de una cultura patriarcal que considera que cuando en una sociedad machista determinado oficio u ocupación se define *para mujeres*, eso quiere decir que es un oficio subordinado,

menos importante que las ocupaciones de los varones.

Basta con recorrer los jardines y las escuelas primarias para reconocer que son mujeres las que mayoritariamente se encuentran al frente de las aulas. De hecho, es poco frecuente encontrar varones dictando clases de nivel inicial y primario. Esto nos da indicios de que se encuentra fuertemente arraigada la idea de que la docencia es una *profesión de mujeres* asociada al cuidado de la infancia.

Podría pensarse que existe una especie de *habitus de género* que restringe la posibilidad de que los hombres elijan ser maestros de niños pequeños, porque esa es una actividad pobremente remunerada que realizan las mujeres.

Los *habitus*, en términos de Bourdieu (2005) son esquemas de pensamiento y acción construidos en la trayectoria de un agente, que están social e históricamente estructurados. Éstos, además de ser posibilidad e invención, limitan lo pensable de lo impensable. En este sentido, se constituirían en un límite entre lo que un hombre, en su condición de varón puede hacer y no hacer, pensar y no pensar. Por lo que ser maestro sería una elección que generaría contradicciones en los límites de los *habitus enclasados en la estructura de los géneros*.

Reflexiones finales

Como pudimos analizar en este ensayo, los discursos que circulan en torno al ejercicio de la profesión docente están impregnados por un sentido común que tiende a naturalizar y legitimar prácticas, encuentran su génesis en el Normalismo, desde una concepción tradicionalista que entiende que todo pasado fue mejor.

En un proceso histórico se instaló la idea del innatismo, aquella que entiende que las mujeres, por la dulzura que las caracteriza, naturalmente se disponen a labores relacionadas al cuidado y la educación de los niños; o que la profesión no se elige, sino que se descubre. Al respecto, entendemos que las representaciones y las prácticas sociales no son naturales, no hay un gen que predisponga a las mujeres a ser maestras, a instruir menos y educar mejor, a elegir la docencia por vocación, sino que son construcciones sociales y culturales, producto de un proceso histórico que justifican, legitiman y reproducen las prácticas educativas propias de un determinado orden social.

Como cierre de este apartado nos preguntamos: ¿Estos mitos que circulan y prescriben modos de pensar y actuar de los docentes para desempeñar correctamente

su profesión se encontrarán de algún modo presentes en la formación docente?

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu, P. y Wacquant. L. (2005). *Respuestas. Una invitación a la antropología reflexiva*. Ed. Siglo XXI.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Ed. Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1999). *Qué pasó en la educación argentina*. Ed. Galerna.

PROCESO DE FEMINIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

Araceli Adrián, Florencia Palpaselli, Deborah Oviedo y Danna Sybila

Si en lugar de indicar qué y cómo
debe formarse a los docentes
buscáramos saber quiénes son,
en qué y cómo se forman,
necesitaríamos dar un giro empírico
y pensar a la formación
como objeto de estudio
(Davini y Alliaud, 1995)

Introducción

Por medio del presente escrito se intenta dar cuenta de un proceso que se llevó a cabo dentro del sistema de formación docente: la feminización. En base a ello, nuestro objetivo es compartir y dar a conocer la participación de la mujer en la sociedad del S. XVIII al S. XXI, en Argentina.

Trataremos la educación de la mujer y su influencia en la consiguiente feminización del oficio docente. Entendemos que el nudo en el que el magisterio se entrecruza con la dinámica de género es particularmente complejo y admite múltiples perspectivas de lectura. Por lo tanto, proponemos una distinción de ejes.

Frente a la posibilidad de definir sub-planteos de la problemática a tratar, nuestro abordaje metodológico se apoyará en otro teórico-conceptual, que atravesará todo el recorrido del texto. Se trata de la diferenciación y complementariedad de la llamada feminización y feminilización, atendiendo a ambos como abordajes más complejos, pues suponen una visión más amplia del problema dado que el primero alude a aspectos cualitativos y el segundo a aspectos cuantitativos.

La participación de la mujer en la sociedad y en la educación

Nos parece relevante comenzar este recorrido dando cuenta de la concepción de *género*, entendido como el significado social que se le otorga a las diferencias biológicas

y sexuales. Es un concepto ideológico y cultural que se reproduce en el ámbito de prácticas sociales, repercutiendo sobre ellas. En este sentido, podemos afirmar que afecta tanto la distribución de recursos, como las áreas de la salud y trabajo, la toma de decisiones, la esfera política y el ejercicio de los derechos en el núcleo familiar y en la vida pública. De este modo, entendemos que, a pesar de las variaciones que se han presentado en el tiempo y de acuerdo a cada cultura particular, las relaciones de género, alrededor del mundo, se traducen en una asimetría de poder entre el hombre y la mujer, como característica dominante. Según Itziar Lado Delgado (2004): “desde la legislación, la religión, la moral, la filosofía, la medicina o la prensa se elaboraría un modelo patriarcal en el que los papeles están diferenciados, configurándose así una relación de género desigual” (Itziar Lado Delgado, 2004, p. 120).

Esta perspectiva nos impulsa a pensar en uno de los debates más importantes en la contemporaneidad: la noción de equidad de género. Tal concepción implica asegurar que los intereses, las demandas, las necesidades y las expectativas de mujeres y hombres sean tenidos en cuenta a la hora de pensar la participación de éstos en la comunidad, así como atender en el campo laboral a las reales oportunidades de acceso a recursos y acción en pos de una distribución justa entre ambos sexos que, a su vez, permita las mismas oportunidades de desarrollo.

Para pensar al respecto, nos resulta potente entender que estas representaciones sobre las desigualdades de género se construyen y resignifican a lo largo de historia. A modo de ejemplo podemos citar el S. XVIII en el cual el hombre y la mujer fueron formados en un modelo hegemónico de familia nuclear y patriarcal que se sustentaba en las diversas instituciones políticas y sociales, en una clara división sexual del trabajo y en la separación entre lo público y lo privado (Fuller, 2005).

El matrimonio era visto como una transacción donde la mujer pasaba de la tutela paternal a la marital sin poseer ningún derecho ni autodeterminación sobre los bienes ni sobre su propio cuerpo. Precisamente las mujeres debían conservar la virginidad hasta el momento de casarse, ser fértiles, mantener la fidelidad conyugal y velar a su vez por la castidad de sus hijas mujeres. En base a esa realidad, algunos emergentes aislados y ciertos procesos feministas de la época, pusieron en cuestión los supuestos jerarquizantes de tal tradición.

La alfabetización

Como primera instancia, recuperamos estadísticas sobre el fenómeno de la alfabetización en la Argentina, para reflejar la introducción paulatina de la mujer a la dinámica jerárquica educativa. En el censo de población del año 1869, se evidencia que la tasa de analfabetismo de las mujeres era 10 puntos porcentuales superior a la de los hombres (79% vs. 69%). Hasta el año 1914, si bien habría diferencias significativas, hubo una tendencia a la reducción de la tasa femenina, hasta dos puntos más bajas. Sin embargo, en la evolución de la brecha de la tasa de analfabetismo según sexo se advierte un incremento. Una explicación posible de esa variación es el más rápido incremento de la población letrada masculina que la femenina en esas décadas, debido tanto al desarrollo del Sistema Educativo como al aporte migratorio ultramarino.

Hacia 1947, las tasas de analfabetismo de mujeres y hombres se habían reducido notablemente. Las desigualdades educativas medidas en función de la brecha entre tasas también se habían estrechado hasta los 3 puntos porcentuales (15% vs. 12%). De todos modos, las distancias relativas entre las tasas de mujeres y hombres seguían siendo importantes (una brecha de 25% entre ambas tasas) y persistía una situación muy desigual según regiones del país. Desde el censo de 1970 en adelante se advierte una caída marcada en la brecha por género de la tasa luego de casi 100 años en los que ese indicador se había mantenido oscilante entre el 14 y el 29%. Desde 1980 el descenso en la brecha es sistemático para anularse en 2001 y 2010 con tasas de analfabetismo del 2% en ambos sexos (Bottinelli, 2015).

El Nivel educativo

En el año 1970 las mujeres registraban un nivel de educación algo inferior al de los hombres (10,9% vs. 11,9%). En 1980 se identifica el indicador: 17,3% en las mujeres y 17,4% entre los hombres. A partir de entonces, la diferencia a favor de las mujeres se va incrementando hasta 2010 cuando las mujeres registran tasas de conclusión de secundaria que resultan un 12,8% superior a la de los hombres (38,5% vs. 34,2%). Al respecto, vale considerar la progresiva feminización que se advierte en la matrícula de los sucesivos años de estudio de la escuela secundaria. Mientras las mujeres representan el 48,6% en el 1º año; son el 49,2% en 2º; el 51,1% en 3º; el 52,2% en 4º; el 54,2% en 5º; y el 55,6% en el 6º y último año de estudio de la escuela secundaria. En el mismo

sentido, mientras el 51,2% de la matrícula de todo el nivel son mujeres, entre los egresados, ellas representan el 58,1%.

La Concepción de Educación

En nuestro país, desde fines del S. XIX, la educación se vincula estrechamente a la idea de utilidad social y posibilidades de progreso y, por ende, se amplían los beneficios a sectores de la sociedad excluidos hasta entonces. Debido a esta noción de movilidad social, las mujeres fueron tenidas en cuenta con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 (1884), que postula una educación igualitaria y laica, como menciona el Artículo 2°. Así también, la instrucción primaria debía ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

La incorporación de las mujeres a la docencia también se vio reforzada por la Ley, ya que en uno de sus artículos afirma: “la mujer es la maestra natural”. Podemos apreciar dicha noción en el Artículo 10 que establece el carácter obligatorio de la enseñanza en los primeros grados esté a cargo de maestras mujeres (Birgin, 1999).

Al mismo tiempo, la expansión de la educación normalista produce un impacto significativo a través del legado de las maestras protestantes, traídas por Sarmiento de los Estados Unidos de Norteamérica (EE.UU.), con el fin de recortar la influencia que aún conservaba la iglesia católica en la educación. La enseñanza normal nació destinada a las mujeres, aun cuando en un segundo período (entre 1885 y 1888) se fundaron fundamentalmente escuelas para maestros varones y mixtas. Además, se consideraba necesaria la presencia masculina para la educación/disciplinamiento de los alumnos varones. A pesar de la existencia de tales posturas, la lógica que siguió el desarrollo del magisterio parece haber privilegiado a la mujer como educadora legítima.

Feminización Docente

El cambio en la participación de la mujer no sólo se asocia a modificaciones de tipo sociocultural que operan desde la segunda mitad de los 60, sino a la reestructuración recesiva iniciada a mediados de los 70 que condujo a las mujeres a buscar trabajo remunerado para sostener la caída del presupuesto familiar (Davini y Alliaud, 1995).

Tomando una referencia más actual, la encuesta “Estudiantes y Profesores de la Formación Docente” (Tenti Fanfani, 2010), los datos referidos al sexo también reflejan que Argentina tiene una fuerza de trabajo docente altamente feminizada (84,7% del promedio).

Dar cuenta de ese proceso y llegar a los datos más actuales ya mencionados, nos demandó realizar un recorrido sobre los diferentes factores que determinaron y siguen configurando el estado de feminización en la Formación Docente de nuestro país. Para dar cuenta de ello, definimos los siguientes ejes: la mujer en el mercado del trabajo, la mujer como *maestra natural*, la mujer *dentro* de la dinámica jerárquica educativa.

La mujer en el mercado del trabajo

El campo de la docencia y la entrada de las mujeres al mercado de trabajo en la condición de asalariadas fueron en Argentina parcialmente promovida por el Estado. Esto en un contexto en el que se constituía un mercado del trabajo sexualmente segregado, que fue considerado como una prueba de la existencia previa de una división sexual *natural* del trabajo.

En tal sentido, la expansión de la educación básica implicó un incremento presupuestario significativo en tiempos en que el salario femenino era significativamente menor que el masculino. Respecto de ello, señalaba Sarmiento:

Creemos importante estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública ... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria ... La educación de mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de las mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata. (Sarmiento, 1999, p.122)

El salario inferior para las mujeres fue una constante en los diferentes ámbitos laborales que se abrían para ellas (fábricas, servicios). Dicha asimetría se fundamenta históricamente, en que los salarios de los varones incluían los costos de subsistencia y reproducción, mientras que los de las mujeres eran suplementos familiares. Sin olvidar,

además que los salarios no solo eran bajos, sino que se pagaban irregularmente, en un trabajo que era inestable y con alta arbitrariedad en las designaciones y en los ascensos.

La mujer como *maestra natural*

Una de las razones de la compatibilidad entre feminidad y trabajo asalariado fue planteada en términos morales. Los discursos fundadores del sistema escolar enaltecieron la presencia femenina en la enseñanza de niños pequeños. Discursos tutelares basados en la idea de *segunda madre* (Davini, 1995). La maternidad y domesticidad eran prácticas, saberes, capacidades y cualidades éticas e imprescindibles para la regeneración de la sociedad, es decir, que las mujeres, en su condición de madres, no eran sólo responsables de sus hijos, sino que su responsabilidad también se extendía a la sociedad a partir de la idea de *maternidad social*, lo cual explicaba las oportunidades y los salarios de las mujeres (Scott, 1993).

Es importante destacar que la feminización tuvo su mayor impronta en la etapa de educación primaria (sus principales precursores fueron, entre muchos, Rousseau y Pestalozzi) puesto que los fundamentos de la educación residían, para ellos, en el amor, los cuidados y la protección de los alumnos. Consideraban que las mujeres contaban con habilidades y actitudes requeridas para estas funciones, mientras que los hombres eran caracterizados por su rudeza y fealdad (Tenti Fanfani, 2005). En nuestro país, en 1882, esto era estimulado desde el Congreso Pedagógico.

En este sentido, podemos reflexionar citando:

Las representaciones de los maestros en formación aluden a “modelos” incorporados que los distinguen según los distintos niveles en los que éstos se desempeñan. Ese modelo de maestro se traza a partir de atributos personales que pueden ser afectivo-emocionales, vinculados al rol del maestro como “segunda mamá”, o morales, relacionados con la ejemplaridad. (Davini y Alliaud, 1995, p. 69)

Así como se mencionó en el eje anterior, esta argumentación fue funcional para un contexto en el que el trabajo de enseñar crecía rápidamente y, por lo tanto, demandaba cada vez más fondos públicos para la cobertura de cargos.

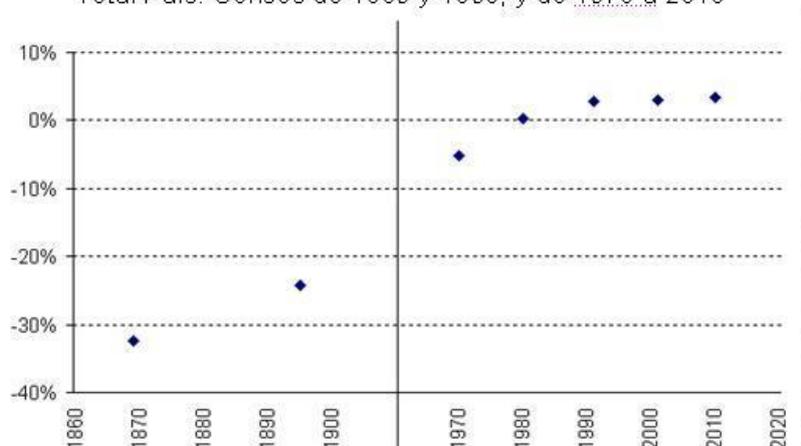
La mujer dentro de la jerarquía educativa

En cuanto a las posiciones en el campo de la enseñanza, se evidencia inicialmente en el Sistema Educativo Argentino una división y estratificación en las actividades a las que no fueron ajenas las cuestiones de género: quienes estaban en el nivel superior se preocuparon por la producción del saber y la administración de las ocupaciones, mientras que en los niveles inferiores (generalmente mujeres), por el saber instrumental de la tarea (implementación y ejecución de prácticas pedagógicas).

Desde la misma variable, se señala la bajísima presencia femenina en los orígenes de la tarea de enseñar en el nivel medio. Mientras que para los hombres se trataba de un lugar más en su carrera pública, para las mujeres podía representar una culminación más que exitosa a la que pocas llegaban. Se requería alto prestigio intelectual o de una carrera más prolongada que exigía una alta autonomía o transgresión femenina: había pocas mujeres políticas y pocas mujeres universitarias.

Así es que los procesos de feminilización y de feminización de la docencia fueron diferentes en el caso de maestras y profesoras en su origen: mientras el magisterio (y la enseñanza en las escuelas Normales) rápidamente se transformó no sólo en un trabajo para mujeres sino de mujeres (Morgade, 1992), el profesorado se feminizó más tardíamente y la tarea no tuvo rasgos de género tan marcados. Pero fundamentalmente si llegaban a trabajar en el nivel medio, los caminos habilitados para mujeres que enseñaban se orientaban hacia la formación de maestros (cada vez más maestras), no hacia los bachilleratos.

Brecha de género en la tasa de asistencia escolar de adolescentes por sexo.
Total País. Censos de 1869 y 1895; y de 1970 a 2010



Fuente: elaboración propia en base a microdatos censales del Instituto de Investigaciones Gino Germani para 1869 y 1895; y de microdatos censales del Integrated Public Use Microdata Series de University of Minnesota para 1970 a 2010.

Haciendo lectura de la tabla podemos ver que si se compara la feminización entre el nivel primario y superior no universitario se observa que en este último la feminización es menor. La feminización desciende conforme se avanza en la estructura, por niveles en el Sistema Educativo. La presencia de profesoras es mucho mayor conforme nos adentramos en los primeros años de escolarización y bastante menor a medida que nos vamos acercando hacia la educación superior.

Sin embargo, ni al interior del magisterio ni en el profesorado se manifestaron tendencias homogéneas: hubo una división sexual del trabajo al interior de cada nivel marcado por la edad de los alumnos que se atendían en primaria, por las modalidades y asignaturas en la secundaria.

Reflexiones finales

A modo de reflexión final, se vuelve imprescindible abrir paso a otros discursos, otras construcciones y experiencias que paralelamente subsistieron y subsisten al respecto de la formación docente y la mujer en la manifestación de otros patrones de género. Entre otras, se opone una versión paradigmática, que incorporó el papel de la *maestra* como una plataforma desde la cual convocó a la participación de las mujeres en el conocimiento y en los debates sobre los futuros de la nación (Birgin, 1999).

Sin ir más lejos, se plantea desde Birgin (1999) la reflexión y cuestionamiento sobre *el impacto de las primeras maestras norteamericanas* que trajo Sarmiento. Al respecto, la autora considera que:

... mostraban otras maneras de ser mujer, donde la noción de trabajo y servicio público incorporaban esferas de decisión y poder ... a partir de la defensa de la educación de la mujer, reclamaban un lugar para sí en los proyectos de nación ... Insistían en una mejor educación como modo de destacar el espíritu del hogar; afirmaban que la educación femenina no devenía abdicación de roles femeninos, sino que la obligación principal de la mujer se encontraba en la formación e instrucción de los futuros ciudadanos. (Masiello, 1989, p.55)

En el mismo sentido, se tradujo una manifestación polémica en la época, expresada en la postura defendida en la Conferencia del Consejo Nacional de Mujeres de 1910, donde se sostuvo que las mujeres ejercían mayor influencia en el mundo mediante la educación de las futuras generaciones hacia la conciencia cívica, que

mediante el voto en las elecciones o el desempeño de cargos públicos, en fuerte debate con las tendencias del 1er. Congreso Feminista Internacional de Buenos Aires, desarrollado en paralelo (Little, 1989).

Reconocer este tipo de discursos, no sólo nos permite darnos cuenta de que la docencia como profesión feminizada es fruto de los estereotipos y prejuicios sociales pasados y presentes, sino que vienen de la mano de una *herencia*, que la vuelve fuertemente *endogámica*, es decir, que tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares (Tenti Fanfani, 2005). Por tanto, el oficio de docente no se comienza a aprender en los Institutos Superiores de Formación Docente, sino que se conforma como un conjunto de esquemas de percepción, de valoración y de acción desde el momento mismo en que los agentes ingresan al sistema escolar, por lo que carga con sentidos y significados construidos a lo largo del trayecto de cada sujeto, en el caso, las representaciones de género.

Frente a ello, nos preguntamos si existe verdaderamente una transformación cultural en relación a la equidad de géneros que modifique la distribución de la división sexual de las ocupaciones. De acuerdo a una serie de aspectos sociales, como el abordado, la respuesta se encaminaría a la negación. Por ese motivo, como parte de la historia de la educación sería movilizador pensarnos en nuestras prácticas como futuras formadoras de formadores para repensar y/o transformar las mismas, dándonos la posibilidad de ejercer la docencia o pensarla libre de estigmas, comprendiendo que puede ser una tarea para cualquier actor que asuma la responsabilidad y compromiso con la educación.

Es menester destacar que la educación es un derecho humano y un elemento indispensable para el progreso económico y social. Debe reconocerse que el acceso pleno y en condiciones de igualdad a la educación es un requisito fundamental para la potenciación de la mujer y un instrumento fundamental para lograr los objetivos de igualdad de género, desarrollo y paz. Es en este ámbito de la educación donde la mujer tiene y ha tenido un rol importante.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Centro editor América Latina. Recuperado de:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/SOCE_Alliaud_Unidad_5.pdf
- Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*. Editorial Troquel.
- Braslavsky, C. y Birgin A. (Comp.). (1992). *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID.
- Coppini, V. (2015). *Mujer, Trabajo y Educación en las manifestaciones cooperativas de ayer y de hoy*. Recuperado de:
http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/mujer__trabajo_y_educacion_en_las_manifestaciones_cooperativas_de_ayer_y_de_hoy.pdf.
- Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. (1). Serie: Investigaciones sobre formación docente. Ed. Miño y Dávila.
- Farah Quijano, M. A. (2005). Participación de las mujeres y análisis de género en una cooperativa colombiana. En *Revista Unircoop*. (3). Pontificia Universidad Javeriana.
- Fuster Retali, J. (2000). *El cambio del rol de la mujer en la sociedad argentina a partir de la obtención del voto femenino*. Recuperado de:
http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/fuster_jose/cambio_de_rol_de_la_mujer.htm
- Gómez Carrasco, C. J. y Cebrero Cebrián, J. M. (2004). *Poder familiar y violencia conyugal en el antiguo régimen. Notas sobre un caso concreto de Chinchilla Siglo XVIII*. En *Revista Ensayos*. Escuela Universitaria de magisterio de Albacete. 115-128.
- TentiFanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de Brasil, Perú y Uruguay*. Ed. Siglo XXI.
- Valenzuela, D. (2013). *Enigmas de las mujeres que hicieron Historia*. Recuperado de:
<http://www.lanacion.com.ar/1561099-enigmas-de-las-mujeres-que-hicieron-historia>

Documentos consultados

Casa Nacional del Bicentenario. Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación. *Catálogo de la muestra Mujeres 1810-2010*. Recuperado de: http://www.casadelbicentenario.gob.ar/cdmujeres/contenido/vidapublica/vida_publica_trabajo.html

Estrategia de la Alianza Cooperativa Internacional para la promoción de la equidad de género: Propuestas de Desarrollo. Recuperado de: www.ica.coop/coop/2000-gender-strategy-sp

Universidad pedagógica (UNIPE). *Mujeres y Educación en Argentina*. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/mujeres-y-educacion-en-argentina/>.

LA TENDENCIA TECNICISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE ARGENTINA

Tania Frankowski y Gustavo Romero

Ninguna sociedad es eterna ni está completamente cerrada sobre sí misma.

Los países latinoamericanos están revirtiendo la herencia político-educativa neoliberal. Han centrado la educación en los derechos de sus pueblos, desplazando la idea de 'clientela'; rescatan la educación pública, redefinen la 'participación' en términos democrático-populares (Puiggrós, 2003)

Introducción

En este apartado nos proponemos, indagar y analizar de qué manera la *perspectiva tecnicista* ingresa a la formación docente en Argentina.

Hacia mediados y fines de la década del '60, tuvo lugar en nuestro país un proceso de cambio en los modos de concebir la educación. Particularmente, en la formación docente se introduce una perspectiva que pretendió diferenciarse de manera contundente de la tradición normalista en lo que respecta a principios teóricos, metodológicos y técnicos que orientaban la formación docente. A esta perspectiva se la denomina: *profesionalismo tecnocrático* o *perspectiva tecnicista*.

En ese marco nos preguntamos: ¿Qué sentido se le otorgó a la idea de "profesionalización" docente?, ¿Por qué ingresa esa noción en ese momento histórico?, ¿De qué manera significó un alejamiento de la formación normalista?, ¿Qué marcas del tecnicismo atraviesan y permanecen en el nivel superior del sistema?

Para analizar el ingreso del tecnicismo a la formación, primeramente, realizaremos una descripción breve de aspectos históricos al momento de su aparición; luego desarrollaremos sintéticamente los fundamentos teóricos del modelo desde los

aportes de Vigliotti, Macchiarola Nicoletti y Morales (1998) y, por último, nos referiremos a la configuración del perfil docente.

Contexto Educativo

Racionalizar todo el Sistema Educativo Argentino, fijando claramente sus fines y objetivos, reestructurando sus articulaciones y revisando planes, métodos y orientación de los esfuerzos para adecuarlos a las actuales necesidades de la comunidad fue la meta que se proponía el programa puesto en marcha por el Ministerio de Cultura y Educación en 1966. Este Programa respondía a las Directivas para el Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno dadas a conocer por el Presidente de facto J. C. Onganía.

Onganía se instaura en el poder en Junio del '66 a la cabeza de un golpe de estado autoproclamado *Revolución Argentina*. Entre las tareas que ese proceso se proponía, la educación tendría un papel central. Dentro de sus primeras medidas, se encuentra la interrupción de estudios de magisterio que hasta el momento se desarrollaban en Escuelas Normales. Ello ocurrió en 1968. Sin embargo:

Recién el 11 de septiembre de 1969 el subsecretario de Educación, Emilio Mignone, expuso que en lo sucesivo se implementaría un nuevo programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente. Casi un año más demoró el anuncio concreto y hacia fines de 1970 se comunicó el sistema alternativo que regirá (Southwell y De Luca, 2008, p.382).

Dentro de las modificaciones al sistema formador argentino, se encuentra el surgimiento de los Institutos de Formación Docente y su provincialización, y la aprobación del nuevo currículo para la formación (Southwell y De Luca, 2008).

Este proceso puso en evidencia una serie de nuevas conceptualizaciones sobre la educación en Latinoamérica con expresiones de corte desarrollista o tecnocrático. En ellas, la educación pasaba a justificar su función social, principalmente como herramienta para la preparación de recursos humanos.

Suárez (1994) vincula el ingreso de la *perspectiva profesionalista* a la formación docente, con dos procesos simultáneos y relacionados entre sí. Por un lado, estuvo supeditado al surgimiento e influencia de corrientes *desarrollistas* y de *capital humano*; por el otro, al surgimiento a nivel internacional de la planificación y la evaluación de procesos y sistemas educativos.

Las corrientes desarrollistas y de capital humano de la década del cincuenta, vehiculizan y promueven la implementación de diversos programas y planes de acción político-económica, a partir de recomendaciones de organismos internacionales y *países del primer mundo*.

Al decir de Vogliotti y otras (1998), luego de la Segunda Guerra Mundial, muchos gobiernos y organismos internacionales dirigieron sus esfuerzos a modernizar, controlar o transformar la educación latinoamericana.

Suárez (1994) considera que estas *recomendaciones*, surgidas orgánicamente de instituciones tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], la Organización de las Naciones Unidas (ONU) junto a la Organización de los Estados Americanos [OEA], tenían como objetivo prioritario:

... promover el desarrollo económico y social mediante una mejor utilización de la ciencia, la educación y la fuerza de trabajo. Básicamente el planteo del desarrollismo educativo se centró en proponer a la educación como una variable independiente del crecimiento económico, asignándole un papel preponderante (Suárez, 1943, s/d).

Este conjunto de principios configura lo que Tedesco (1987) caracteriza como *paradigma economicista*. Según sostiene el autor desde este paradigma se coloca el vínculo entre educación y sociedad en el marco de la contribución educativa al desarrollo y la educación es considerada una inversión siendo su función básica la formación de recursos humanos.

La idea de educación como inversión introdujo nuevas nociones: rendimiento, eficiencia, eficacia, control, sentido de racionalidad. En ese marco, el planeamiento de la educación constituía una alternativa para asegurar la relación entre esta y las exigencias del desarrollo económico y social.

Al planeamiento se lo concibió como un proceso que permitía racionalizar la acción, creándose así las primeras oficinas y organismos de planeamiento ubicados en el Ministerio de Educación de la Nación (Vogliotti et al., p.1998).

Si bien el discurso desarrollista se tornó dominante en el campo de la educación hacia principios de la década del sesenta, “resurge con mayor fuerza en la segunda mitad de la década del setenta en el marco de políticas autoritarias, caracterizadas por

el control ideológico y burocrático de la educación” (Vogliotti et al., 1998, p.33), en tiempos de la dictadura cívico militar en Argentina.

Interesa en este tramo destacar que los núcleos centrales de la reforma educacional impulsada por Onganía y orientada a transformar el sistema educativo, según Suárez (1994) fueron: modificación de la estructura organizativa y curricular del sistema educativo: Pre-elemental (dos años de duración), Elemental (cinco años de duración), Intermedio (cuatro años de duración) y Medio (tres años de duración); traspaso de la formación inicial del maestro del Nivel Medio (Escuelas Normales) al Nivel Superior No Universitario en un intento de profesionalizar y jerarquizar el trabajo docente (Decreto N° 8051, 1968); fuerte apoyo a la enseñanza privada; transferencia de escuelas primarias nacionales a las jurisdicciones provinciales.

Propuestas todas ellas tendientes a introducir las modificaciones necesarias que permitieran la planificación, administración-gestión y control del sistema educativo en sus diferentes niveles, así como la racionalización de los recursos, acorde a la formación de un sujeto *eficiente, productivo, práctico, útil y racional*, en consonancia con las lógicas dominantes anteriormente enunciadas.

Fundamentos teóricos del modelo y Configuración del perfil docente

Toda pedagogía desarrolla,
como consecuencia de su postulado axiológico,
una imagen de maestro: sistemáticamente
deduce el transmisor ideal que cada propuesta necesita.
De este modo se pretende identificar al buen o al mal maestro,
al buen o mal director... Este maestro es un modelo,
un arquetipo, nunca una persona con anclajes
concretos en la realidad, es decir,
con contradicciones y
valores propios más allá de los escolares
(Ezpeleta, 1991)

Vogliottiy otras (1998), consideran que los fundamentos teóricos sobre los que se cimienta este modelo corresponden desde la psicología a la teoría neoconductista de Skinner; desde el planteo epistemológico adhiere a una concepción positivista del conocimiento y a un enfoque sistémico infiriéndose en su propuesta una concepción funcionalista de modelo social, en la cual se visualiza con claridad el rol asignado a la educación como formadora de recursos humanos para los diferentes sectores de la actividad social.

Estos fundamentos se cristalizan en lo que Suárez (1994) denomina *enfoque profesionalista tecnocrático* del docente. Según este autor, esta corriente de pensamiento y acción enfatizó el carácter profesional del trabajo docente y, en consecuencia, la necesidad de implementar una capacitación específica centrada en el manejo de técnicas, normas y conocimientos instrumentales que garantizara la eficiencia en el logro de objetivos prefijados. En la actividad profesional predomina una *racionalidad técnica*, dirigida a la solución de problemas prácticos, mediante la aplicación de teorías y técnicas. De tal modo:

Los profesionales se enfrentan a sus problemas aplicando principios y conocimientos derivados de la investigación... está ausente en este planteo la reflexión sobre los fundamentos que guían su práctica (Vogliottiy otras, 1998, p.61).

Frente a la concepción normalista que durante un siglo impregnó la formación en las escuelas normales, la nueva corriente de pensamiento y acción pedagógicos enfatizó el carácter eminentemente profesionalista del trabajo docente y, en consecuencia, la necesidad de implementar una capacitación específica.

El docente es considerado 'un técnico calificado', que se encuentra subordinado a los mandos superiores:

El diseño curricular queda fuera del control del ejecutor conduciendo a la separación entre conocimiento y acción. Se trata de una auténtica división del trabajo... los que piensan la educación, por un lado, o los que hacen la educación, por el otro" (Vogliotti, A. et al., 1998, p.60).

Siguiendo los aportes de Davini (1998), la formación docente del modelo tecnicista se organiza desde una secuencia lineal que comienza con el conocimiento científico básico, luego el conocimiento aplicado y finalmente el desarrollo de competencias profesionales. De este modo, la práctica se sitúa al final del curriculum de formación y es

concebida como aplicación en el aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico.

De acuerdo a los modelos teóricos anteriormente mencionados, pasan a ser temas centrales los siguientes: programación centrada en los objetivos conductuales, evaluación objetiva y cuantitativa del rendimiento del alumno, instrucción programada, técnicas grupales e individuales, entre los principales.

En síntesis, podríamos afirmar que *la perspectiva profesionalista tecnocrática* dibujó una imagen del maestro que lo posiciona en un lugar de exterioridad respecto al proceso de creación del conocimiento que deberían transmitir. La posibilidad de los docentes para vincularse creativamente con su trabajo específico y con los alumnos se limita a partir de la función exclusivamente transmisora de contenidos.

Bibliografía

Davini, M. (1998). *El curriculum de Formación de Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Ed. Miño y Dávila.

Ezpeleta, Justa (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina-UNESCO.

Puiggrós, A. (2003). *Qué paso en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelus.

Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. (3). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de:

<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/190/188>

Suárez, D. (1994). Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso. *Revista Digital del Portal*, II (118). Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo3/index.aspx.

Tedesco, J. (1987). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano.

Vogliotti, A., Macchiarola,V., Nocletti, S. y Morales, G (1998).*Formación docente inicial. Contextos, fundamentos y perfiles.* Colección Aportes. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

EL PROCESO DE TERCERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

Milena Barboza y Florencia Molina

Introducción

En este apartado nos proponemos reconstruir, desde una mirada histórica, lo que se ha denominado el proceso de *tercerización* de la Formación Docente en Argentina.

Con el principal objetivo de presentar una síntesis de las marchas y contramarchas que ha ido atravesando nuestro sistema formador desde sus inicios hasta su actual conformación, retomaremos algunos hitos que, a nuestro entender, nos permiten dar cuenta del vacilante proceso de construcción del nivel educativo superior en nuestro país. Sin ánimo de agotar todas las posibles aristas de este amplio tema, nos detendremos más específicamente en la transferencia de la formación docente, en sus comienzos, dependiente de las escuelas normales de nivel medio, a los institutos de nivel superior que, en conjunto con las universidades, hoy se ocupan de dicho quehacer.

Entendemos que reconstruir la historia de la formación docente no es una tarea sencilla. Los orígenes del magisterio y de su formación están, en nuestro país, indisolublemente ligados a los procesos de conformación del Sistema Educativo Argentino, lo cual implica comprender qué sucedía a nivel más general en nuestra sociedad, qué decisiones se iban tomando a partir de la expansión de la oferta y la demanda, entendiendo que se ha avanzado de manera solapada, muchas veces a través de la creación de propuestas heterogéneas.

Asimismo, no queremos dejar de mencionar que al ahondar en esta temática también surgen interrogantes acerca de la profesionalización de la docencia, cuestión que entendíamos se fortalecería si se pasaba la formación docente al nivel superior. Al respecto nos preguntamos: ¿Cómo se ha entendido la profesionalización?, ¿Qué decisiones se tomaron y qué variables no se tuvieron en cuenta para que incluso en la actualidad, se siga poniendo en tela de juicio la profesionalidad de nuestros docentes?

Para finalizar esta presentación, anticipamos el recorrido que realizaremos a partir de aquí. Un recorrido que recupera algunos puntos centrales de una primera etapa donde la formación pedagógica estaba a cargo de las Escuelas Normales

Nacionales y de una segunda etapa, donde su reorganización y diversificación se realizó en los institutos de profesorado -de nivel terciario- también llamados Institutos de Educación Superior. Finalmente, no podríamos dejar de nombrar la sanción de la Ley Federal de Educación N°24195 (1993), como el momento a partir del cual se propone reestructurar el Sistema Educativo de Nivel Superior.

Los orígenes del magisterio: una formación de nivel medio

En el siguiente apartado se recuperan los principales aspectos del trabajo realizado por Cámpoli (2004) acerca de los orígenes de la formación docente en Argentina.

El nacimiento del magisterio y de su formación estuvo ligado a los procesos de conformación del Sistema Educativo Argentino y la construcción del proyecto de nación de la Generación del '80 (elite gobernante de 1880-1916). El Sistema Educativo en ese momento estaba constituido por la educación general y la universitaria. La educación general pasa a ser prioritaria y el fomento de la educación primaria el objetivo central para cumplir con la conformación de una *sociedad civilizada* encaminada a consolidar el crecimiento y desarrollo económico, político, cultural y social del país.

La centralidad de la educación primaria en el desarrollo de nuestro sistema educativo nacional explica el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las escuelas normales, frente a un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles.

Siguiendo con el tema, en cuanto a los estudios secundarios, existían instituciones que dependían del Estado, algunas a cargo de las provincias y otras de órdenes religiosas. Éstas estaban destinadas principalmente a brindar estudios preparatorios para la universidad. Durante el gobierno de Mitre (1862-1868) se inició una reorganización de los estudios secundarios que culminó con la creación de los Colegios Nacionales. Lo cual implicó el inicio del proceso de diferenciación del nivel medio. Por un lado, los Colegios Nacionales y por otro, la creación de las primeras Escuelas Normales Nacionales, propuestas para llevar a cabo la formación docente en el país.

Domingo F. Sarmiento desarrolló un importante papel en el Normalismo, creó en 1870, durante su mandato presidencial, la primera Escuela Normal en Paraná. Además, trajo maestras norteamericanas para formar y reclutar a la primera generación

de docentes argentinos. Con el fin de garantizar la educación primaria, que además de obligatoria debía ser gratuita, gradual y laica, tal como se manifiesta en la Ley de Educación Común N°1420 (1884), se crearon escuelas normales en cada una de las provincias.

Para responder a la continuidad y homogeneidad en la instrucción, el Estado creó programas y reglamentos. De esta manera, el Estado fue regulando y estableciendo las condiciones para y del ejercicio de la enseñanza acorde al modelo de país que se estaba gestando (Cámpoli, 2004). Por lo tanto, la formación docente presentó un carácter moralizador e instrumental básico con el objetivo de la integración de la población a un único modelo cultural y social.

Sin necesidad de extendernos sobre las características del normalismo, lo que nos interesa resaltar es que la creación de escuelas normales implicó el primer paso a la institucionalización de la formación de docentes, los egresados de estas escuelas secundarias recibían el título de Maestros Normales, que los habilitaba a dar clases sólo en las escuelas primarias del país.

Con la expansión cuantitativa del sistema educativo y a su vez con la conformación y consolidación de las clases medias, se crean modalidades técnicas para el sector industrial y comienza a surgir la necesidad de un personal docente específicamente formado para la enseñanza del nivel medio (recordemos que los profesores de los Colegios Nacionales eran egresados de la Universidad que ejercían la docencia sin formación pedagógica). Por lo cual, a modo de hipótesis, creemos que este es el punto de partida para pensar la importancia de la profesionalización del trabajo docente en el sentido de la formación pedagógica que necesitaban todas las personas que ejercieran la docencia sin importar el nivel educativo.

En esa dirección, se inició un proceso en la década del ochenta del S. XIX donde: “... desde la escuela normal se comenzó a implementar nuevos planes de estudios de tipo complementarios al maestro tradicional destinados a brindar diferentes modalidades y orientaciones a la formación docente” (Cámpoli, 2004, p.12).

Entre estas modalidades se crea en 1886, el profesorado para maestras jardineras para el cual se debía poseer el título de Maestro Normal. En 1887 aparecen los profesorados normales lo cual implicaba realizar dos años más luego de la finalización de la escuela normal. En 1903 se crea el Seminario Pedagógico que tuvo como objetivo

formar profesores para el Nivel Medio, destinado en sus orígenes a graduados universitarios que quisieran ejercer la docencia. A partir de aquí podemos rastrear cómo el sistema comienza a diversificarse según los trayectos formativos con los que contarán los diferentes aspirantes a la docencia. Ante esto nos preguntamos: ¿Eran distintas las propuestas formativas de estos espacios?, ¿Cuántos años de formación tenían?, ¿Ejercían los egresados de los profesorados normales y el seminario pedagógico en ámbitos laborales diferenciados?

Un punto importante a aclarar es que:

Todos estos cursos eran post secundarios es decir que se articulaban luego de los 4 años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto la escuela normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios. (Cámpoli, 2004, p.13)

En 1904, se crea el Instituto Nacional de Profesorado Joaquín V. González en Buenos Aires, (Institución emblemática y reconocida hoy entre otras, por la formación que ofrece) que se constituyó en la primera expresión de una formación docente ubicada en el Nivel Superior. En efecto, para ingresar a las carreras de 4 años de duración que allí se cursan, era necesario tener título de nivel medio.

Para finalizar este apartado, interesa señalar que estas modalidades y orientaciones -que se fueron implementando a partir de los procesos sociales que confluyen con la expansión del sistema formador argentino- fueron dando pie a diversas posiciones acerca de la profesionalización del trabajo docente y que, por otro lado, sin que lo dejemos de asociar, derivó finalmente en 1969 en un proceso de tercerización de la formación docente, ya que estas modalidades post secundarios se veían en el medio de un *nivel residual* entre el nivel general y el universitario, que configuraban el sistema educativo hasta el momento.

La tercerización de la formación de maestros

La tercerización de la formación de maestros de nivel primario e inicial tuvo lugar entre los años 1969 y 1970 por decreto presidencial. Mediante la resolución 2321/70 se dio vida a los Institutos *Terciarios* los cuales se convertirían en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios. Es importante

destacar que desde 1966, nuestro país estaba siendo dirigido por un gobierno de facto autoproclamado *Revolución Argentina*. Entre las tareas que este gobierno se arrogaba, racionalizar todo el sistema educativo adquiere un lugar central en la agenda política; el objetivo era flexibilizar y descentralizar el sistema para volverlo más eficaz.

Para ese entonces, se comenzaba a consolidar una perspectiva que pretendía diferenciarse de manera explícita de la tradición normalista, a la cual se la acusaba de una formación deficiente y de un exceso de egresados en relación a la capacidad de absorción del mercado laboral: el *profesionalismo tecnocrático* (Suárez, 1994). Frente a la concepción apostólica que el normalismo imprimió durante un siglo en el *deber ser* de los maestros, la nueva corriente de pensamiento y acción pedagógica enfatizó el carácter eminentemente profesional del trabajo docente y, en consecuencia, la necesidad de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más eficaz en las escuelas.

La tercerización de la formación tenía como principal objetivo profesionalizar el desempeño docente a partir de alargar la formación en el tiempo, argumentando que una formación profesional implicaba primero consolidar un nivel cultural general en el Nivel Medio para, a posteriori, realizar una formación especializada como docente. Esta propuesta se basó en las recomendaciones internacionales del año 1966 aprobadas por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT).

Se trataba, en este sentido, de dar respuesta a los cambios de la sociedad aplicando principios que ya se habían implementado en el resto del mundo, pero en un contexto particularmente autoritario y de fuerte inestabilidad institucional. Como consecuencia, el rol del docente se limitó al de operario o técnico que ponía en marcha programas escolares centralmente diseñados por los gabinetes técnicos especializados del Ministerio, acotando su participación a la capacidad de aplicar conocimientos que llevaran a la administración de las más eficaces y modernas maneras de dictar clase.

En este sentido, la pretendida jerarquización del rol docente vehiculiza una nueva configuración del papel y las funciones asignadas a los maestros, limitadas a su función transmisora de conocimientos de cuya producción no participaban. La lógica es más que conocida: mientras los especialistas se apropian y producen el saber escolar, los

maestros lo transmiten en las escuelas de acuerdo con ciertos patrones metodológicos y técnicos que tampoco diseñan. El *saber hacer* de los docentes se limita a la aplicación instrumental de prescripciones didácticas en cada situación escolar.

Pese al objetivo de mejorar la formación de grado que estaba en la base de la tercerización de los estudios, pocos años después comenzaron a emitirse, desde los más variados ámbitos, señales de alarma sobre la calidad de la formación que recibían los maestros titulados por el nuevo plan. El maestro como técnico de la educación se impulsó como una alternativa viable, pero no superadora del apostolado vocacionista con el que la tradición normalista tiñó su formación.

Entre los años 1976 y 1983, que comprenden la última dictadura cívico militar, se había establecido el ingreso restringido a la universidad por lo cual aumentó considerablemente el número de estudiantes que optan por seguir estudios de formación docente en los institutos de profesorado.

Este plan, paradójicamente, pese a su ineficacia, subsistió sin reformas de fondo hasta que en 1988 se inicia una reformulación del curriculum conocida como Maestros de Enseñanza Básica (en adelante MEB)³, el cual propone anticipar el comienzo de la formación docente a los últimos dos años del nivel medio para completarla luego de otros dos años en los profesorados, totalizando una formación de 4 años. En 1990 cierra la matriculación.

En 1993, con la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195⁴ se configura la estructura del Sistema Educativo que definió los subsistemas universitario y no universitario. Este último se estructuró en torno a dos ofertas: formación docente y formación técnica.

Bibliografía

Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina. UNESCO/IESLAC.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Paidós.

³ Plan al cual se hace referencia en capítulo subsiguiente.

⁴ Dicha ley se complementa con la Ley de Educación Superior N°24.521 (1995), aún vigente.

Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. (3). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de:

<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/190>

Suárez, D. (1994). El enfoque profesionalista: El maestro como técnico de la educación. *Revista Digital del Portal*, II (18). Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo3/enfoque.aspx

MEB y PTFD: DOS PROGRAMAS INCONCLUSOS

Victoria Roqué y Ayelen Heredia

Introducción

Dando continuidad a una lectura en la intención de aportar una reconstrucción de corte histórico del sistema formador argentino, en este capítulo se abordan dos programas probablemente poco conocidos, dada la brevedad temporal y el alcance acotado de su ejecución ya que como se anticipa en el título se trata de dos programas interrumpidos frente a los avatares histórico-políticos de la época en los que se implementaron. Quizás por ello son escasas las fuentes bibliográficas que aluden a ellos. Para su reconstrucción hemos acudido a una investigación realizada en Córdoba⁵ y a fuentes primarias de autoría de quienes fueron sus creadores.

Se trata del titulado “Maestros de Educación Básica” (en adelante MEB) y del Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante PTFD). En relación con ambos se incluye una breve historización acerca de sus orígenes, una referencia a la propuesta de prácticas y residencia y una mención acerca del cierre de los mismos. Finalmente, una lectura comparativa y prospectiva de ambos.

El MEB: una experiencia alternativa de formación docente.

En la década del ochenta del siglo XX, en nuestro país, se construye un equipo para desarrollar una nueva alternativa de formación docente. Liderado por Ovide Menin, este programa se llamó Maestros de Educación Básica, el cual se llevó a cabo desde 1987 hasta 1989.

Esta experiencia, de acuerdo a lo expresado por Edelstein, Salit y Andrade (2002) preveía su implementación en tres etapas, hasta llegar a abarcar la totalidad de las instituciones del nivel. Sin embargo, queda trunca en su primera fase con el final anticipado del gobierno de Alfonsín.

Cuando Ovide Menin y su equipo comenzaron en el 1987 con el programa ya hacía más tres años que se había recuperado la democracia. Lo primero que les planteó

⁵Se trata del proyecto de Investigación radicado en Secyt. UNC. “Reforma y Formación docente” dirigido por la Dra. Gloria Edelstein.

el gobierno fue restituir la identidad institucional. Guiados por esta línea, el plan a seguir fue revalorizar las viejas escuelas normales.

A través de informantes clave (maestros, directores, asesores pedagógicos) y de ciertos análisis, el equipo llegó a la conclusión de que la tercerización en materia de formación de maestros para la escuela primaria no había dado el resultado que se esperaba. La tercerización solo produjo el salto de la secundaria a la terciaria con la creencia de que con eso se iban a resolver los problemas de la calidad formativa de los educadores de base.

Menin (1998), considera que las mayores críticas se generaron con respecto al programa y que tuvo que ver con los diversos modos de instrumentación, dado que no se contaba con recursos materiales para implementarlo en las condiciones que el propio programa requería.

El autor del proyecto parte de considerar que si de lo que se trataba era de renovar la escuela desde adentro tenían que mandar al mercado maestros que tuvieran nuevas vivencias, logradas en una institución con nueva identidad. En palabras del autor: “No voy a decir que la escuela normal no era rígida, si lo era; estaba en nosotros sostener su lenta transformación. Para ello había que confiar y delegar” (Menin, 1988).

¿En qué consistían las claves del proyecto del MEB? Cabe resaltar las siguientes: rescatar las escuelas normales; transformarlas internamente; instalar un curriculum en la *égida* de su recomposición permanente; hacer una división por áreas. Si bien se incorporaron la totalidad de los contenidos, se construyeron algunos módulos compuestos de unidades didácticas en cinco grandes espacios integrales que luego la organización departamental resolvía, de acuerdo a los requerimientos y necesidades regionales, los múltiples problemas que su desarrollo implicaba y de forma tal que los profesores eran quienes componían y recomponían permanentemente sus contenidos con “libertad”.

Menin refiere a la confianza que trataban de instalar en los trabajadores de la educación. Para ello, como parte de las estrategias, envían un primer borrador a los directores de 25 escuelas normales elegidas al azar de entre las 125 que dependían de Nación.

El currículum del MEB

El currículum del programa asumió un formato semi estructurado que, en tanto tal, dejaba lugar a espacios libres para la *participación auténtica*. De acuerdo a lo que refiere el propio Menin el equipo pretendía lograr la participación de la totalidad de los afectados. Al respecto, considera que:

... se trata de un currículum flexible, que permite no solo su regionalización, es decir, la adecuación de formas y contenidos según las necesidades de las diversas regiones que conforman nuestro país, sino que dicha regionalización les exigirá un permanente esfuerzo de creatividad, puesto de manifiesto, tanto en la elaboración de las unidades didácticas como en los recursos y metodologías del trabajo pedagógico. Para lograrlo tendrán que establecer líneas de participación creadora y cooperativa con el grupo de aprendizaje. (Menin, 1998)

El plan del MEB introduce el concepto de área como estructura móvil, por aquello de su redimensión constante. Además, le otorga prioridad a la investigación, en sus diversos niveles de complejidad, ya que ésta tenía que alternar con la transmisión de un saber históricamente válido que diera la oportunidad de elegir al alumno, de acuerdo a los intereses y necesidades del estudiante, entre un número de talleres que ofrecía la escuela o diferentes instituciones locales. De esta forma se generó, por primera vez, una actividad de raíz comunitaria que rompió con la tradición de la acción didáctica intramuros. Asimismo, se introdujeron dos horas semanales para lo que se dio a llamar “espacio y tiempo libre”. De acuerdo a Menin, se le decía al coordinador lo siguiente: “usted no dice nada; espera que sean los alumnos los que propongan”. Ideas que, según su mentor, generaron mucho asombro y también, algunas críticas.

El MEB: la residencia docente

Después del cursado del ciclo básico de la secundaria, se incorporó a los interesados a seguir el “magisterio” al plan citado de 4 años de duración. Para ingresar al MEB había que participar en el Programa de Información y Orientación (PIO) de asistencia obligatoria en pequeños grupos, coordinados por un docente del área de ciencias de la educación o del campo de la psicología.

En el espacio de las residencias primaba la libertad para hacer, ensayar, asumir el error y corregirlo con la ayuda del otro, sin *el temor de ser castigado ni mortificado por eso*.

OvideMenin, lo narra del siguiente modo:

... Dar una clase no era lo principal; apenas si era un complemento de acciones mayores, integradas, a realizar desde la escuela, por aquello de la formación continua, a través de toda la vida profesional. Lo que no estaba permitido era no hacer la experiencia para vivenciar – emocional e intelectualmente – el momento de enseñar según ciertas reglas, así fuera una vez. (Menin, 1998, p. s/d)

La formación exigía residir por un cierto tiempo en la escuela; *escucharla, olerla, tocarla* y analizar en grupos lo visto y lo oído cuanto menos acompañado de alguien con experiencia. Antecedente de peso⁶, respecto del lugar e importancia de la práctica en los procesos de formación docente inicial.

La culminación en el cuarto año del recorrido curricular, con la residencia docente (en el campo de lo formal y de lo no formal), fue precedida, desde el ingreso, por una gradual incorporación de los estudiantes al sistema a partir de procesos de observación y análisis de situaciones prácticas. Es decir, desde el primer año, los alumnos, iban incorporándose a la vida de la escuela. De ese modo, se aspiraba a que la residencia docente final fuera *menos angustiante*.

La *abrupta* finalización del proyecto

El proyecto del MEB culmina debido a una decisión tomada por el nuevo gobierno que asumió a finales de 1989. Menin lo expresa en estos términos⁷:

... la experiencia del MEB fue cortada abruptamente por el gobierno menemista y sus secuaces, por causas puramente político - partidarias”... vino el cambio de gobierno. La anulación del proyecto. La reiterada gran disolución. (Menin, p. s/d)

⁶ También se plantea en el PTFD, del que se dará cuenta en apartado siguiente.

⁷ Durante todo el proceso investigativo, que llevamos a cabo para el análisis de este programa, muy poca información hemos podido hallar con respecto a la culminación abrupta del MEB. Las referencias que hace OvideMenin con respecto a esta cuestión, es una de las pocas que encontramos y consideramos que, al margen de ser escasa, resulta interesante exponerla.

Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)

De acuerdo a lo expresado por su directora Cristina Armendano, el PTFD fue una propuesta nacional para la formación docente desarrollada desde fines de 1991 hasta 1995, durante la primera etapa del gobierno del Presidente Carlos Menem. Tuvo su inicio en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para todo el subsistema de formación docente que dependía, en ese momento de la Nación. El programa se llevó a cabo entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y 10 jurisdicciones provinciales (51 instituciones formadoras; alrededor de 2000 docentes y 8000 alumnos).

Al momento de su implementación, el sistema de formación docente mostraba, en líneas generales, desconexión entre los procesos formativos y la tarea docente; segmentación; planes de estudio sostenidos en lógicas deductivas; desactualización de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos-didácticos; caracteres casi excluyentes de la formación de grado, en desmedro de la formación continua de los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante la planificación del programa se definieron distintos propósitos que apuntaban principalmente a desarrollar procesos que transformen la formación docente, promoviendo un sistema de formación docente continua. Ello implicaba la reformulación de la formación docente de grado; los criterios transformadores de las ofertas de capacitación de los docentes en ejercicio y la transformación de los institutos formadores en nuevas estructuras institucionales capaces de cumplir con las diversas instancias que hacen a la formación docente continua.

Para llevar adelante la propuesta se trabajó en cuatro etapas, las cuales incluyeron diversas acciones. En un primer momento se decidió implementar una estrategia destinada a posibilitar que los institutos formadores se incluyeran activa y críticamente en la definición y ejecución de la propuesta. Para llevarlo a cabo se diseñó un operativo de agrupamiento de instituciones formadoras en centros operativos. Cada uno de ellos eligió un docente representante que articulaba a las instituciones de formación con el equipo técnico del programa en un interjuego entre la consulta sistemática y la toma de decisiones en el nivel central.

Posteriormente se llevaron a cabo en todos los centros operativos jornadas intensivas de discusión, cuyos resultados fueron recogidos por el equipo técnico del Programa.

Finalmente, en base a lo trabajado, se definió el diseño al que se ajustaría la organización curricular-institucional de la formación docente continua. La implementación abarcó la reorganización institucional, particularmente las plantas funcionales a fin de adecuarlas a las necesidades del diseño curricular- institucional. Además, se modificaron sustancialmente las condiciones laborales de los docentes de los Institutos. La contratación laboral se realizó en base a un *paquete de horas* que no se reducía al dictado de clases, a los efectos de que pudieran asumir diferentes actividades dentro de la institución.

Flavia Terigi describe los cuatro planteos básicos del PTFD:

-Una visión de conjunto del problema de la formación y una visión de la formación como continua. En el año 1991 se produjo uno de los primeros acuerdos federales sobre formación docente, en el cual el Consejo Federal definió como lineamiento de la formación docente la formación continua.

-La convicción de que la cultura de la institución formadora tiene un efecto formativo sobre los estudiantes. En este sentido, cambiar la formación era también introducir cambios en el funcionamiento de la institución tanto en dirección a fortalecer prácticas valiosas que estaban ocurriendo sin demasiada visibilidad como en la incorporación de nuevas prácticas y en la generación de nuevas funciones institucionales.

-Una opción de diseño curricular que tenía un fuerte correlato en la organización. Este tema es clave en la cuestión de las prácticas y residencias.

-Una fuerte decisión por fortalecer el trabajo intelectual de los estudiantes y colocarlos en la posición de estudiantes de nivel terciario, que tienen que poder desplegar una serie de prácticas vinculadas a la actividad cognoscitiva, fundamentalmente a la producción de conocimientos y de indagación de saberes.

Prácticas y residencias

El programa se inscribió en una preocupación que atravesaba por entonces el campo de la formación docente: resignificar el papel que se le asigna a la práctica docente en la trayectoria formativa, tanto inicial como continua. Ello implicaba en primer término no dejar liberada la cuestión del desempeño docente ni a la *disposición* del alumno ni a la reproducción de la trayectoria escolar previa. En segundo término,

acercar tempranamente a los estudiantes a la práctica. Hacerlo por medio de situaciones acompañadas de acceso a las escuelas, a una diversidad de escuelas; posibilitar una visión compleja de la realidad educativa que no se redujera exclusivamente a la institución escuela. En tercer término, implicaba replantear la relación entre el centro de formación docente y las escuelas. El PTFD diseñó un complejo dispositivo de construcción de la práctica docente que incluía trabajos de campo, elaboración de diseño, micro experiencias, los primeros desempeños docentes, el taller de residencia. Nuevamente cabe destacar el lugar asignado a la práctica en esta propuesta y su impronta en carácter de antecedente de la reforma del 90.

En ese marco, se optó por la posibilidad de recuperar los espacios y las prácticas escolares como ámbitos para reconstruir y elaborar el saber pedagógico; como lugares donde volver a pensar la producción pedagógica disponible y generar un nuevo saber. Se quiso cuidar también, la posibilidad de someter a revisión en forma insistente la experiencia formativa previa de los estudiantes.

Finalmente, se procuró asegurar que la práctica docente, como situación formativa del futuro maestro o futuro profesor, fuera responsabilidad del conjunto de la institución, para lo cual el PTFD procuró condiciones institucionales concretas.

Similitudes y Recurrencias entre el MEB y el PTFD

Si bien el MEB concentra su ámbito de aplicación en la preparación de maestros para la escuela primaria y el PTFD se elabora con la intención de abarcar la formación docente para los distintos niveles del Sistema Educativo, siguiendo a Edelstein, Salit y Andrade (2002), ambos programas coinciden en su intencionalidad transformadora y marcan una ruptura con relación a planes anteriores, posibilitando la comprensión de tendencias actuales para la formación inicial y continua de docentes.

En ambas propuestas es posible reconocer un énfasis en la integración teoría-práctica y la transformación del significado de la práctica. También es importante señalar el valor asignado a la modificación de las estrategias de transmisión y la propuesta de un currículo integrado, dos aspectos nucleares a la hora de replantear una propuesta de formación docente.

Tanto en el MEB como en el PTFD, señalan Edelstein, Salit y Andrade (2002), se advierte una ruptura con la tradición de *plan como listado de materias*, al adoptar

diferentes formatos, con una perspectiva de distribución y secuenciación de contenidos y tiempos que avanza en la flexibilización del currículum y en la formulación de propuestas integradoras.

Para seguir pensando... avanzando en la construcción de hipótesis

Durante el proceso que recorrimos en la construcción de este trabajo, en sus diferentes momentos, ya sea durante la búsqueda de información en diversas fuentes y su sistematización, la construcción de ejes de análisis para abordar la escasa información a la que pudimos acceder, surgieron más interrogantes que certezas; y a partir de allí comenzamos a esbozar algunas líneas de análisis y ciertas hipótesis que se fueron construyendo durante el proceso.

Una de ellas, está relacionada con la suposición de que la no referencia del PTFD como antecedente de la modificación que toma forma en los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC), en el marco de la reforma de los 90, estaría relacionada a una decisión estratégica de marcar un corte con el proceso de cambio abierto y otorgarle al mismo carácter inaugural (Edelstein et al., 2002).

Otro de los grandes interrogantes que surgió en el inicio temprano de la búsqueda de información, ya en las primeras lecturas, fue la razón por la cual estos programas, en particular el MEB, son de corta duración y luego solo se disuelven. Este interrogante permaneció a lo largo de todo el trabajo. A partir de las lecturas y análisis que pudimos realizar fuimos en camino de reconfirmar el vínculo con las decisiones políticas que gobiernos de distinto signo partidario adoptan al asumir la gestión pública. Asimismo, en estrecha relación con las definiciones políticas, no es posible soslayar la problemática del escaso financiamiento de estos programas, ya sea para su puesta en marcha como para su sostenimiento.

Razón por la cual es posible interpretar la emergencia y desaparición de propuestas formativas como parte de los juegos del poder en los ámbitos gubernamentales de dominio o del poder que ocurren en el país y que pugnan por implementar programas que comprometen no sólo el ámbito ideológico sino además presupuestario.

Al margen de estas posibles hipótesis que pudimos construir durante el proceso de trabajo con estos dos programas, la discusión queda abierta para seguir pensando

otras posibles líneas de análisis que puedan surgir de estas cuestiones, como así también, poder seguir profundizando las hipótesis ya planteadas desde aquí.

Bibliografía

- Armendano, C. (1998). El caso del PTFD. En: Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (Comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 115-120). Ed. Troquel.
- Menin, O. (1998). Una experiencia alternativa de formación docente: El MEB. En: Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (Comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Ed. Troquel.
- Menin, O. (2004). Propuestas nacionales para las prácticas y residencias en la formación de docentes [ponencia]. En: Giménez, G. (coord. de edición) *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y Horizontes*. Ed. Brujas.
- Edelstein, G., Salit, C. y Andrade, S. (2002). Los CBC para la formación docente. Algunas claves de análisis para una lectura crítica [ponencia]. CIFYH, FFyH, UNC.
- Terigi, F. (2004). Las prácticas y las residencias en el Programa de Transformación de la Formación Docente: balance a diez años [ponencia]. En: Giménez, G. (coord. de edición) *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y Horizontes*. Ed. Brujas.

Introducción

Este trabajo surge a partir de la inquietud de indagar acerca de la posible existencia de vestigios de los programas: “Maestro de Enseñanza Básica” (en adelante MEB) y “Programa para la Transformación de la Formación Docente” (en adelante PTFD) en la Reforma Educativa del noventa (en adelante la “Reforma”). Algunas de las preguntas que nos formulamos son: ¿Qué pasó con el MEB y el PTFD?, ¿Por qué cesó su implementación?, Después que demostraron ser programas muy novedosos, ¿Alguna de sus propuestas se implementaron en las reformas educativas posteriores?

La indagación la realizamos a partir de las siguientes fuentes: Ley Federal de Educación [LFE] N° 24.195 (1993) y la “Serie A” de los Documentos Curriculares N° 3, 9, 11 y 14 elaborados desde el Consejo Federal de Cultura y Educación, que junto con los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) operaron como marco regulatorio a la implementación de la reforma del 90. Estos documentos son elaborados por equipos técnicos especializados a escala nacional⁸.

Nuestro análisis se estructura en torno a cuatro ejes que nos permitirán visualizar continuidades y/o discontinuidades entre las propuestas estructurantes del MEB y del PTFD, y las implementadas durante la Reforma. Ellos son:

1. Caracterización de la Formación Docente
2. Acerca de la expresión “Formación Docente Continua”
3. Curriculum
4. Residencia Docente

⁸A nuestro entender los Documentos Curriculares del Consejo Federal de Educación, elaborados desde 1995 en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación son documentos que se desarrollan posterior a un análisis de contexto, donde se establecen una serie de acuerdos y decisiones, acerca de estrategias de intervención que se van a llevar a cabo. Decisiones de carácter general que vienen a reglamentar criterios, procedimientos y metodologías previstos para implementar algunos aspectos de la Ley Federal de Educación que no estaban del todo claras y desarrolladas, en cuanto a formación docente se refiere. Estos documentos operaron, junto a los CBC, como marco regulativo de implementación de la Reforma.

Caracterización de la Formación Docente

Previo a la implementación de los dos programas de formación docente: MEB y PTFD, el sistema formador de docentes se encontraba fragmentado y desarticulado, razón por la cual Ovide Menin, el impulsor del MEB, propone una formación docente inicial y continua paralela a la vigente en el sistema formador. En efecto frente a un panorama que caracteriza de fragmentación, desarticulación y desactualización, su objetivo era reformar todo el sistema de formación docente y en esa dirección rescatar la institución en sí, proclamar un curriculum integrado, flexible y adaptado tanto a las necesidades de los docentes como a diferentes contextos. En clave con ello, en el documento *Serie A N°3 Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente* se caracteriza la transformación de la Formación Docente del siguiente modo:

... este rol (docente) requiere de profesionales que asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles... El objetivo de la formación docente debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes. (1993, p. 1)

Analizando los párrafos citados podríamos decir que en la Ley Federal de Educación hay una notable preocupación por actualizar la formación docente inicial y continua. En efecto en el artículo 19, se formulan como objetivos de la formación docente:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educacional
- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

Acerca de la expresión “Formación Docente Continua”

Previo a la implementación de estos programas no se utilizaba la terminología “continua” en relación a la formación docente, por lo cual podríamos afirmar que una de las innovaciones más importantes fue pensar la continuidad de la formación de docentes; continuidad pensada como perfeccionamiento, actualización o contextualización de las problemáticas actuales. Así lo reconocen en su ponencia Edelstein, Salit, y Andrade (2002):

Ambas propuestas coinciden en su intencionalidad transformadora y marcan una ruptura en relación a planes anteriores, posibilitando la comprensión de tendencias actuales para la formación inicial y permanente de docentes. (Edelstein y otros, 2002, p.3)

Aspecto que se incorpora en la Ley Federal de Educación y que se desarrolla ampliamente en el mencionado documento:

La formación docente constituye un proceso continuo de preparación de profesionales para un rol específico, el de docente... el rol de este profesional comprende la puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona. La formación es un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. Recomendación 17/92- Documento Curricular A3. p. 1)

Tanto en el documento A3, como en el A9 y en el A11 se hace referencia a la importancia de la formación docente continua, por lo cual se desarrollan cuatro instancias en las que se implementará:

-Formación de Grado: instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente.

-Perfeccionamiento docente en actividad: mejorar la calidad de la educación y asegurar la transformación del sistema educativo. ...Consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apuntan, a través de su

análisis, al fortalecimiento de la tarea, y a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe, por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente.

-Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales: instancia de capacitación para roles y funciones diferentes para las que el graduado fue formado inicialmente. Se podrá distinguir capacitación para: Conducción institucional, investigación educativa, planeamiento y evaluación institucional, organización curricular, orientación educativa, entre otras.

-Capacitación pedagógica de graduados no docentes: Es la formación pedagógica que un graduado no docente recibe, dirigida a profesionales y técnicos superiores que desean incorporarse a la docencia.

No podemos dejar de señalar que el término “continua”, se implanta con carácter inaugural en la Reforma Educativa del `90, sin hacer referencia a que el mismo ya había sido propuesto en relación a la formación docente.

Curriculum

En este tercer eje de análisis, siguiendo nuestra hipótesis de trabajo, intentaremos buscar continuidades en los documentos curriculares del Consejo Federal, respecto de cómo se entendía el curriculum en los programas de formación docente previos a la reforma de los noventa. A continuación, retomaremos la definición de curriculum de cada programa. El MEB, como ya se señalará, proclama un curriculum integrado, flexible y semiestructurado.

En el marco del PTFD, el propósito del curriculum era:

Definir y diseñar áreas de formación, tanto de grado como permanente, que diferenciarán la formación que debe recibir todo docente en virtud de las competencias propias del rol, y la formación que debe recibir en virtud de la especialidad, y el nivel o la modalidad de ejercicio profesional futuro (s/d).

En este punto, no podemos dejar pasar por alto la idea de un currículum diseñado por áreas de formación, adaptado a diferentes formatos, presentando una secuenciación y distribución de contenidos más flexibles. Esta es una clara ruptura con el tradicional currículum colección.

Pero: ¿Cómo se iba a definir y diseñar este currículum tan novedoso? El proceso de conformación de la propuesta curricular-institucional estuvo estructurado en cuatro etapas, de las cuales explicaremos, a continuación, la segunda y la tercera, con el fin de rescatar el lugar que ocuparon los docentes en estos procesos de discusión. En la segunda etapa denominada *producción y discusión de la propuesta curricular-institucional* se implementaron jornadas intensivas de discusión con los representantes docentes de cada instituto, los cuales eran encargados de darle voz a las discusiones y propuestas planteadas por sus representados. Dichas jornadas fueron coordinadas por especialistas quienes recogían los resultados de la consulta. Si bien la construcción de la misma fue definida por el equipo central, se sometió a discusión dándoles a los docentes la posibilidad de introducir modificaciones efectivas en la propuesta presentada. Durante la tercera etapa se concretó el diseño final al cual debía ajustarse la organización curricular-institucional de la formación docente continua.

Entendemos que en ambas propuestas de formación se está pensando un currículum de estructura flexible, idea que se ve plasmada de la siguiente manera en el documento serie A3:

El sistema de formación continua deberá estar dotado de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares y componer distintos circuitos a partir de intereses profesionales y de demandas regionales: dentro de un mismo instituto o entre distintos institutos formadores u otros centros académicos; o bien complementar con la capacitación docente los saberes adquiridos fuera del sistema formal y debidamente acreditados. Esta flexibilidad deberá estar presente en las instancias de formación de grado, perfeccionamiento y reconversión. (1993, p. 3)

Interpretamos que esta idea de currículum flexible podría estar pensada desde dos puntos de vista opuestos, pero interrelacionados a lo largo de toda la formación docente: por un lado la flexibilidad que presentan los docentes, en cuanto a aprendizajes previos se refiere, aprendizajes formales y no formales y en cuanto los horarios propios de cada docente en ejercicio de la profesión, factores que deberían ser tenidos en cuenta, por cada profesional a la hora de pensar su formación y/o especialización o actualización docente. Por otro lado, pensar el currículum flexible

desde los institutos de formación docente, es pensar en las características de los alumnos que allí asisten.

Residencia Docente

En este último eje vamos a rescatar algunos párrafos de documentos vinculados tanto al MEB como al PTFD, que hacen referencia a cómo se estaba pensando una formación docente con prácticas y residencias en escuelas desde el inicio de la formación. En relación al primero de los programas, su coordinador Ovide Menin(1998) informa que se introdujeron dos horas semanales que se llamaron “espacio y tiempo libre”. En el espacio de las residencias, siguiendo nuevamente a Menin, primaba la libertad para hacer, ensayar, asumir el error y corregirlo con la ayuda del otro y sin el temor de ser castigado ni mortificado por eso. La formación exigía residir por un cierto tiempo en la escuela; “escucharla, olerla, tocarla” y analizar en grupos lo visto y lo oído cuanto menos acompañado de alguien con experiencia.

La culminación en el cuarto año del recorrido curricular con la residencia docente como fue indicada, en el campo de la educación formal y no formal, fue precedida desde el ingreso por una gradual incorporación de los estudiantes al sistema observando y analizando situaciones prácticas, interviniendo sin temor, realizando tareas de colaboración, asistiendo a reuniones, alertas a los emergentes de la institución educativa y el medio próximo.

En este fragmento podemos observar cómo se pensaba una gradual incorporación de los futuros docentes a las aulas, una incorporación desde el primer año de formación, con el fin de vivencia el cotidiano escolar. En el PTFB se pensaba la práctica de la siguiente forma:

... acercar tempranamente a los estudiantes a la práctica. No en una inmersión violenta sino por medio de situaciones muy acompañadas de acceso a las escuelas: a una diversidad de escuelas y a una visión compleja de la realidad educativa que no se redujera exclusivamente a la institución escuela (s/d).

El PTFD diseñó un complejo dispositivo de construcción de la práctica docente que incluía trabajos de campo, trabajos de diseño, micro experiencias, los primeros desempeños docentes, el taller de residencia.

De este modo, queda demostrado que en ambos programas se incorpora la práctica docente, y la residencia como una de las características más novedosas y más importantes en la formación de los futuros docentes.

Pero su continuidad la podemos observar muy someramente en el documento Serie A11 apartado 4.6 cuando hace referencia a la organización curricular de la formación docente, especificando así su carga horaria: “Las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrán una extensión mínima de 1800 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica”.

En este documento no se desarrolla cómo se implementará el proceso de prácticas, pero el que esté ahí, nos hace pensar que ya estaba ocupando un lugar de importancia en el curriculum oficial.

En este punto incorporamos para su análisis la Ley de Educación Superior [en adelante LES] N° 24521, que en el apartado C del título III - capítulo 1, dice:

... las jurisdicciones deberán prever como parte de la formación la realización de residencias programadas, sistemas de alternancia u otras formas de prácticas supervisadas, que podrán desarrollarse en las mismas instituciones o en entidades o empresas públicas o privadas.

Finalizando esta comparación de documentos, este somero análisis y esta búsqueda de continuidades, reflexionamos sobre la importancia de reconocer el trabajo docente en sus múltiples dimensiones y contextos, rescatando principalmente la posibilidad de pensar y planificar un curriculum flexible que se adecue a las realidades docentes, y pensar ese curriculum con una fuerte carga horaria de prácticas situadas en diferentes contextos, las cuales posibiliten un trabajo más comprometido y una comprensión más acabada de la realidad, sin olvidar la actualización de saberes cada un cierto tiempo y el perfeccionamiento docente de acuerdo al contexto particular de trabajo.

Bibliografía

Armendano, C. (1998). El caso del PTFD. En: Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (Comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 115-120) Ed. Troquel.

- Edelstein, G., Salit, C. y Andrade, S. (2002). Los CBC para la formación docente. Algunas claves de análisis para una lectura crítica. En *Cuadernos de Educación. (II)*. Centro de Investigaciones de Facultad de Filosofía y Humanidades, FFyH, UNC.
- Menin, O. (1998). Una experiencia alternativa de formación docente: El MEB. El caso del PTFD. En: Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (Comp.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Ed. Troquel.
- Menin, O. (2004). Propuestas nacionales para las prácticas y residencias en la formación de docentes [ponencia]. En: Giménez, G. (coord. de edición) *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y Horizontes*. Ed. Brujas.

Documentos Consultados

- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24-195-de-la-republica-argentina/download/inline>
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior N° 24.521*. Recuperado de: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1993). *Documentos Curriculares Serie A3. Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002521.pdf>
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (1995). *Documento para la concertación Documentos Curriculares Serie A9*.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). *Documentos Curriculares Serie A11. Base para la organización de la Formación Docente*. Recuperado de: <http://168.83.90.80/consejo/documentos/doc-a11.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Documentos Curriculares Serie A14. Transformación gradual y progresiva*

de la Formación Docente Continua. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002699.pdf>

LA TENSION PÚBLICO-PRIVADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Florencia Ávila y Karina Casas

Introducción

Para poder comprender la tensión público-privado en la formación docente es necesario, en primera medida, remitirnos a aspectos relativos al Sistema Educativo en Argentina desde una lectura histórica. La dicotomía público-privado en materia educativa nace a finales del S. XIX, a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N°1420, y de la consecuente organización y regulación de los sistemas de instrucción pública, obligatoria, gratuita y laica.

La educación se convierte en función de Estado en tanto educación común, mientras que la Iglesia y los particulares, constituyen el ámbito de lo privado. Este modelo que dominó la historia educacional de nuestro país fue modificado en la década del noventa, producto de la hegemonía neoliberal. En ese marco el debate sobre la idea de una educación privada se reactiva en América Latina en vínculo con los procesos de descentralización y reforma del Estado que llevaron adelante las políticas neoliberales y las nuevas formas de pensar la relación Estado, sociedad civil y sectores estatales/ sectores privados.

En este contexto de transformaciones se sanciona la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) N°24.195 (1993) que establece un desplazamiento de la educación pública, distinguiendo así entre gestión pública y gestión privada. Producto de ello se redujo para el sistema el financiamiento público y, en contraposición, el aumento y la diversificación del aporte privado.

En cuanto al ámbito universitario, en estos años las ideas rondaban en la necesidad de articular la educación superior tanto universitaria como no universitaria. Periodo donde la matrícula aumenta y empieza a jugar un papel relativamente importante la oferta educativa del sector privado, siendo en 1994 más del 40 % de las universidades privadas.

Hay que considerar, por lo tanto, el crecimiento de la demanda por educación y el indiscutible cambio cultural provocado por estos modelos y procesos de carácter

global que venimos mencionando y su influencia en cómo se concibe la educación, esto es como un bien comercializable, sobre todo en el sector de la educación superior.

Estos significantes de lo público y privado no se ven agotados en los años noventa, sino que están en permanente debate en la actualidad. Siguiendo a Grimson y Tenti Fanfani (2014) lo público en nuestro país, se establece en términos de enormes disputas, ya que, con el tiempo, se fue edificando una tradición de educación pública, gratuita y laica. Eso produjo la frecuente asociación de estos tres términos, como si fueran características intrínsecas de lo público. Ahora bien, ¿Qué es lo público en el ámbito privado?, ¿Qué es lo privado en el ámbito público?

Consideramos que son concepciones que se hallan atravesadas por la incertidumbre frente a los cambios contemporáneos de la sociedad, especialmente dado el papel que desempeña la educación como conservación o transformación de la sociedad. En este contexto, a partir de la Ley Nacional de Educación (en adelante LEN) N° 26.206 (2006), se actualizan algunos interrogantes: ¿Se mantiene o no la disputa entre público y privado?, ¿Qué rol cumple el Estado respecto de ambos ámbitos?

¿Cómo impactan las concepciones de lo público y lo privado en la Educación Superior?

En Argentina el escenario de la Educación Superior establecido en la Ley de Educación Superior (en adelante LES) N° 24.521 (1995), se reconfigura nuevamente en torno a dos subsistemas, denominados como: subsistema superior universitario y subsistema superior conformado por los institutos de formación docente. En ambos se encuentra presente la oferta educativa tanto pública como privada.

Desde una lectura de corte histórico, cabe reconocer que el crecimiento institucional desarticulado, producto de la descentralización implementada en la década de los noventa, dio lugar a un sistema educativo superior heterogéneo y complejo en tanto se propuso recorridos formativos con características y objetivos diferenciados. Esta situación no puede ser entendida sólo desde un subsistema, sino que debe ser pensada de manera integral.

Recuperando los aportes de De Sousa Santos (2003), la economía neoliberal profundizó la dualidad de los mercados de trabajo entre los países latinoamericanos, haciendo que la inversión en la educación superior pública mermara y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. En este sentido, emerge una

contradicción entre la rigidez de la formación y las exigencias del mercado. El autor señala:

... la contradicción fue transformada mediante la creación de sistemas no universitarios por módulos; y por la presión para acortar los periodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal. (De Sousa Santos, 2003, p.24)

¿En qué medida la calidad educativa se ve afectada, al acortarse los periodos de formación? ¿Existe una relación lineal, en tanto disminuye una, la otra también? ¿Qué distancias se crean? La reflexión nos deja en evidencia que no es posible pensar la tensión público- privado de la formación docente independientemente del contexto social y político más amplio, ya que se encuentran directamente relacionados y condicionados.

Si se crean instituciones privadas, es porque existe un mercado para las mismas, respondiendo a las necesidades vigentes en la sociedad. Hipotetizamos, entonces que, mayor crecimiento de ciertos sectores de la economía genera más oportunidades para el sector privado. En nuestro país no es casual que incrementara la creación de Institutos Superiores de Formación Docente de gestión privada durante la última dictadura militar y en la década del noventa.

En esencia, en el centro de este proceso está la redefinición de la relación entre la universidad, el Estado y el mercado. Durante los años noventa, en la mayoría de los países latinoamericanos se plantearon planes gubernamentales, reformas constitucionales, actas legislativas, regulaciones y recomendaciones que terminaron por acercar la educación superior y al mercado como el regulador preferente de las relaciones económicas de la sociedad. En este sentido, ¿Cómo se vio afectada la autonomía institucional?

La educación superior en este período fue vista desde la lógica del mercado como un objeto de competencia. Ello produjo un efecto desconcertante en la educación pública en tanto opción históricamente hegemónica.

Para profundizar en la temática retomamos aportes de Gaudilla García (2005) quien expresa que la configuración de lo público y privado en la educación superior es muy diversa. La autora, señala, que en muchos países es mayor el sector privado que el público, aunque también al interior de lo público y de lo privado existen diferencias.

En el caso de la educación superior privada hay predominio de diferentes modelos de institución: religiosa, secular de élite y de absorción de demanda⁹. Dentro de dicha clasificación a su vez, la autora posiciona a Argentina como país de sector privado pequeño.

Creemos que lo privado en la educación superior, además de relacionarse directamente con las demandas del mercado, se manifiesta poniendo énfasis en la ampliación de las ofertas académicas, como una manera de brindar diversos recorridos a poblaciones heterogéneas.

Si tenemos en cuenta que los institutos privados surgen con sus propios objetivos, formas de circulación del saber en los grupos sociales que lo sustentan, relaciones particulares, entre otras especificidades, nos preguntamos ¿Qué esfuerzos ha producido el sector privado para luchar por su legitimidad en la educación superior? ¿Al interior del sector privado, que opción es la hegemónica? ¿Qué responsabilidad social se le atribuye al sector privado en la Educación Superior? Nos animamos a inferir que la legitimación que se produce de un lado supone la deslegitimación del otro.

Por otra parte, la tensión público/privado, nos lleva a considerar otra cuestión: el conocimiento. Creemos que independientemente de la gestión a la cual pertenezca la formación docente, el punto esencial –entre otros- es el lugar asignado al conocimiento y el trabajo en torno a él. Compartimos el interrogante de De Sousa Santos (2003) “¿En qué condiciones un bien público puede ser producido en una entidad privada?”, que, si bien refiere al subsistema universitario, es trasladable para pensar la producción de conocimiento en el subsistema de formación docente “no universitario”. Sosteniendo la tensión nos preguntamos ¿Qué conocimiento se produce? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué tipo de conocimiento circula y en manos de quién? ¿Para quienes?

¿Qué nos dicen los datos? Vaciamientos en torno a lo público y privado

Incluimos un apartado para reflexionar sobre la ausencia de información. Entendemos que los vaciamientos, nos dicen algo, crean significados respecto a la temática. Este vaciamiento lo advertimos como preocupación, en tanto crea una brecha en la contribución al campo de la formación docente. Lo que nos llevó a preguntarnos:

⁹Clasificación establecida por D. Levy, 1986 en *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

¿Por qué es un tema que no se investiga?, ¿La ausencia de producciones teóricas, implica vacíos en las prácticas también?

Nos encontramos con que, acerca del tema originalmente nombrado: lo privado en la formación docente no universitaria, existen casi nulos desarrollos teóricos, que no se ha investigado en profundidad, ni en nuestro país, ni en Latino América. Los escasos trabajos teóricos rastreados, aluden particularmente a la educación superior en el sistema universitario, incluyendo referencias a lo público y privado en las relaciones con el financiamiento, el papel del Estado o del mercado.

Producto de las lecturas realizadas concebimos lo privado en relación a lo público, en términos de tensión. Otra dimensión que nos permitió ampliar la mirada es la relación con el contexto político, social y económico -nacional e internacional- más amplio, ya que fortalecerá o debilitará la tensión. En este marco, lo “público”, fundamentalmente en el ámbito universitario, se encuentra constantemente amenazado.

Al quedar esta tensión aún en debate y ante los vaciamientos existentes, establecemos algunas posibles líneas que serían interesante indagar: ¿Qué sucede con el egreso en el sistema privado de formación docente no universitario?, ¿De qué manera la disputa entre lo público y lo privado afecta a la calidad educativa?, ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que eligen su formación en instituciones de gestión privada y aquellos de gestión pública?, ¿Cuál es el papel de las políticas en la regulación de la educación superior privada no universitaria?, ¿Qué continuidades y rupturas se establece respecto a lo sucedido en la década del noventa?, ¿La disputa valorización- desvalorización de la formación docente, influye en lo público y privado?, ¿Qué se configura prioritario en la implementación de los planes de estudio para la formación docente en ISFD de gestión privada?

Reflexiones finales

Argentina, dentro de la región latinoamericana, es considerada -en comparación con otros países de la región como Chile- un país con fuerte presencia del sistema público. Sin embargo, existieron algunos períodos de marcado incremento de lo privado. Hicimos referencia a la década del noventa, como contexto de importantes transformaciones en cuanto a la formación docente en general y a la de gestión privada

en particular. Pensamos que, en dichas políticas, se puso en juego las representaciones que sobre la educación superior se tenía, cuál era su función en la economía neoliberal y, fundamentalmente, concepciones sobre la docencia.

En este sentido, creemos que los discursos –del mercado, y del Estado– adquieren un carácter potente y demandante en las regulaciones de la educación superior, ya que definen qué sujetos hay que formar, para qué sociedad, con qué intereses y para responder a qué demandas. También queremos destacar que hay interrogantes que se sostienen en el tiempo, que atraviesan tanto la gestión privada como la pública, y actúan como espacio en el que se dirimen concepciones, acciones y posibles modos de comprender la formación docente. Tomando las palabras de Grimson y TentiFanfani:

El debate entre lo público y lo privado es atractivo porque nos recuerda el valor que tiene lo público. También porque nos presenta el reto de construir la igualdad, aunque no existan equivalencias lineales entre ese ideal y el tipo de gestión. (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 166)

Por último, dejando espacio para pensar en nuestro futuro desempeño profesional, es importante también interrogarnos sobre qué es lo que hacemos con nuestros discursos; qué decimos en función de lo público y lo privado en los diferentes espacios donde nos encontramos implicados; la manera en que nos interpelan los discursos y, con ello, cómo afectan nuestras prácticas.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2003). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Ed. Miño y Dávila.
- Grimson, A y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Ed. Siglo XXI.
- GuadillaGarcía, C. (2005). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. CENDES y Nueva Sociedad.

DISCURSO HEGEMÓNICO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL

Aymará Cáceres Estebo

Introducción

El discurso sobre la necesidad de profesionalización de los maestros reeditado en el contexto neoliberal de los años 90, en nuestro país, presenta algunos matices determinados. Pretendemos atender a estas características particulares y plantearnos algunas preguntas que habiliten a seguir pensando la temática y complejizando la mirada sobre ella.

Algunos de los interrogantes que nos surgen en relación a la profesionalización docente en el contexto neoliberal, refieren a: ¿Qué connotaciones habrá tenido dicha tradición en ese contexto particular?, ¿Qué actores habrán promovido el discurso sobre la profesionalización?, ¿Cómo se expresa dicho discurso en las leyes sancionadas en el período neoliberal?, ¿Cómo se habrá traducido esa tradición en código pedagógico? ¿Qué perfil de docente se pretendía formar?, ¿Con qué fines planteados en la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) se relacionarían?, ¿Cómo se habrá traducido el discurso en lo estipulado en la LFE respecto a la formación docente?

Asimismo, se sugieren algunas ideas para pensar el presente gobierno neoliberal y los discursos que aparecen de nuevo en escena, pero con tintes diferenciados. ¿Cuáles son esos matices con los que se impone el discurso oficial en materia educativa y cuánto arraigo tiene del período neoliberal de los años noventa?

Acerca del discurso hegemónico

¿Qué significa que un discurso sea hegemónico?, ¿Cuáles son los procesos que llevan a ello?, ¿Quiénes participan en esa construcción?, ¿Todos tienen, -tenemos- igual participación y definición en los discursos triunfantes?, ¿Por qué algunas ideas o posturas son hegemónicas y otras no? Las preguntas anteriores nos ayudan a pensar en ciertas cuestiones referidas a la construcción de los discursos.

Consideramos que cabe hablar de *construcciones*, en tanto los discursos hegemónicos suponen un proceso de afianzamiento, divulgación y acumulación de poder. Es decir, ningún discurso es hegemónico per se y desde el inicio. No se “nace” discurso hegemónico, se hace.

Respecto de quiénes participan en esa construcción, es necesario aclarar que no todos los actores sociales tienen la misma participación, siendo unos pocos los que definen las agendas de temas, lo que se considera relevante, prioritario, urgente.

Sin embargo, entendiendo el carácter dinámico de los procesos sociales podemos afirmar que no siempre son los mismos actores quienes tienen mayor poder en la construcción de discursos dominantes, sino que ello depende de cada contexto histórico específico; hay voces que son más escuchadas que otras, relatos menos negados que otros, verdades más verdaderas que otras. En el proceso de dominación de unos sobre otros, hay tensiones, luchas y resistencias.

Recuperamos aportes de Foucault (1973) para pensar en el discurso como un dispositivo de poder que tiene injerencia en tanto formador de subjetividades y capacidad para operar en la realidad y construir sentidos. Es decir, hablamos del carácter fáctico del discurso, atendiendo a su pretensión teórica y a su relación con las prácticas sociales.

Desde este marco podemos pensar los discursos como palabras que acumulan poder, que se imponen en los terrenos teóricos pero que traspasan los límites académicos para ser puestas en boga, en boca de todos, divulgados y defendidos. Palabras que incluso pasan a ser el sustento teórico de determinadas decisiones en materias de políticas.

Resultan interesantes los aportes de Ball (1997) en relación al dispositivo heurístico que propone para pensar las políticas educativas. El autor caracteriza ciclos que funcionan a modo de *arenas movedizas* que se entrelazan y en los que interactúan diferentes agentes y agencias. Los denomina *contextos* refiriendo a espacios en que se construyen las políticas, distinguiéndolos entre: contexto de influencia, de producción y de práctica.

En este trabajo nos detendremos en el contexto de influencia. En el mismo, según Ball, son construidos los discursos por ciertos agentes y agencias, y se presentan a modo de “verdades indiscutibles”. En ese sentido, se refiere a que los “discursos consiguen

que las cosas sean hechas, que se lleven a cabo las tareas reales, acumulan autoridad, encarnan significados y usan proposiciones y palabras”(Ball, 1997: 2002).

Dicho contexto también tiene a cargo la difusión de esos discursos a partir de términos, palabras, frases, que se presentan y diseminan como criterios de verdad y que van acumulando poder; que deslegitiman otras posturas y miradas, llegan a imponerse como hegemónicos y monopolizan sentidos. En este caso, acerca del rol del docente y del perfil que esté debiera asumir.

Al referir a la Ley Federal de Educación, Miranda, Senez González y Lamfri (2003) plantean que uno de los rasgos característicos de toda reforma es generar un ambiente de “contagio internacional de las políticas de reforma que, apelando a soluciones mágicas, nueva ortodoxia o nuevo consenso plantea un conjunto de conexiones y correspondencias que se condensan en un paquete de reformas” (p. 5).

Es decir, pareciera ser que a todo giro en las políticas por parte del Estado le precede una atmósfera discursiva que prepara el terreno y augura los cambios.

Justamente en el contexto neoliberal en que fue sancionada la Ley Federal de Educación (en adelante LFE), se llevaron a cabo reformas en otros países de Latinoamérica. Esto daría cuenta de las interacciones entre los gobiernos enmarcados en planes más amplios de los límites nacionales, lo que nos permitiría intuir cierta participación de otros actores como por ejemplo los organismos internacionales.

Ahora bien, cabe aclarar que estos procesos reformistas no sólo se dieron en nuestro país durante los años noventa, se enmarcan en un quiebre de la matriz estado-céntrica. El Estado, fuertemente disminuido en sus funciones, *achicado* en su capacidad de emisión de recursos y delimitado respecto a su papel como regulador en lo económico, se corre del lugar de garante de los derechos sociales y da paso al protagonismo del mercado.

Mediante el discurso del ajuste inevitable, el Estado neoliberal ha sido responsable del desempleo, la flexibilización laboral y, consecuentemente, la desafiliación de los sujetos de las instituciones sociales como el trabajo o la escuela.

Otra cuestión importante a señalar en relación al discurso fomentado por el neoliberalismo es su pretensión de dar mayor participación a las iniciativas privadas, a las agencias (entre ellas a la Iglesia), a las propuestas del *tercer sector*, como medio para

alcanzar la eficacia mediante la competencia y evitar la “asfixia” que un estado más social podría generar.

Como plantea Bella de Paz (2004) los discursos de reforma se dan en contextos neoliberales marcados por la globalización, caracterizados por: desregulación económica, recortes en el gasto público, privatizaciones, flexibilización laboral e intensificación de los flujos transnacionales. Es en ese marco que surgen *nuevos problemas* en agendas que no son nacionales, sino las que fijan los organismos internacionales, que intentan regular no sólo el mercado económico, sino, por ejemplo, la educación.

Es por eso que el discurso de profesionalización se vincula a un enfoque economicista de la educación, postulando criterios tales como la competitividad, la calidad y el control.

Nuevamente desde los aportes de Miranda y otras (2003) podríamos nombrar algunos de los organismos internacionales cuyas propuestas -que pueden considerarse “metapolíticas educativas”- fueron aceptadas en forma de recetas por gobiernos neoliberales en lo económico y conservadores en lo político.

El Banco Mundial mediante su política crediticia, asignó prioridad a la educación de nivel primario, en pos de la calidad e igualdad en el acceso al sistema. Este organismo, mediante informes emitidos como resultado de sus investigaciones empíricas, abonó al discurso de la necesidad de la reforma y las políticas de descentralización, reducción del gasto público en materia de educación, evaluación educativa y privatización de servicios públicos.

La Comisión Económica para América Latina (en adelante CEPAL) en 1992 publicó “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, informe en el que planteaba la situación preocupante de la educación en América Latina y la urgente necesidad de invertir en educación, tecnología y capacitación.

Entre otros de sus consejos, estaba la descentralización para generar estados más livianos burocráticamente y menos rígidos. Hillert (2011) plantea que dicho documento proponía una reforma profunda de los sistemas educativos hacia su modernización, evaluación por desempeño y relación con el aparato productivo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) junto con el Banco Mundial, realizaron en 1990, con la presencia de representantes de los gobiernos, la “Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos”. En ella emitieron recomendaciones y orientaciones para las políticas educativas de los países miembros. Entre algunas de las metas planteadas cabe citar la siguiente por su clara adhesión economicista respecto a la educación *mejorar todos los aspectos de “la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que logren resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida”* (Miranda y otras, 2003, p. 26).

En esta cita puede verse claramente la referencia a ciertos términos que acumularon poder en el contexto nacional en el marco de la Reforma y del discurso de profesionalización docente, como: calidad, aprendizajes medibles y excelencia. Asimismo, se visualiza el interés puesto en el nivel primario, una de las claves del discurso neoliberal que no pensaba que la educación universitaria, por ejemplo, debía ser universalizada a todos como un derecho.

Otro de los precedentes en el discurso que intentamos analizar, es la Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación que se llevó adelante en Santiago de Chile en 1993, convocado por la UNESCO. En el mismo se hace hincapié en el papel central de la educación en las nuevas estrategias de desarrollo sustentable, para el crecimiento económico y la solidaridad social.

Entre los ejes para tal fin se planteó la necesidad de la profesionalización de la acción educativa para mejorar los niveles globales de calidad de los aprendizajes. Entendiéndose a la calidad como:

El desarrollo sistemático de la educación, fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de modo que las decisiones en cuanto a qué se aprende, cómo se enseña y a las tramas organizativas tomen en cuenta las dimensiones éticas, los avances de los conocimientos científicos y técnicos y los diversos contextos y características culturales. (Miranda et al., 2003, p.29)

Los ejes para lograrlo se centraban en la acción institucional y pedagógica. Observamos que el centro de responsabilidad estaba destinado a docentes y escuelas, mientras que poco se mencionaba la responsabilidad y acción de los gobiernos.

Políticas educativas en el contexto de la Reforma

No podríamos pensar al discurso de profesionalización docente si no es en relación con un contexto que lo enmarca y habilita. Como planteamos en el apartado anterior, los discursos son construidos en ciertos ambientes de ideas, fundados en determinados intereses y defendidos por agentes que puján por su dominio y hegemonía. ¿Qué características tuvieron las políticas educativas desarrolladas en el período neoliberal de los noventa en que tuvo lugar el discurso de la profesionalización?

Podríamos decir que las mismas estuvieron caracterizadas por un corrimiento del Estado en relación al financiamiento educativo, dando lugar a la precarización de las condiciones edilicias y materiales de las escuelas.

Además, como parte de la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones provinciales y municipales, se profundizaron las desigualdades entre las jurisdicciones. Ello se vio reflejado en la pauperización de la calidad educativa y la fragmentación de un sistema educativo desmantelado económicamente.

Las políticas que se implementaron fueron focalizadas, en el sentido de que generaron ayudas económicas o de capacitación a determinadas comunidades que para recibirla tuvieron que definirse desde la falta. El contrapunto de ese tipo de políticas serían aquellas tendientes a universalizar derechos sociales. Miranda y otros plantean también que “las visiones neoliberales desencadenaron políticas de emergencia y coyunturales, más que planes sólidos de reforma. De este modo, se tomaron decisiones rápidas y fulminantes” (Miranda et al., 2003, p.16).

En los años 1991 y 1992, se aplicó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.049 de las escuelas de nivel medio y superior no universitario, proceso que ya había comenzado con la transferencia de los jardines de infantes y escuelas primarias en el período de la dictadura cívico eclesiástico militar. En este contexto, el discurso de la descentralización educativa como plantea Bella de Paz (2004), se presentaba como posibilidad para las provincias de ampliar su capacidad de gestión poder de decisión y autorregulación. Asimismo, como mecanismo de impulso a la participación de la

sociedad civil y las agencias particulares. Discurso bajo el cual el Estado nacional justificó su desligamiento del financiamiento de la educación. Esto, tal como señalamos, agravó la diversidad de situaciones, escenarios y realidades educativas en el país, dada las desiguales condiciones económicas con las que cada provincia contaba para hacer frente a la dirección, financiamiento y sostén de la educación.

Discurso sobre la profesionalización docente en el marco de la Reforma del noventa

Los discursos acerca del rol del docente, la tarea y la posición institucional han asumido un papel central en la Reforma. Estos promovieron el cambio educativo como una necesidad imperante para la mejora de la calidad.

Edelstein y Aguiar (2004) plantean que es posible identificar este discurso en los documentos de capacitación y textos normativos en tanto delinean, perfilan y esgrimen saberes y obligaciones sobre los actores del Sistema Educativo.

Esto se enmarca en una de las características del Estado neoliberal, que centralizó su poder y control sobre las directivas y prescripciones (mientras mantuvo políticas descentralizadoras desligándose de su responsabilidad en el financiamiento).

Las agencias ministeriales, provinciales y nacionales, emisoras de las políticas educativas, tradujeron en código pedagógico un discurso meramente técnico administrativo regulando y resignificando el carácter de las prácticas docentes.

La Reforma fue promovida desde el discurso de la transformación educativa estableciendo parámetros respecto a los conocimientos pertinentes para el cambio escolar. Considerando que toda definición curricular implica selección de contenidos, cabría preguntarse para seguir pensando, ¿Qué conocimientos fueron excluidos en la reforma de los noventa?, ¿Qué promovían las propuestas didácticas secuenciadas por las agencias ministeriales?

Edelstein y Aguiar (2004) plantean algunos rasgos característicos del discurso hegemónico sobre el perfil que debieran asumir los maestros y por lo tanto debiera ser considerado en la formación docente.

El discurso reformista plantea un fuerte rechazo a lo anterior: oposición a la formación docente como se concebía hasta ese momento, poniendo el acento en las carencias respecto a la capacitación de los docentes y garantizando calidad mediante la profesionalización. Los docentes eran nombrados no precisamente desde sus logros o

conocimientos, sino “desde lo que les faltaba para ser profesionales”, produciendo en consecuencia lo que las autoras mencionadas caracterizan como “borramiento de trayectorias previas”.

Es interesante ver cierta similitud en cómo se presentaban las reformas educativas y las económicas. La presentación de la reforma se planteaba desde la necesidad fundada en un escenario conflictivo generado durante el período anterior. Así, “...la formación docente anterior a la reforma era connotada como dispersa y en estado de crisis.” (Edelstein y Aguiar, 2004).

Otra cuestión importante a señalar es la recurrencia del término “nuevo”: nuevo rol, nueva formación, nueva ley, nuevos perfiles. Esto deja ver una ruptura temporal que siembra dicotomía entre lo viejo y lo actual. Además, como vimos en el párrafo anterior, con una clara tendencia a vincular lo anterior a una herencia con la que “lo nuevo” tiene que lidiar, no para construir a partir de ella, sino, para volver a fundar, en definitiva, el Sistema Educativo. El discurso de la Reforma se plantea en linealidad, suponiendo una evolución garantizada por lo nuevo; el cambio, como sinónimo de evolución.

Otro rasgo característico del discurso fue presentar al Estado como garante de oportunidades de participación y más posibilidad de decisión a docentes e instituciones; para habilitar la creatividad, la originalidad e individualidad. Este aspecto también fue usado para fundamentar el corrimiento del Estado en la economía, planteando que así se favorecería el movimiento del mercado. Se acerca de este modo a posiciones representadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial que llegaron a plantear que el Estado interviniente en la economía, inhibía los mercados y el libre juego empresarial.

Ahora bien, específicamente, ¿Qué proponía el discurso de la Reforma para el sistema formador de docentes? El mismo fue criticado por ser “un conjunto de yuxtaposiciones inconexas entre sí, por lo que resultaba imprescindible encarar una profunda reorganización del sistema de formación docente” (Edelstein y Aguiar, 2004). De este modo, el gobierno se desligaba de sus responsabilidades, adjudicando las fallas y deficiencias a las instituciones y a la actuación de los docentes.

En ese marco, ¿Cómo se pensaba a un docente profesionalizado? En principio se planteaba la necesidad de un docente cuya formación sea permanente, mediante capacitaciones que le garanticen estar actualizados, a la vez de avanzar laboralmente.

Una cuestión importante a pensar es la centralidad puesta en el maestro y el profesor como sujeto individual, apelando a la voluntad y decisión personal para capacitarse como parte de su responsabilidad. El énfasis puesto en la individualidad ocultó el proceso de individualización del colectivo docente lo que en parte permitió el avasallamiento de sus derechos como trabajadores.

Otra vez resulta posible hacer un paralelismo entre el discurso sobre profesionalización en materia educativa con el discurso legitimador de las políticas económicas: el individualismo, la competencia, el libre juego, el esfuerzo, la voluntad, la igualdad de oportunidades; el docente como agente de quien depende su éxito laboral, en parte por la voluntad que invierte en su capacitación.

Aquí cobra sentido la palabra “carrera”, aludiendo a la necesidad de que los docentes se lanzaran a una suerte de maratón de cursos que les permitiera ascensos y, en definitiva, la competencia con sus pares.

Ello en relación con una formación docente que se consideraba debía ser evaluada permanentemente. En efecto, desde el discurso de la calidad, se planteaba la necesidad de un “Estado evaluador”, aparejado a procesos de titulación constante y reacreditación a lo largo de toda la carrera profesional.

Bella de Paz (2004) plantea que el discurso de la evaluación de calidad surge en los años ochenta en Estados Unidos a partir de un informe elaborado en la gestión Reagan en el que se señalaba la baja calidad educativa en el nivel universitario. Cabe resaltar que aquello era atribuido a la deficiencia de los profesores. Esa es la noción, según la autora, con la que se introduce el concepto de evaluación de calidad en América Latina: responsabilización de las fallas a los docentes.

El discurso de la calidad educativa vino acompañado por la implementación de los “Operativos Nacionales de Evaluación”, enmarcados en la lógica mercantilista de rankings de escuelas a partir de sus desempeños. Estos funcionaron como motivadores para la competencia interinstitucional y la comparación de “calidades”.

La evaluación también tuvo como foco a los docentes. Miranda plantea que uno de los efectos directos de la Reforma fue la presión ejercida sobre el profesorado a través de un discurso que los responsabilizaba de todos los males. Además de afectarlos en relación a “reducción salarial, deterioro de las condiciones de trabajo y aumento de los mecanismos de supervisión educativa” (Miranda y otras, 2003, p. 21).

Desde el discurso comienza la distinción entre formación inicial (con lugar en los Institutos de formación docente) y la capacitación (permanente). La Red Federal de Formación Docente Continua fue planteada discursivamente para la coordinación y promoción de cursos de capacitación en servicio como uno de los factores para mejorar la calidad. La capacitación se planteaba como derecho y obligación que además jerarquizaría y dignificaría al rol docente. Esto resulta paradójico al considerar que durante el gobierno menemista los derechos y salarios docentes han sido altamente vulnerados (pensando que el salario y las condiciones laborales también hacen a la dignidad de un profesional).

Es importante destacar que, en el discurso hegemónico de profesionalización, el docente no es nombrado como trabajador. Y ello en vínculo con la precarización laboral de la que este sector, como tantos otros, fue víctima.

El énfasis puesto en la necesidad de un docente capacitado y actualizado no es el mismo con el que se refiere a las responsabilidades del Estado y a las condiciones que debiera garantizar para que los maestros pudiesen ejercer su derecho a enseñar.

Resulta importante mencionar cómo es presentada la formación docente en el texto de la LFE. En el capítulo cinco (Educación Superior), artículo 18, se establece que “la etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente” (LFE, 1993).

La formación docente es nombrada a partir de una negación, es no universitaria. Se toma como parámetro el nivel universitario. Ello puede aludir a un esfuerzo por diferenciar la teoría y la práctica, ya que, en el contexto de la Reforma, los currículos escolares se academizaron mediante la instalación de profesionales universitarios que “pensaron, idearon” lo que luego debieron asumir técnicamente los docentes (como ejecutores y espectadores de cambios impulsados verticalmente).

Si bien en el texto de la LFE no se hace demasiada mención a la formación docente, en el discurso de profesionalización se hacía hincapié en la necesidad de que los Institutos formasen a los futuros maestros para que pudieran adaptarse a los cambios en la estructura del sistema. Podríamos vincular esto con las políticas de flexibilización laboral ocultas bajo el relato de la necesidad de trabajadores dinámicos y versátiles.

Otro aspecto interesante es el carácter autorreferencial que presenta el discurso. En el mismo se reiteran frases, se insiste en ciertos términos y se re-narra una misma historia que incluye la acusación de todos los males al pasado y la esperanza puesta en los tiempos de cambio. Edelstein y Aguiar (2004) plantea que el discurso de reforma hace referencia constantemente a las leyes sancionadas en su contexto, a las reglamentaciones, tratados y documentos forjados en su gestión. Como si se tratase de un discurso que no sólo trata de convencer, sino de auto convencerse.

A modo de cierre

Hasta aquí hemos intentado pensar acerca del discurso de profesionalización docente que imperó en la década del noventa, en nuestro país.

Para ello hemos caracterizado al gobierno neoliberal del momento en su relación con la sociedad, los roles asumidos desde el Estado y su sumisión respecto al mercado. También mencionamos aquellos organismos internacionales que han tenido protagonismo en los noventa en tanto productores y diseminadores de discursos que fueron transmitidos como verdades irrefutables a ser tenidas en cuenta como eje de las políticas educativas.

En ese sentido, a modo de contextualización del discurso de profesionalización, hemos analizado algunas de las políticas en materia educativa asumidas en dicho período, en referencia a la relación entre Estado, docentes y escuelas.

En el marco de ese contexto hemos avanzado en la caracterización del discurso de profesionalización, las palabras que acumularon poder, los fundamentos planteados y las finalidades definidas respecto al sistema de formación docente.

Sin duda que las preguntas planteadas al inicio de este escrito nos permitieron orientar la mirada, definir criterios de escritura y organización de la palabra y, sobre todo, pensar nuevas orientaciones para el análisis.

Lejos de responderse en su totalidad, lo abordado hasta aquí nos permite volver a preguntar, reformular los interrogantes iniciales a la luz de lo analizado y complejizar aún más la mirada.

Como plantea Bella de Paz (2004) en palabras de Southwell, “el discurso político del neoliberalismo parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente como un sujeto sobre el que recaen las responsabilidades del Estado”.

Finalmente nos preguntamos: ¿Quién podría negarse a plantear como necesaria la calidad en educación en tanto garantice la ampliación de derechos para todos y todas?, ¿Quién no estaría de acuerdo en jerarquizar el rol docente como una profesión? Sin embargo, como planteamos en el párrafo anterior, estas cuestiones tienen otro color en manos o en boca del neoliberalismo.

Bibliografía

- Ball, S. (1997). Sociología política e investigación social crítica: una revisión de las políticas educativas actuales. En *Revista Británica de Investigación Educativa*, 23(3), 257-274.
- Bella de Paz, L. (2004). La reforma de la profesionalización docente en el marco de las políticas educativas neoliberales. En De Alba, A. *La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Universidad Nacional del Litoral.
- Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.). (2004). *Formación docente y Reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Ed. Brujas.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares*. Colihue.
- Miranda, E., Senez González, S. y Lamfri, N. (2003). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Ed. Brujas.

Documentos Consultados

- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>.

III- SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA. PROYECTOS, AGENCIAS Y AGENTES

RED FEDERAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, UNA ESTRATEGIA DE CENTRALIZACIÓN

Lía Ferrero y Valentina Vílchez

Este trabajo tiene como objetivo contribuir a la historización del Sistema Formador docente argentino. Optamos por hacer una (re)construcción de la llamada Red Federal de Formación Docente Continua desde escritos precedentes y documentos oficiales, tales como resoluciones 32/93 y 36/94 del Consejo Federal de Ciencia y Educación, entre otros.

Para poder entender la Red de Formación Docente Continua y lo que significó, creemos que es necesario situar dicho dispositivo en un espacio y tiempo específicos teniendo en cuenta el contexto social, económico y político. Panorama que amerita mencionar rasgos generales de la reforma educativa de los noventa.

¿Qué implicó la Reforma?

Pedró y Puig (1998) definen a las reformas educativas como aquellas expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos. Con frecuencia, las mismas incorporan importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y a los contenidos curriculares.

En el marco de la Reforma, el contexto político, social, económico se caracterizaba por la profundización de políticas de ajuste estructural, primacía del mercado internacional, privatización de empresas estatales de servicios públicos. En dicho contexto se ponen en marcha diversos procesos tales como el intento de descentralización del Sistema Educativo.

En efecto, según Lamfri, Senén González y Nicolini (2003) el traspaso de la totalidad de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, significó una descentralización en lo

administrativo y financiero. Sin embargo, la propia Reforma implementó una recentralización a partir de las regulaciones.¹⁰

Respecto a la formación, actualización y capacitación docente, Miranda y otras (2003), sostienen que la Ley Federal de Educación establece que la etapa profesional de grado no-universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalente y en institutos de formación técnica que otorgaran títulos profesionales.

Es preciso aclarar que la capacitación docente no fue algo de incumbencia para todas las políticas educativas. En efecto, por mucho tiempo la formación inicial o también considerada formación de grado, alcanzaba para la inserción laboral en las escuelas y era opcional o parte del interés de cada docente, realizar un curso que dictara alguna institución privada. Al decir de Diker y Terigi (1994):

... implicaba concebir a la formación inicial como el continente de todo el saber relevante para la práctica profesional. En esta concepción, históricamente situada, la capacitación era considerada como algo secundario, ligada particularmente a la incorporación de innovaciones puntuales, dentro de una perspectiva individual de carrera docente, más que como parte de la política y organización educativa. (Diker y Terigi, 1994, p.4)

La capacitación docente fue concebida por la Reforma como una instancia de formación que complementa los estudios iniciales, pues se creía que la continuación de la formación de los docentes -una vez terminada la formación inicial- iba a producir, de manera lineal, una mejora en el sistema educativo. Así, los mecanismos de evaluación, las instancias de capacitación y el perfeccionamiento se configuraron como dispositivos de regulación para alcanzar la meta de docentes capacitados.

Conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC)

Un dato a tener en cuenta es que el antecedente de la Red de Formación fue el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) creado en 1987 con subsedes en todo el país que ofrecían cursos a distancia como así también presenciales. Sin embargo, algunas provincias gestionaron dependencias específicas destinadas a la capacitación de los docentes para diferentes niveles.

¹⁰Las normativas que regularon estos procesos fueron: Ley de Federal Educación N°24.195 (en adelante LFE) (1995) y la Ley de Transferencia del Servicio Educativo N° 24.049 (1992).

La RFFDC queda definida por la Resolución 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación como un “sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua” (Resolución 36/94, 1994). Esta política constituyó uno de los dispositivos más importantes con el que el Estado buscó establecer una estructura organizativa en torno a los saberes y las capacitaciones de los docentes, así como su actualización y perfeccionamiento.

Su objetivo era que los docentes se “adecuaran” progresivamente a las necesidades de la nueva estructura del sistema, a partir del desarrollo de programas de formación y capacitación. En concordancia, la capacitación docente se entiende como un promotor privilegiado del proceso de transformación educativa que el Estado nacional intentaba impulsar. De esta manera, el Documento Serie A n°3: “Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente”, construido por el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1993, entiende a la formación docente como un “proceso continuo de preparación de profesionales para el desempeño” *de su rol docente*, ya que la participación en la Red no estaba restringida sólo a los docentes, sino que se hacía extensiva a aquellos graduados que quisieran capacitarse. Entendiendo que la capacitación docente es una de las estrategias que utilizan los estados para impulsar procesos de transformación educativa, se puede visualizar una preocupación por que los docentes sigan capacitándose luego de la formación inicial.

Este documento propone cuatro instancias de formación continua: Formación de grado, Perfeccionamiento docente en actividad, Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales, Capacitación pedagógica de graduados no docentes. Con esto creemos que se buscó facilitar el desarrollo de articulaciones intra e interprovinciales en lo referente a un plan federal de formación docente continua.

Respecto a la organización y puesta en funcionamiento de la RFFDC quedan definidos en el Documento Serie A9. Se conformó por una cabecera nacional, la cual era operada por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y por veintitrés delegaciones provinciales, con sede elegida por los respectivos gobiernos.

Las funciones de la cabecera nacional quedan explicitadas en la Resolución 36/94, del siguiente modo:

Promover y organizar, en forma concertada en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, la Red Federal de Formación Docente Continua; Implementar programas de cooperación técnica y financiera a efectos de fortalecer el funcionamiento de la Red. Queda entonces, como responsabilidad de cabecera nacional, delimitar/definir temas y contenidos de la capacitación, aconsejada por especialistas en cada área y solventar los gastos financieros que se generen con el funcionamiento de la Red.

De la misma manera se expresan las funciones de las cabeceras provinciales:

Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente; fijar las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación sobre la base de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación; ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares; acreditar y registrar las instituciones provinciales que se le incorporen a la red; brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red; evaluar las instituciones de las respectivas provincias. (Resolución 36/94, 1994)

Otra de las regulaciones y acuerdos que formaron parte de la reforma educativa de la década fue la concreción, en 1994, del Pacto Federal Educativo que involucró al presidente de la Nación y los gobernadores de las provincias, para orientar la inversión pública en materia educativa en los rubros de capacitación docente, infraestructura y equipamiento.

En 1995 se organizaron circuitos de capacitación para profesionales de la educación y se distinguieron: Circuito "A" correspondiente Educación Inicial; Circuito "B" para Primer y Segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB); Circuito "C" para Tercer ciclo de la EGB; Circuito "D", Educación Polimodal; Circuito "F" para Directivos; Circuito "G" destinado a Supervisores. Estos circuitos/recorridos ofrecieron a cada uno de los grupos/actores una formación particular, en función del cargo que ocupará.

Asimismo, el documento A9, proponía, a nivel provincial, instituciones que desarrollen actividades de capacitación docente. Este conjunto de establecimientos podría estar conformado por Institutos de Formación Docente, Universidades, gremios, ONG's, y las modalidades que de ellos se deriven. Algunas se encargarían de la gestión y otra se ocuparían de lo académico.

Para que las instituciones no universitarias puedan ofrecer capacitaciones se especificaron en el mismo documento, requisitos para que la diversidad de instituciones cumpla con la “imagen objetivo”, entendiendo a ésta como referente para que no haya extrema heterogeneidad entre los establecimientos oferentes. Algunos de los requisitos se declararon como: calidad, accesibilidad y facilidad del proyecto pedagógico-institucional, la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) del personal directivo y docente, la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos, la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación, entre otros.

En lo que concierne a las instituciones universitarias, sumados a los requisitos anteriormente descriptos, se estableció que, para integrar la Red, deben acordar con la cabecera provincial el carácter de su aporte. Tensiones que permanecen en claves del presente.

A dos años del funcionamiento de la RFFDC, en el año 1996, el Documento Serie A N°11 “Bases para la organización de la formación docente”, intentó poner en marcha una reorganización del sistema formador docente. Así, se propuso formas de articulación entre los Institutos de Formación Docente y las Universidades, reconociendo el “carácter científico” de calidad que esta última otorga. Regulación donde se definieron los tipos de instituciones formadoras: Institutos Superiores de Nivel Superior no Universitario, Colegios Universitarios (instituciones de nivel superior no universitario con acuerdos con las universidades sobre acreditación y articulación de carreras), Institutos Universitarios (ofrecen una única área disciplinar) y Universidades que ofrezcan carreras de formación docente.

Por último, nos interesa considerar los títulos y las certificaciones que dan validez y legitimidad al paso de los docentes por los procesos de formación continua. Para ello, el Documento Serie A n°14 “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua” del año 1997, define las características de cada titulación en torno a tres campos: General, Especializado y Orientado. Además, se explicita que el post-título docente “acredita la profundización y actualización sistemática de conocimientos”, la certificación para profesionales y técnicos superiores “acredita la formación general pedagógica y la formación especializada”, y la certificación en trayectos curriculares diferenciados “acredita la profundización de la formación en temáticas particulares”.

Algunas reflexiones

En este escrito, si bien predomina la descripción de regulaciones que antecedieron, consolidaron y fueron posteriores a la RFFDC, su inclusión la consideramos valiosa en tanto aporte para comprender cómo se tejen redes y se configuran instituciones de formación para la actualización docente.

Nos interesa resaltar que, a partir de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua, se empezó a validar cada vez más la cantidad de cursos que maestros y profesores iban realizando una vez que culminaron sus estudios de grado. Otra cuestión que se vincula con el anterior, es la fuerte presencia de la evaluación como un dispositivo de regulación del Estado. Una evaluación que se construía bajo el discurso de “competencias” de los docentes para la mejora de la calidad del sistema educativo.

Bibliografía

Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorámica de la formación docente en la Argentina*. Ed. PRODEBAS/OEA – MCy E.

Miranda, E., Lamfri, N., Senén González, S. y Nicolini, M. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Ed. Brujas.

Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Ed. Paidós.

Documentos Consultados

Consejo Federal de Ciencia y Educación. *Resolución 32/93 y resolución 36/94*.

Consejo Federal de Cultura y Educación. (1993). *Documento Serie A n°3 Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente*.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Documento Serie A n° 9 Red Federal de Formación Docente Continua*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002515.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). *Documentos Curriculares Serie A11. Base para la organización de la Formación Docente*. Recuperado de: <http://168.83.90.80/consejo/documentos/doc-a11.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación- Consejo Federal de Cultura y Educación.
(1997). *Documentos Curriculares Serie A14. Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua.* Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002699.pdf>

LA PROPUESTA FORMATIVA DE LA RED PROVINCIAL DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA DE LA JURISDICCIÓN CÓRDOBA

María Victoria Roqué y Ayelén Heredia

Introducción

Este capítulo intenta dar cuenta de los modos particulares de implementar políticas de formación docente que lleva adelante la Red Provincial de la Jurisdicción Córdoba, así como analizar problemáticas y tensiones que devienen de ello. Se parte del análisis de una entrevista en profundidad realizada a la coordinadora de la Red de Formación Docente Continua de la Provincia de Córdoba, quien a través de su relato nos brindó información acerca del trabajo en formación docente que hace la provincia desde la Red y la Subsecretaría de Promoción e Igualdad Educativa.

En un primer momento nos detendremos en la descripción de la Red y la Subsecretaría para luego, a partir de esta información, sumada a la investigación realizada en la página web, reconocer particularidades de ambas.

La Red Provincial de Formación Docente Continua y la Subsecretaría de Promoción e Igualdad Educativa.

La Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa forma parte de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En el año 2003, dependiente de dicha subsecretaría, se crea la Red Provincial de Formación Docente Continua, que organiza y regula la capacitación docente a nivel provincial.

La Red surge tras detectar situaciones de irregularidad en la capacitación docente de la provincia, por lo cual se apuntó no sólo a solucionar cuestiones administrativas sino también a lograr un trabajo articulado, a través de la combinatoria de dos formas de trabajo: la centralizada y la descentralizada. La primera abarca a la oferta del Ministerio de Educación y, la segunda, incluye las propuestas de capacitación de oferentes externos. De esta manera, la propuesta de la Red apunta a que diferentes organismos, institutos de formación docente, institutos de formación técnica profesional, ONG, gremios, fundaciones que estén interesados en dar capacitación

destinada a docentes, trabajen de manera conjunta con la red, atendiendo a los lineamientos de la Provincia.

Las ofertas están destinadas fundamentalmente a los docentes en actividad de capital e interior de la provincia, y a partir de ese año se incluyen algunos cursos cupos destinados a quienes aspiran ingresar a la docencia.¹¹

La capacitación, según palabras de la informante, busca brindar herramientas y alternativas a la formación profesional del docente, para posibilitar nuevas miradas y nuevas propuestas a sus estudiantes. Se procura que el destinatario final sea el estudiante, mediante actividades que puedan ser aplicadas en el aula.

Las ofertas de cursos generalmente surgen a partir de demandas puntuales reconocidas a partir de la información relevada por la propia Red. Se definen así temáticas, modalidades y cantidad de horas de cursado. Asimismo, los supervisores del Ministerio sondean e informan acerca de problemáticas de interés específicas de las diferentes zonas en las que está organizada la Jurisdicción.

Teniendo en cuenta que desde la Subsecretaría de Educación se demanda que los cursos adquieran diferentes modalidades presenciales (seminario, taller, ateneos, laboratorios) o virtuales, se intenta modificar paulatinamente ciertas prácticas instaladas basadas principalmente en la clase expositiva por parte del capacitador durante largas horas de una jornada y posibilitar de este modo un rol más protagónico y participativo a los docentes.

Análisis de la entrevista a la luz de las categorías: profesionalización y capacitación

Resulta pertinente mencionar la insistencia que la entrevistada mantiene en relación al carácter administrativo de la Subsecretaría, que es forjado en sus inicios, en sus momentos de institucionalización, como mandato de origen. Dicho carácter fundador, además, planteó un propósito regulador de las ofertas de capacitación a nivel provincial, presentándose el Estado como garante del derecho de los docentes a

¹¹ Mediante la publicación en la página web la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa da a conocer las diferentes ofertas de cursos; informa a los interesados objetivos, modalidad, cantidad de horas, requisitos y posibilita la inscripción, en la misma página. Así mismo, se informa acerca de la capacitación disponible, congresos, programas y jornadas que se llevan a cabo desde la Provincia y la Nación. Por ejemplo, feria de ciencias, prioridades pedagógicas; portales educativos de interés, videos, unidad pedagógica, asesoramiento a escuelas y docentes.

capacitarse y como árbitro en las ofertas de los oferentes externos (gremios, ONG.) en relación al puntaje y certificación asignada.

Sin embargo, además del carácter organizativo de la Red, ésta se propone como articuladora de las propuestas de capacitación en el sentido pedagógico. De este modo, se intenta sostener cierta unidad en la diversidad de propuestas, en el sentido que respeten los lineamientos curriculares, las directivas políticas y las prioridades establecidas desde el currículum prescripto. En relación con ello, el espacio viene haciendo, según la entrevistada, un fuerte trabajo: recuperar lo pedagógico, acompañado de lo administrativo.

Nos resulta interesante detenernos en la incorporación de los docentes que aún no están en ejercicio en las propuestas de capacitación. En efecto, la Subsecretaría brinda un cupo para los aspirantes al ingreso a la docencia recién recibidos o inscriptos en las juntas como aspirantes a cargos, que como población han demandado participación.

Por otra parte, la inclusión de los aspirantes al ejercicio de la docencia implica no sólo modificaciones en relación a los cupos asignados, sino también reorientaciones respecto de los lineamientos pedagógicos, referidos a: qué aspectos priorizar, cómo articular propuestas que incluyan las demandas de todos, cómo hacer para que las propuestas involucren los intereses y necesidades representativas de los docentes que ya se encuentran en ejercicio y de los que aún no.

Asimismo, resulta interesante pensar en la concepción de docente que subyace en las propuestas de formación. Pensar que la docencia se inicia en el ejercicio laboral implica un supuesto sobre la misma bien diferente a suponer que un docente es aquel que está formado para ello, aunque no haya iniciado su actividad profesional.

En relación a la concepción de lo que se considera importante en las propuestas de capacitación, resulta de interés destacar la diferenciación que se plantea entre las propuestas de la Subsecretaría y aquellas que realiza la Universidad. Estas últimas tienen mayor carácter académico. En cambio, las propuestas de la Subsecretaría tienen como propósito poner foco en el cómo, en lo metodológico, en vínculo permanente a la práctica. En ese sentido, a la vez, se hace énfasis en una capacitación situada, es decir, con referencia al contexto, a los docentes que participan, sus realidades, intereses concretos y demandas.

Si bien el foco está puesto en ayudar a los docentes a resolver mediante la capacitación, cuestiones del orden de la práctica o en relación a los saberes a ser enseñados, también es posible inferir que las propuestas focalizan en generar espacios para la reflexión, para el análisis de supuestos, para la desnaturalización del hábitus.

Respecto de la concepción de sujeto que subyace en las propuestas, se vislumbra al docente como un multiplicador, un sujeto situado en un contexto particular cuyas demandas tienen que ver con la realidad de su escuela, de los niños a quién debe enseñar. Entonces, el propósito último de las capacitaciones son los estudiantes: *ya que un docente bien formado tendrá consecuencias fructíferas en los aprendizajes que logren sus estudiantes.*

A su vez, el docente como multiplicador, es pensado en el sentido que es quien lleva lo aprendido a su escuela, lo comparte con sus compañeros, lo integra y vincula a la realidad institucional. Se pretende que a las capacitaciones asista más de un docente por escuela, con el propósito de pensarse como colectivo, generar reflexiones y transformaciones en el propio contexto.

La capacitación, entonces, se piensa con un fin práctico: los saberes que en ella se transmiten tienen como propósito la aplicación futura en el aula real. Es por eso que se plantea como requisito que las propuestas integren diversidad de modos de trabajo, desde el supuesto que sólo es posible que los docentes en las aulas enseñen de otros modos si las experimentan en su formación, si las conocen por haberlas vivido.

En ese sentido, es que la definición de las propuestas se basa en un trabajo de campo previo, en el relevamiento de información en terreno, en la referencia a directores y supervisores que son considerados “líderes naturales” que conocen cuáles son las demandas y necesidades de los docentes en las escuelas.

Un aspecto que es presentado con frecuencia en la entrevista respecto a los propósitos de capacitación de la subsecretaría es: lo importante al momento de elegir un curso por parte de los docentes, debiera ser lo que el mismo le aporte a su formación, aquel que le permita fortalecer su desempeño. En ese sentido, se hace hincapié en correrse del protagonismo que suele tener el puntaje. Si bien la Subsecretaría no asigna los puntajes a sus propuestas ya que esa tarea es llevada adelante por la Junta, desde la misma, se acompaña a los docentes en la elección del

curso o postítulo que resulte más significativo en tanto aporte a su formación. Una elección en la que el puntaje no sea el criterio principal.

Podríamos retomar una cuestión que resulta importante en el sentido de historizar esta tradición de priorizar el puntaje. Si pensamos en los discursos neoliberales que acompañaron y sentaron las bases para las políticas públicas implementadas durante la década del noventa, podemos evidenciar un claro énfasis en la profesionalización de los docentes, entendiéndolos como responsables de los problemas que acuciaban al sistema educativo. Por lo tanto, un cambio en la formación de los docentes mediante cursos, postítulos y variadas ofertas garantizaría de algún modo, mejoras significativas en la realidad educativa. Esto generó un fuerte énfasis en pensar al docente como sujeto individual, con una carrera en la que debía ascender mediante la acumulación de puntos.

Independientemente de que las políticas en materia educativa han generado un giro significativo en el momento de la creación de la Red, respecto a las políticas privatizadoras y de ajuste de los noventa, la cuestión del puntaje ha calado profundo en las subjetividades de los docentes. Además, el sistema mismo de acceso a cargos se basa en los puntajes que se expresan en un listado de mérito. Por lo tanto, consideramos que el esfuerzo que la Red está haciendo en relación a que la elección por parte de los docentes no se base en el puntaje, no es tarea sencilla.

Sin dudas que pensar en un docente como profesional presenta diferentes tintes según las políticas y el contexto desde el que se emite el discurso. Desde la Red se sostiene que se busca fortalecer en los docentes su propia identidad como profesionales, con el derecho y la obligación de capacitarse en forma permanente. En ese sentido, el “Plan Nuestra Escuela”¹², que propone la capacitación de los docentes en ella, enfatiza en situar la propuesta formativa. En ella tienen especial importancia los directores, de quienes se recupera el valor pedagógico, como maestro de maestros. Además, se plantea la capacitación en forma colectiva, todos los docentes, compañeros de la escuela, se encuentran en la escuela a pensar y construir.

Esto resulta sumamente importante si consideramos que, el rol principal que define el Ministerio para sí no está en la evaluación externa y despegada de lo que ocurre en las escuelas, sino que, mediante sus acciones, habilitando espacios y tiempos

¹² El cual se abordará específicamente en otro capítulo del presente copilado.

para la reflexión colectiva y situada, este se plantea como garante de la calidad educativa.

La concepción de profesionalización desde la cual se postula la Red se vincula con un sujeto autónomo, con derechos y obligaciones, entre los que se encuentra la capacitación. En ese sentido, la entrevistada mencionó una tensión en relación al gran desgranamiento de matrícula que tienen las propuestas, puesto que, si bien son muchos los docentes que demandan capacitación y se inscriben, un importante número deja el cursado sin previo aviso. Ese es uno de los aspectos que también trabajan desde las propuestas: concientizar a los docentes de sus responsabilidades y valorar la capacitación, como planteamos anteriormente, no sólo desde el puntaje.

Se piensa fortalecer a un docente capaz de trazar, en forma más autónoma, sus propios trayectos a partir de lo que reconoce como debilidades, o intereses; de lo que recupera de sus fortalezas y demandas particulares. Un docente que tiene conciencia, además, del contexto en el que se desempeña.

Esto último, pretende tomar distancia del discurso de profesionalización emitido en los noventa desde el que se concibe al docente como único responsable de los problemas educativos y a quienes se les exige capacitación permanente y actualizaciones permanentes como medios para formatear un docente flexible y “todo terreno”.

La propuesta que la Red plantea, según las fuentes consultadas, pone énfasis justamente en un docente situado cuya capacitación tenga beneficios tanto para su carrera personal e individual y le permita fundamentalmente posicionarse como “multiplicador y transformador de sus propios contextos, en el marco de proyectos colectivos”.

Lo que en las capacitaciones se intenta que aprendan los docentes tiene una fuerte referencia en sus realidades. Como dijimos antes, las propuestas son armadas y pensadas desde relevamientos que se hacen en terreno donde se recuperan las demandas y problemas específicos. Por otro lado, el modo en que en esos espacios se aprende, está pensado en sentido de que los docentes puedan replicarlos en sus instituciones.

También nos resulta interesante señalar que las ofertas de la Red no se limitan a capacitar a los docentes, sino que se diseñan propuestas para trabajar conjuntamente

con docentes y estudiantes: proyectos como coro y orquestas, radios escolares, entre otros, apuntan a fortalecer el contrato escuela-estudiantes; a generar lazos diversos de los niños y adolescentes con lo que ocurre en la escuela. Estos son nombrados como “preventivos” por la entrevistada, en tanto tienden a evitar los problemas de violencia, desinterés o anomia institucional.

Este giro en tanto políticas educativas ministeriales resulta de importancia: no solo el Ministerio evalúa, no son solo los docentes considerados responsables de las dificultades que se viven en las escuelas, sino que el Estado debe operar como garante de una educación de calidad, en el sentido que incluye a todos, que genera aprendizajes significativos en condiciones dignas, y cuyas acciones consideran el carácter multidimensional de lo educativo.

En este último punto es importante tener en cuenta lo que refiere Birgin (2012) cuando afirma que la formación docente es parte de un entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales, la participación, entre otras. Todas ellas se entraman.

Para seguir pensando... Esbozando una posible conclusión

Quizás, después de todo lo trabajado surgen más interrogantes que respuestas, tal vez se evidencian más los problemas que afectan al campo, que las posibles soluciones a los mismos; lo que si hay destacar es que los intentos para resolver estas cuestiones, si se quiere, son varios y variados.

Entre los distintos interrogantes que pueden llegar a surgir, es importante recuperar a Birgin cuando se pregunta frente a un mundo cambiante con “fronteras porosas, nuevas visibilidades y opacidades”, ¿Cuáles son los aportes de los procesos de formación en el trabajo? Birgin, A. 2012).

Bibliografía

Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación*. Ed. Paidós.

Subsecretaría de igualdad y calidad. Recuperado de:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/capacitacion-v2/capacitacion.php>.

EL INSTITUTO DE CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS EDUCADORES DE CÓRDOBA (ICIEC)

Lía Ferrero, Deborah Oviedo y Dana Sybila

Introducción

El propósito de este informe es dar cuenta de los modos de trabajo del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (en adelante ICIEC) que pertenece a la Unión de Educadores de Córdoba (en adelante UEPC), gremio que nuclea los docentes de escuelas públicas de la Provincia. En ese marco explicitar los saberes que nos aportó la indagación realizada para pensar el objeto de estudio de la formación docente, con sus demandas, problemáticas y tensiones actuales.

Unión de Educadores de Córdoba: un poco de historia

Los primeros intentos de la docencia por organizarse sindicalmente comienzan en el país a principios del S. XX. En esos tiempos, no existía un estatuto, ni normas que reglamentarían los derechos de los docentes.

En 1920, se funda la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba, cuya actuación se mantiene hasta la década del cincuenta, año en que comienza un proceso de sindicalización masiva en todos los departamentos.

Entre los primeros reclamos los sindicatos solicitaron: que los sábados no fueran laborables; la regularización del pago de sueldos; la promulgación de la ley de equiparación; la estabilidad del trabajo docente y el ingreso a la docencia por antecedentes.

A comienzos de 1953, un grupo de inspectores y docentes -que habían sido los que impulsaron la conformación de las delegaciones- se reúne en la ciudad de Jesús María los días 25 y 26 de abril. En esa Asamblea, a la que asisten delegados de 16 departamentos fundan la Unión Sindical de Educadores de la Provincia de Córdoba (USEPC). El 3 de junio de ese año, por primera vez se nombra en las actas a la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba -en reemplazo de la designación USEPC- y se obtiene la personería jurídica el 7 de agosto de 1954. La primera sede propia se adquiere el 6 de junio de 1955, con la compra del Hotel Galeón, situado en calle San Jerónimo 558.

Actualmente, la UEPC, se ha convertido en el mayor sindicato docente de Córdoba, posee más de 33.000 afiliados pertenecientes a todos los niveles y modalidades de enseñanza: inicial, primario, medio, superior, artística, especial y adultos.

El gremio se ha caracterizado por la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación, por lo cual, se propone contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los afiliados y su grupo familiar. Al mismo tiempo, tiene como objetivo, responder a las necesidades profesionales, brindando a sus afiliados la posibilidad de acceder a la formación y perfeccionamiento profesional de manera gratuita y con excelente calidad académica. No sólo ofrece una amplia oferta de cursos gratuitos de capacitación, ya sea de carácter presencial o semi presencial, sino que también construye -a través de investigaciones y publicaciones- un posicionamiento propio frente a los debates pedagógicos y educativos.

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

El Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) se crea en el año 2001. Surge a partir de entender a lo laboral y pedagógico como una unidad analítica indisociable. Se trata de abordar una tarea abocada, no sólo a la defensa de los trabajadores de la educación, sino también al cuidado de la escuela pública y la infancia/juventud.

De este modo, a través del Instituto, se proponen ofertas de formación desde diferentes dispositivos de acompañamiento a los docentes que constituyen cuatro grandes áreas: Cursos de formación docente: se planifican y desarrollan cursos de formación (con puntaje oficial) para las 26 delegaciones de la provincia. Los temas abordados toman como referencia cuestiones vinculadas con: la incorporación de las TIC a la enseñanza; educación sexual; educación ambiental; los procesos de evaluación, temáticas institucionales y de gestión escolar, didácticas relativas a las áreas de conocimiento como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, arte.

Programa de Consulta Pedagógica: Tiene como propósito poner a disposición de las escuelas y sus docentes un espacio de asesoramiento y acompañamiento sobre temas, problemas y propuestas pedagógicas de carácter institucional y/o áulica.

Investigación: Complementariamente, se vienen desarrollando líneas de investigación y publicación en el marco de la colección: “La producción de la (des) igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y Transformaciones (2003-2013)”. Sitio web Conéctate a la Pasión de Educar: es un espacio de comunicación, intercambio y construcción conjunta de conocimientos. Es un ámbito que permite a los docentes acceder a materiales educativos actualizados online, participar de distintos debates pedagógicos, acceder a los videos de las diversas conferencias y charlas que se realizan en UEPC, leer y descargar numerosas publicaciones y socializar experiencias educativas inclusivas e innovadoras.

En nuestro trabajo de investigación, hemos hecho hincapié en el área de capacitación, tomando la voz de agentes claves.

Brevemente, podemos decir que el Instituto es amplio y lleva adelante varias tareas. Un entrevistado afirma:

... tenemos armada una propuesta de formación docente en los veintiséis departamentos de la provincia, en torno a veintitrés o veinticuatro propuestas de capacitación distintas. En cada lugar se dan uno o dos cursos, con lo cual tenemos alrededor de sesenta cursos de capacitación; hay algunas cosas que se hacen en convenio con FLACSO, hay algunos otros dispositivos de formación que se van haciendo en paralelo a eso, entonces bueno, ¿Qué hago?, lo que hago es construir junto con un equipo de trabajo y en diálogo con la conducción de UEPC las líneas de sentido que van a tener el conjunto de dispositivos de formación y reflexión que vamos a construir para los docentes afiliados a UEPC. La cuestión central es organizar y construir permanentemente líneas de sentido que estructuran después distintos tipos de dispositivos que vamos generando. (Comunicación personal, 5 de julio de 2016)

Por otro lado, las integrantes del equipo de trabajo pedagógico nos cuentan que su tarea es diseñar los proyectos de cursos para presentar a la red docente. Esta tarea tiene dos vetas, una administrativa que consiste en preparar las inscripciones y copias de los compendios, es decir, la bibliografía que se utilizará en los cursos de capacitación y enviarla a las delegaciones correspondientes; otra veta pedagógica que implica acompañar el proceso de desarrollo del curso de distintas formas, principalmente, debatiendo aspectos valiosos, problemáticas, etc., para mejorar la propuesta. Para

captar el efecto que los cursos han tenido en los cursantes y para saber las nuevas demandas de formación, se han ideado encuestas y se ha instalado una *comunicación fluida* con los miembros de las delegaciones.

Nosotros nos encargamos de todo el proceso, desde definir la oferta sobre qué se va a capacitar, cuáles van a ser los cursos, sobre qué se van a centrar. Se busca de acuerdo a lo que se considera una oferta deseable de temáticas o problemáticas actuales, importantes de abordar con los docentes. Se buscan equipos de gente formada en esa área y que pueda dar una capacitación, se conforman esos equipos y luego se acompaña a los equipos en la formulación de los proyectos. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016).

A continuación, intentaremos describir y analizar con mayor profundidad, cómo se desarrolla el funcionamiento del ICIEC.

Formar y formarse. Un compromiso político

... un violín excelente sin el talento de un violinista
y la atención del público
no es nada más que un bonito objeto decorativo.
Exactamente igual que una lista de competencias
que no cuentan con un proyecto que la apoye.
(Meirieu, 2006, p. 2)

Para avanzar en nuestro estudio formulamos el siguiente interrogante: ¿Qué impronta de la política está en juego en esta propuesta de formación docente continua?

Luego de una búsqueda y análisis de información relativa al ICIEC consideramos que se puede dividir en dos momentos, marcados por las transformaciones educativas características de la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) y la Ley de Educación Nacional(en adelante LEN).

Respecto del primer momento, tomando aportes de diversos autores, sostenemos que en el marco de las políticas neoliberales de los años noventa del siglo XX en la Argentina, junto a la implementación de la Ley de Transferencia del Sistema Educativo (N° 24.049) y la Ley Federal de educación (LFE N° 24.195) que contribuyeron a

la descentralización del sistema educativo en la totalidad de sus niveles, se elaboraron dispositivos que intentaron aunar la heterogénea capacitación docente continua que se había generado. De este modo, desde la L FE se intentó unificar el sistema de formación docente continua, bajo la denominada Red Federal de Formación Docente Continua (en adelante RFFDC), según fuera señalado en capítulos anteriores.

Si bien se llevó a cabo una descentralización en lo financiero y administrativo, la misma significó una recentralización en la regulación. La capacitación docente era concebida como una instancia de formación que complementa los estudios iniciales, pues se creía que la capacitación de los docentes una vez terminada la formación inicial iba a producir, de manera lineal, una mejora en el sistema educativo. En este marco, los mecanismos de evaluación, las instancias de capacitación, el perfeccionamiento docente se constituyeron en dispositivos de regulación para lograr “mejor” capacitación en los docentes.

En este contexto, unos años después de la creación del ICIEC, la UEPC continuó con la política de formación docente que venía implementando antes de la creación del Instituto y que consistía en la oferta de cursos de capacitación como un servicio al afiliado, con el propósito de sumar puntaje. Esta situación nos lleva a preguntarnos acerca de qué sigue vigente aún de esa concepción de capacitación, qué cosas perduran de esa política estatal de regulación, cuánto se sostiene de control estatal y cuánto hay de una verdadera construcción federal, cuánto contribuye y cuánto obtura potencialidades formativas. Para ello tomamos la palabra de una entrevistada que nos cuenta sobre la relación que sostienen con la RFFDC:

Todos nuestros cursos de capacitación tienen aval de la red docente, están aprobados y tienen un determinado puntaje. Para poder gestionar eso, hay que presentarlo, la Red cuenta con todo un dispositivo de presentación de cursos para recibir ese aval y dentro de eso hay un formulario. La UEPC es un oferente externo, es decir, dicta cursos que no son del Estado, pero está avalado por el Estado. Hay un formulario predefinido donde la Red pide el formato en que se debe presentar cada curso de capacitación, con determinado formato y determinada información y después la red te puede observar el curso y decirte las cosas que hay que redefinir o te lo puede aprobar. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

En un segundo momento, junto con la LEN 26.206 se define un giro ideológico-político. A diferencia de los noventa, enmarcadas en parámetros neoliberales, la política educativa del gobierno kirchnerista, sustituye la lógica tecnocrática y economicista por la universalización de las acciones desde una concepción de garantía de derechos y de igualdad de oportunidades socioeducativas. Se empezó a pensar en el sentido del Sistema Educativo, pero no desde lo técnico, sino desde el reconocimiento de su naturaleza política.

En nuestras entrevistas notamos ese cambio de perspectiva:

La principal cosa de la que se ocupaba el Instituto era dar cursos, inicialmente. El Instituto era los cursos. Eso cambió muchísimo, el Instituto es mucho más que los cursos, investiga, produce saber sobre el sistema educativo provincial actual, tiene publicaciones como herramientas de trabajo... La defensa de la educación pública, el principio de inclusión, son líneas transversales de acción, que sostiene al instituto de capacitación. El Instituto es la herramienta pedagógica por excelencia que tiene el gremio en esta misión. (Comunicación personal, 21 De junio de 2016)

Al mismo tiempo, en la página oficial de Instituto, se puede reconocer la ideología política que lo sustenta actualmente:

Sostenemos que la responsabilidad política, social y financiera de asegurar a todos los ciudadanos una educación justa, donde el conocimiento no se encuentre sujeto a las leyes del mercado, es del Estado. Entendemos, además, que, en la construcción de políticas públicas, la “voz de los docentes” es una referencia ineludible para garantizar la igualdad educativa.

Conjuntamente, los entrevistados recalcan su rol y compromiso político:

La capacitación nos permite llegar a toda la provincia, es el instrumento político gremial más fuerte, con la capacitación llegamos a lugar donde no hay otra capacitación por parte del Estado. (Comunicación personal, 29 junio de 2016)

En la intención de responder al interrogante acerca de qué cuestiones aún se sostienen, nos valemos de la mirada de otra de las docentes entrevistadas, que da cuenta de una lectura crítica sobre el dispositivo que utilizan de acuerdo a los lineamientos de la Red Docente:

En cuanto a los problemas, algunas de las cuestiones a revisar en relación a los instrumentos que usamos en los cursos, hay quejas sobre cómo se evalúan estos cursos, que se siguen evaluando con hojita, tres preguntas, respondan, manuscrito, presencial e individual. Y eso va a la Red, son exigencias de la Red un poco contradictorias con el trabajo que hacemos acá. Por ahí vos trabajaste toda la práctica con un compañero, surgieron cosas interesantes y que se tome la evaluación así... entonces a veces eso te coarta un poco, son contradicciones. Queremos pensar la capacitación de otra manera, queremos dejar que sea esto de voy y compro un curso, que está bien, porque cuando uno recién se recibe empieza a hacer un montón de cursos porque necesita el puntaje, es toda una lógica que al mismo tiempo es contradictorio. Te tenés que capacitar y conseguir puntaje para acceder a horas cátedras en un terciario. Eso es una contradicción del mismo sistema y que son horas de discusión para ver cómo los cursos pueden aportar realmente a algo, son 40 horas, son sábados, son docentes que vienen de realidades completamente distintas, entonces la preocupación es pensar de qué manera impacta en la práctica de esos docentes. (Comunicación personal, 29 junio de 2016)

El lugar del docente como un “otro”

Aprender quiere decir ver cómo se tambalean
las propias certezas,
sentirse desestabilizado y necesitar,
para no perderse o desalentarse,
puntos de referencia estables
que solamente puede proporcionar
un profesional de la enseñanza.
(Meirieu, 2006, p. 24)

Si pensamos el quehacer educativo como práctica de encuentro y vínculo entre diferentes subjetividades, no podemos dejar de indagar sobre el lugar que ocupa el otro en esa relación con nosotros.

En los cursos de capacitación que se llevan a toda la provincia de Córdoba, los docentes afiliados que allí asisten encuentran un lugar que los interpela a reflexionar y a resignificar continuamente sus prácticas de enseñanza. Como nos comentó el Director del ICIEC:

Por eso permanentemente nos estamos imaginando en cómo hacer para pensar con el otro, y no desde el lugar de “somos tan buenos que lo vamos a ayudar al otro”, sino desde el lugar de, tanto el que esté en el aula como nosotros que estamos acá, entendemos o asumimos que estamos pensando en un mismo sujeto, y ese sujeto es el estudiante... que tiene derecho a estar en la escuela, a permanecer y a aprender, aprender en el marco de una perspectiva que lo habilite a pensar distinto a nosotros inclusive. (Comunicación personal, 5 de julio de 2016).

Según lo comentado por el Director, no hay una diferencia entre lo que se trabaja conceptual - teóricamente y las prácticas que los docentes realizan en sus aulas, sino que se conciben todas estas como prácticas que tienen distintas especialidades. Así, tanto a los capacitadores como los cursantes se los entiende como pedagogos, es decir, personas que se ocupan de la educación como acción. Lo que se rescata como importante es que todos están comprometidos con los estudiantes y pensando en cómo asegurar a cada uno de ellos el derecho que tienen a la educación. Podemos hablar según expresión de otra docente entrevistada de “otro modo de concebir la educación, desde la construcción con otro y la reflexión”.

En ese sentido, se procura contemplar en las propuestas de muchos de los cursos las situaciones de tensión tales como la de la inclusión/ exclusión. Ello, según reconocen las entrevistadas no está exento de disputas ya que dentro del grupo de cursantes docentes, no todos se posicionan de la misma manera.

Así mismo, reconocemos que hay una importante apuesta sobre la problematización de las prácticas que los docentes llevan a cabo en las aulas y un continuo “volver a mirarse” desde un trabajo colaborativo con los capacitadores y los demás docentes del curso, lo que propicia un espacio para la puesta en común de las dudas, inquietudes, preocupaciones que van surgiendo. Estas cuestiones entendemos que son demandas de los docentes, que necesitan trabajarse en el espacio de los cursos para poder seguir problematizándose.

Nosotros prestamos mucha atención a lo que plantean los docentes, inquietudes, problemáticas... porque creemos que eso tiene que estar en los cursos, queremos que si el docente piensa algo, aparezca y el curso sea un espacio para dialogar y tensionar algo de eso, si no aparece, si damos todos por supuesto, si damos por hecho y nos cerramos a tales comentarios, no hay posibilidades de trabajarlo, aun sabiendo que aunque aparezca el comentario y hagamos algo, capaz la persona no se mueva de ese pensamiento, pero si no se hiciera el curso sería una ficción. Si no apunta a tocar estos principios reguladores de las prácticas docentes, es ficcional. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

Sumado a este modo de trabajo, es relevante mencionar el lugar que ocupa el otro en la decisión de las ofertas que se van a presentar:

Todos los años cuando se define la oferta de capacitación para el año siguiente se trata de buscar cuáles son los temas de vacancia, sobre qué cosas los docentes están necesitando formación y por ahí no se lo estamos prestando, ni siquiera el propio ministerio, o lo que presta el ministerio no alcanza o no llega a todos. Esas son visiones político- pedagógicas, cómo construir, cuál es la necesidad, hay que mirar varias cosas a la vez... Para ello es muy importante la voz de los propios cursantes que son docentes y en su mayoría están en servicio. Para esto hemos ideado todo un sistema de encuestas, que se toman al final de cada curso. Además, mantenemos una comunicación fluida tanto con el capacitador como con las personas de la sede que, están los días de la capacitación... y generalmente se acercan a los capacitadores y cursantes entonces tienen una idea de cómo se van desarrollando y van adquiriendo una percepción sobre cómo lo que se está trabajando hace algún sentido para los cursantes. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

Otros modos de formación docente continua

Alguien que vuelve a cuestionar permanentemente los saberes que enseña.

Alguien que escapa, de una vez, de la pereza expositiva y

del enquistamiento recurrente...
Formarse, en formación inicial y continua,
no significa nada más que buscar, construir,
analizar, confrontar con colegas y
expertos, situaciones de aprendizaje.
(Meirieu, 2006, p.59)

En el siguiente apartado, nos proponemos dar cuenta de la variación de dispositivos que ofrece el ICIEC. Dentro de la propuesta se distinguen diferentes modalidades de capacitación además del “tradicional” formato de curso. Dicho formato es semi-presencial, consta de 4 encuentros presenciales de 5 horas que se dictan los días sábado. Cuenta con 2 o 3 actividades no presenciales y una evaluación final individual, presencial y escrita. Esas condiciones las define La Red. Frente a ello, los entrevistados han expresado una lectura crítica sobre los formatos con que se lleva a cabo la formación docente continua, como se puede observar en las siguientes citas de entrevistas:

...los cursos que son los que más alcance tienen en cuanto a cantidad de gente a la que llega, en promedio se llegó a 3000 docentes el año pasado, no sé si son 3000 los que ingresaron o egresaron, pero es un número para que te des una idea... Los cursos se trata que sean lo más amplio posible, porque acá en capital no hay problema, pero si en el interior haces un curso muy específico, por ejemplo, enseñanza de la ciudadanía y participación...vas a tener muy poca gente... el curso con su característica de masificación, tiene sus limitaciones.

... este año nos interesa observar algunos cursos, hacer registros de los cursos porque a partir de la lectura de los informes del año pasado, vimos cosas recurrentes y nos interesa poder generar cierto saber en base a la formación docente. Entonces vamos haciendo observaciones donde vamos analizando qué inquietudes aparecen, en qué medida eso encuentra respuesta por parte de los capacitadores, de qué cosas no hay respuesta y de eso estaría bueno poder construirla (la respuesta). Cuáles son las limitaciones y alcances de una propuesta con formato curso donde sabe haber 70 cursantes o más, ese formato es masivo, muchos van destinado a docentes de distintos niveles o que trabajan en distintos

espacios curriculares, entonces, a veces tenés en la misma aula, docentes de nivel primario, secundario y hasta inicial. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

Pudimos advertir que el ICIEC utiliza los formatos de cursos, por medio de los cuales les otorga a sus afiliados la posibilidad de capacitarse en su profesión y obtener puntaje académico. En este sentido hay una relación con el Estado acerca de la cual, como mencionamos anteriormente, no sabemos los límites o condiciones exactas, más específicamente nos preguntamos si se trata de un mecanismo de control estatal o de un trabajo colaborativo en pos de un federalismo efectivo.

El Instituto propone otros formatos de capacitaciones, donde tienen la posibilidad de trabajar de manera diferente y acompañar procesos más cercanos a los docentes. Si bien, en este caso, no tienen puntaje y tienen menos acceso en cuanto a cantidad de gente, son modos de formación docente situada, que consideramos sumamente enriquecedores.

Un dispositivo de formación que posee una lógica totalmente diferente a los cursos es la *consulta pedagógica*. A partir de esta propuesta las escuelas, los docentes, los directivos o las mismas delegaciones pueden solicitar tanto instancias de formación como asesoramiento vinculado a conflictos institucionales. Así lo narra la entrevistada:

Por ejemplo, ahora hay una delegación completa que ha pedido generar un espacio de trabajo con directivos de escuela secundaria, entonces, hay todo un departamento de Córdoba donde se ha citado a los directores para asistir a talleres donde se han delineado temáticas de acuerdo a lo que la delegación mencionó como problemática de los directivos... ahí aparecen dificultades que tiene que ver con temas legales que los directivos deben poder manejar, legislación escolar, o cómo proceder en determinada situación, hasta uno de los ejes tiene que ver con cómo acompañar pedagógicamente a los docentes de sus escuelas y ahí es compartir experiencias, construir con ellos, es eso, son talleres... Una vez se trató el sentido de pertenencia y la poca asistencia que había, entonces se quiso construir algún vínculo más cercano, se hace un proyecto con docentes de esa escuela y eso es acompañar a construir la propuesta, es formación para mí, situada. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

De esta manera, nos encontramos con una modalidad nueva denominada, Comunidades de Estudio, de la cual se van a desarrollar cinco pruebas piloto. Este dispositivo tiene la función, mediante un enfoque de investigación-acción, de acompañar un proceso de formación de los docentes partiendo de las inquietudes, dudas, problemáticas que se planteen.

... cuando empecé a dar clase de la materia, yo quería tener a alguien al lado que me acompañara a construir mi propuesta, alguien que tuviera experiencia en la enseñanza del área, alguien a quien pudiera llevarle mis ideas y me orientara, eso es trabajar situacionalmente, si como profe de cualquier nivel puedes tener a alguien que te apoye, eso estaría bárbaro... Una comunidad de aprendizaje, si yo estaba enseñando, me hubiese permitido acompañarme a mí, formarme a mí.

Otro de los formatos que se está desarrollando este año es el de los “Talleres de Buen Trato” que se llevan a cabo con los docentes de las escuelas que lo solicitan. La idea de estos talleres es poder reconocer y problematizar las prácticas de maltrato que tienen lugar en los establecimientos educativos y de qué manera se puede trabajar con ellas para revertirlas hacia un buen trato.

Este taller es un día, cuatro horas y no tiene puntaje. También hay varias limitaciones. A veces estos talleres destinados a trabajar el buen trato hacia los destinatarios de la educación terminaban trabajando sobre el buen trato y maltrato entre docentes, este año se dio una vuelta de tuerca a la propuesta.(Comunicación personal,21 de junio de 2016)

Asimismo, están los formatos conocidos como Jornadas o Encuentros, en base a esto, una entrevistada nos contaba:

La semana que viene, en Punilla, se está por dar el Encuentro de Educación Especial y eso es para docentes y gente que trabaja en la modalidad especial. El año pasado se hizo un Encuentro de Educación y Tic, es formación, hay formación en juego, con muchas limitaciones también, porque es un encuentro de un día. (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

Consideraciones finales

Por último, nuestra intención es sintetizar las problemáticas y tensiones que los entrevistados remarcaron, dando cuenta de qué aspectos consideran necesario trabajar actualmente desde la formación docente continua.

En primer lugar podemos afirmar que existe un importante trabajo de indagación por parte del Instituto para identificar vacancias en la formación. Recurren a las voces de los cursantes, a las voces de los miembros de las delegaciones y tienen en cuenta que están ofreciendo los Ministerios Nacional y Provincial, para suplir la falta de oferta por parte del Estado o complementarla, ya que a veces tienen una oferta limitada.

Hay mucho por hacer, y por ver qué temáticas, cuáles son las líneas que se proponen desde el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia, tampoco uno puede ir por otro lado, entonces siempre es ir mirando, pero al mismo tiempo tenemos la posibilidad, como no somos agentes del Estado, podemos decir otras cosas. Eso es fundamental e importante. (Comunicación personal, 29 de junio de 2016)

En cuanto a esto, apreciamos que los integrantes y su amplia propuesta, demuestran su autonomía y trabajo comprometido dentro de la jurisdicción, en consonancia con el trabajo del Ministerio Nacional. Evalúan, en base a ello, las necesidades y conforman otros modos de formar docentes. Para el Instituto, supone un desafío llegar con sus propuestas a los lugares donde el Estado no llega.

En relación a lo expuesto, surgieron dos vacancias:

... inglés, algo que con la jornada extendida va a ser obligatorio. Los maestros tienen que enseñarla y están buscando formación. Es un problema, además en la secundaria muchos de los que enseñan no tienen título docente; y enseñanza de las matemáticas hace años que no hay, el Ministerio sí tiene. Cuando lo propusimos en las delegaciones varios estaban interesados.

Otro desafío actual, tiene que ver con presentar capacitaciones de calidad, lo que significa, poder generar propuestas valiosas para la formación, es decir, que no sólo sea ir y cursar o presentar aspectos teóricos lejanos a los docentes, sino entablar una relación con el quehacer docente, con su práctica diaria, para proponer una alternativa de trabajo desde las problemáticas de la cotidianeidad. Se trata de construir en los cursos, una propuesta situada, donde los docentes encuentren herramientas para llevar a cabo su construcción

didáctica. Es éste un cambio se dio en consonancia con un pedido de la Red de Formación Docente.

Nosotros queremos que el curso les sirva para algo, que puedan hacer algo con eso, una intervención mínima en la que se pueda cambiar algo. La intención de este año es hacer un seguimiento muy de cerca para que se planifique algo de lo que se está trabajando en el curso, y con eso se lleva a la práctica. En algunos cursos se está pudiendo hacer y en otros cuesta un poco más. Un poco la intención de este año fue poner el foco en qué podemos modificar de nuestra planificación y laburar con eso, poder volver a mirar la práctica que a veces nos cuesta, y hacer una intervención acá corta, real ... (Comunicación personal, 21 de junio de 2016)

Un tercer desafío, podríamos definirlo como la apuesta a valorar y difundir experiencias docentes reales. En este sentido, podemos ver que hay una impronta que deviene de qué se entiende por conocimiento valioso:

Es un espacio donde se comparte mucho las propias experiencias, los propios proyectos, la propia práctica, entonces está bueno. Nosotros tenemos un sitio que se llama *Conectáte a la pasión de educar*, en donde socializamos las experiencias, tiene que ver con poder visibilizar lo que los docentes vienen haciendo.

El Instituto, la impronta y toda el área de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen como líneas de trabajo, poder hacer visibles experiencias pedagógicas, que son valiosas porque logran transmitir saberes curriculares que son socialmente valiosos, porque logran incluir a los chicos en muchos sentidos, porque logran generar trabajos en la comunidad, porque logran construir formas de contacto con el conocimiento como saber autónomo, les permite generar trabajo autónomo a los chicos. Por un montón de cosas que podés definir como valorable, poder mostrarlas, está buenísimo (Comunicación personal, 21 de junio de 2016).

Por último, consideramos que hay un desafío para el Instituto y un trabajo importante detrás del mismo, acerca de cómo trabajar con el otro para que pueda reconocerse su formación, sus prácticas y las representaciones que hay detrás de ellas, por medio de una crítica constructiva.

¿Cómo trabajo la diferencia en un curso de capacitación? ¿Cómo hago para poder mostrarte... pero que a la vez eso no te humille a vos frente a un conjunto?, porque mientras estamos en el curso, yo en el lugar de docente tengo un lugar simbólico diferente, digamos. ¿Cuáles son las relaciones con el saber que construyen los docentes? ¿Cuáles son sus preocupaciones? ¿Tiene que ver con su formación específica? ¿Tiene que ver con el cómo? ¿Tiene que ver con dinámicas institucionales?, ¿Cuáles tienen más peso relativo? (Comunicación personal, 5 de julio de 2016).

Bibliografía

Meirieu, P. (2007). *Carta a un joven profesor*. Recuperado de: <http://aprendizartense.blogspot.com.ar/2007/11/carta-un-joven-profesor-de-philippe.html>

Documentos consultados

Unión de Educadores de la provincia de Córdoba. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/>.

NUEVAS POLÍTICAS, NUEVAS REGULACIONES: EL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Monica Castillo, Antonella Franceschi y Luisina Zanetti

Un nuevo marco legal y político: la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)

En este capítulo se procura analizar las respuestas que, en el marco de la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 sancionada en 2006, se elaboran frente a la situación en que se encuentra el sistema de formación docente. En efecto, en dicha ley se establece que el Estado Nacional asume nuevamente la reorganización del sistema de formación docente. Es expresado del siguiente modo en el artículo 78:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones. (Ley N° 26.206, 2006)

La Resolución N° 30/07, sancionada por el Consejo Federal de Educación, amplía lo expresado por la LEN y delinea con mayor claridad las políticas que se desarrollaron para la reorganización de formación docente. Además, expone un diagnóstico de aquellas circunstancias y factores que generan situación de fragmentación y heterogeneidad que atraviesan el sistema de formación docente, producto de las políticas de la década del noventa y que procura ser superada a partir del nuevo marco jurídico. Transcribimos un extenso párrafo del Anexo 1 de la resolución:

Hace poco más de una década que las provincias argentinas gobiernan las instituciones que forman a los maestros y profesores. Ha sido un período intenso en cuanto al diseño de políticas para la formación docente. Cambios estructurales, con el signo de lo inaugural, dejaron su impronta en las instituciones y los actores, aun si no siempre se concretaron y algunos fueron de enorme impacto.

Al saldo visible de estas políticas (transferencia, cambios curriculares, acreditación institucional) se le suma otro saldo, menos visible, de amenaza y de desautorización. Frente a este otro saldo, que condicionó la receptividad de otras políticas por parte de las instituciones y los sujetos, las políticas nacionales subsiguientes ya no pretendieron alcanzar al conjunto de las instituciones, sino que optaron por trabajar en una escala más reducida, sin que se produjeran avances en cuanto a estructurar normativa y políticamente a la formación docente como sistema.

Pese a ello, la formación de maestros y profesores presenta hoy en día problemas que no pueden considerarse producto específico de los noventa, como su notoria fragmentación. Años atrás, antes de los procesos de reforma a los que nos referimos, la educación superior argentina fue caracterizada como un conglomerado, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, del carácter razonablemente organizado que supone el concepto de sistema o subsistema (Bertoni y Cano, 1990). Sobre este conglomerado actuaron las reformas y, si bien es verdad que profundizaron la fragmentación, también es cierto que la encontraron como situación previa. La fragmentación del sistema formador es resultado de un proceso de construcción histórica en modo alguno reducible a los noventa. (Resolución N° 30/07, 2007)

Es a partir de esta resolución en particular que se impulsa la creación de estructuras institucionales que aporten coherencia al sistema de formación docente, así como estrategias para generar condiciones de igualdad en los espacios educativos de inserción de aquellos docentes en formación. Al respecto, la misma expresa en su artículo 1 que se trata de: “contribuir a la mejora general de la educación argentina” siendo los propósitos “Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo” y la “Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente”. Mientras que en el Artículo 2 se establece que:

...el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes:

a) Formación inicial; b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo

docente y la formación docente; d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas.; e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.); j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas. Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto. (Resolución N° 30/07, 2007)

Como vemos, la resolución especifica la función del sistema de formación docente tanto inicial como continua, revalorizando la importancia de la enseñanza y la docencia en tanto actividades complejas.

Es en este marco que se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) siendo su función: fortalecer la cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación docente en el país; orientar las políticas de mejora y de cambio mediante un plan estratégico sostenido en un horizonte de tiempo amplio.

El asesoramiento y los participantes convocados para la creación del INFoD ya están contemplados por la normativa nacional, estableciéndose que se conforma un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), oficina regional Argentina. Asesoramiento en términos de colaboración técnica. También se convoca a expertos en políticas e instituciones de formación docente, que han estado vinculados de manera directa con distintas alternativas de organización institucional de la formación docente continua, diseñadas y/o implementadas en los últimos años, tanto en el país como en otros países de la región.

En el 2008 con la Resolución 484/08 se incorporan nuevos lineamientos, entre los cuales se destaca: la creación dentro de su ámbito, de un Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente, administrado por el INFoD; la apertura del nuevo Registro y la inscripción de todas las instituciones de gestión estatal o

privadas creadas/ reconocidas y los estudios de formación docente de opción pedagógica presencial y a distancia que se ofrezcan; la aprobación del "Reglamento de Organización y Funcionamiento del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente".

Respecto del INFoD, Edelstein y Salit (2013) reconocen que uno de sus emprendimientos nucleares es la propuesta de nuevos lineamientos curriculares para la formación docente inicial e identifican la incorporación -en términos de novedad- de cuestiones tales como: conocimientos y criterios desde los cuales se redefinen los campos de la formación¹³; retorno a la disciplina como criterio organizador de contenidos; inclusión de diferentes formatos en términos metodológicos y modificaciones respecto del campo de la práctica profesional.

El retorno al criterio disciplinar para la organización de los diferentes espacios curriculares, otorga marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. En tanto a las disciplinas, Edelstein y Salit argumentan que:

... se entienden como organizadores potentes del contenido académico, introducen al alumno en una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, búsqueda e indagación como de procedimientos comunicables para establecer la validez de los hallazgos en la producción de conocimiento. El sentido que se asigna a la inclusión del estudio de las disciplinas no refiere al formato disciplinar clásico, sino que apunta a una estructuración de los contenidos que fortalezca las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. Esto implica la reflexión acerca del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas como vías para evitar la naturalización y

¹³ Según los documentos oficiales elaborados en el orden nacional, los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Campos de conocimientos que deberán estar presentes "en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75 con diferente peso relativo según se establezca en cada jurisdicción." Se incluyen indicaciones de los alcances en términos teórico-metodológicos y los propósitos de cada una de ellas.

ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio. (Edelstein y Salit, 2013, p.7)

Siguiendo a las autoras citadas, una nota distintiva es la incorporación del concepto de “unidad curricular” para caracterizar aquellas “instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes”(Edelstein y Salit, 2013, p.8). Nominación que consideran de mayor rigurosidad “en clave didáctica desde la concepción de diseño como una articulación de unidades de sentido (en términos teóricos y metodológicos) a diferentes escalas” (Edelstein y Salit, 2013, p.8).

Finalmente, nos parece importante retomar un fragmento de la Resolución N°167/12 del Consejo Federal de Educación, la cual resume con más claridad lo que venimos desarrollando:

Estos cambios no son producto del azar, sino la resultante de acciones intencionadas y sostenidas del Estado Nacional y las provincias, corresponsables naturales del proceso. Por lo tanto, la formulación del Plan Nacional de Formación Docente es mucho más que un plan de trabajo para el Instituto Nacional de Formación Docente, en tanto Organismo del Ministerio Nacional, expresa el compromiso político y educativo de todas las carteras educativas provinciales para profundizar este camino” (Resolución N°167/12, 2012).

Bibliografía

Edelstein, G. y Salit, C. (2013) *Las propuestas para la formación docente en la jurisdicción Córdoba. De huellas, novedades y desafíos* [ponencia] VII Jornadas nacionales sobre la formación del profesorado. Mar del Plata.

Documentos consultados

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución N°30/07*. Recuperado de: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/080405res3007.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución N°484/08. Recuperado de:https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/images/ipes/normativa/Res.484_o8C_reacionRegFederal.pdf

Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución N°167/12. Recuperado de:https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_16712.pdf

EXPLORAR LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Ó SOBRE CÓMO TRABAJA LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Karina Casas y Milena Barboza

Introducción

En este capítulo, hemos optado por profundizar en las acciones que se llevan adelante desde la Dirección General de Educación Superior (en adelante DGES) en Córdoba, la cual acompaña a los Institutos de Formación Docente de la provincia, tanto estatales como privados, en sus desafíos actuales y en el marco de las líneas de acción planteadas desde el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFOD) desde su creación en el año 2007.

A continuación, nos proponemos abordar en los siguientes apartados: algunas cuestiones del contexto histórico que nos ayudarán a comprender desde dónde se posicionan los organismos estatales para entender la formación docente hoy, la manera en la que se estructura la DGES, cómo trabaja en torno al Programa Nacional de Formación Permanente, y, por último, los desafíos actuales que consideramos tiene la Dirección.

La Dirección General de Educación Superior: un espacio con identidad

La creación, en el año 2008, de la Dirección General de Educación Superior en la provincia de Córdoba se enmarca en un contexto de políticas educativas nacionales y provinciales que buscan promover la institucionalización del Nivel Superior en Argentina con el objetivo de reposicionar y fortalecer la formación docente en nuestro país. Es bajo esta línea que se crea el Instituto Nacional de Formación Docente encargado de regular, a nivel nacional, la formación docente en el país a partir del desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN artículo 76, inciso d). Asimismo, no podemos olvidar mencionar la Mesa Federal, espacio para el análisis y la discusión de una agenda de temas considerados de preocupación central en el campo de la formación docente inicial y continua. Se trata de un “ámbito específico para que las tensiones y desbalances entre las múltiples

características, necesidades y metas locales y nacionales encuentren aquí su equilibrio dinámico en el que salgan fortalecidos el sistema formador en su conjunto y cada subsistema jurisdiccional en particular”¹⁴. De estas mesas, la DGES forma parte.

Armar la Dirección implicó para los actores involucrados en dicho proceso, “trabajar desde lo que había y resolver hacia dónde se quería ir” (Comunicación personal). Desde un primer momento, se decidió que la construcción sería siempre colectiva, donde la palabra no la tuviese un sólo actor, sino el conjunto.

Al respecto un integrante del equipo técnico, nos comenta:

...construir institucionalidad hoy en la DGES y en los IFD supuso estructurar algunas cuestiones como los consejos, donde se debaten las políticas de la institución y la puesta en marcha de las acciones concretas que se tiene que realizar. (Comunicación personal, junio de 2016)

No es un dato menor, ya que dicha impronta inaugural va a signar el resto de los procesos formativos que allí ocurran.

De las diferentes áreas que conforman la DGES, es de nuestro interés profundizar en aquella que se ocupa del Desarrollo Profesional de los docentes en ejercicio. Las tareas que allí se realizan, en torno a esta cuestión, son primordialmente de acompañamiento a docentes formadores, con respecto a los cambios curriculares; la actualización disciplinar y didáctica; la especialización en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación; la promoción de la investigación vinculada a la enseñanza; la constitución de los Centros de Actualización e Innovación Educativa de los ISFD (CAIE).

La DGES para dar cuenta del complejo proceso de formación docente, tanto inicial como continua, asume la expresión *desarrollo profesional*. En ese marco considera que dicho desarrollo se produce cuando éstos construyen conocimiento acerca de su propia práctica, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En este aspecto, la DGES, a través de diversos programas crea las líneas de pensamiento y de reflexión, trabaja a la par de las instituciones formadoras de docentes y, a su vez, brinda autonomía a las instituciones formadores para que realicen sus propias acciones.

¹⁴Extraído de: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/files/2011/06/mesafdocbase.pdf>

Una ex directora de la DGES nos expresaba:

...corrernos del lugar de la formación continua como una mercancía... Entonces la profesionalización tiene que ver con eso de apropiarse de lo que se va haciendo en la práctica de cada uno, no es una apropiación individual sino en ir llegando a apropiaciones colectivas,...Desde ese lugar se entiende la profesionalización. No es ir acumulando títulos y currículos para mi estrellato, sino para nuestro desarrollo profesional y luego se le van agregando sentidos por ejemplo trabajo colaborativo, entre pares, con el otro. (Comunicación personal, junio de 2017)

Es interesante, además el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes que participan de los programas de la DGES, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. En este aspecto, resulta necesario analizar cómo definen y organizan el vínculo pedagógico que se establece entre los actores que participan; cómo entienden la formación, la manera en que se dan las interacciones entre los participantes, el trabajo colectivo con el conocimiento, entre otros.

A partir de las entrevistas realizadas, entendemos que las temáticas que se abordan van cambiando de acuerdo a las necesidades del contexto. En un principio, según lo expuesto por una de las entrevistadas, fue necesario formar a los docentes para que pudieran “entender los sentidos, apuestas y articulaciones internas del propio diseño curricular”, recientemente elaborado. A partir de allí, se comenzaron a abordar temáticas más específicas como la alfabetización Inicial; un nuevo tema dentro del diseño curricular en el que los docentes debían formarse.

Es importante destacar en cada una de las instancias de formación que se han elaborado desde la DGES, desde el inicio hasta la actualidad, la puesta en juego de un trabajo articulado entre docentes y estudiantes de los ISFD y aquellos docentes que ya ejercen en los niveles/espacios para los cuales se están formando. En este sentido, volvemos a remarcar la apuesta por articular tanto la formación inicial como el desarrollo profesional con la práctica cotidiana.

Como expone una de las entrevistadas, se trata de realizar:

Un trabajo colaborativo entre institutos y escuelas; desde un lugar de mayor horizontalidad, donde nadie trae o tiene el saber. Se trata de poder

acompañarnos desde lugares donde se reconozca la experiencia y el saber construido por el otro. (Comunicación personal, junio de 2017)

Se procura un trabajo situado, lo que significa que el principal propósito es la transformación de las prácticas para la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a partir del reconocimiento del valor del trabajo colaborativo y el saber de los docentes. Es así que se apunta a recuperar la vida real de las aulas en su diversidad y complejidad y las experiencias concretas que allí se desarrollan.

Algunas conclusiones: Concepciones en jaque. Transiciones y nuevos desafíos.

A partir de las entrevistas realizadas consideramos que en estos últimos años se ha producido un quiebre en la manera de entender la formación docente, donde la apuesta es realizar un trabajo fuertemente articulado, tanto entre instancias de la formación como entre actores implicados. Sabemos que históricamente la formación continua se ha entendido como una responsabilidad individual y, en este sentido, la apuesta es que las apropiaciones puedan ser realizadas de manera colectiva.

El docente no puede formarse en soledad, desvinculado de su cotidianeidad, sino que es revisando su propia práctica donde logra seguir profesionalizando su quehacer. La formación de los docentes se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional, reconociendo momentos en su trayectoria en los que requieren saberes actualizados y estrategias específicas para resolver las demandas nacidas en la complejidad de la tarea de enseñar como así también perspectiva sobre cuestiones más generales que ayudan a operar en las escuelas. Es por ello que, fundamentalmente, necesitamos seguir trabajando en la formulación de problemáticas que nos inviten a pensar lo no pensado, a renovar las miradas, a abordar la formación desde un modelo que promueva el juicio práctico, la reflexión sobre la acción y el aprendizaje situacional.

Bibliografía

- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Ed. Paidós.
- Davinni, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y Pedagogía*. Paidós.

Documentos Consultados

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación Nacional- Consejo Federal de Educación. (2013). *Resolución CFE N° 201/13*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: EL ISEP (INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS)

Florencia Ávila, Florencia Molina y Valentina Vilchez

Introducción

En el siguiente escrito se presenta la propuesta provincial de formación docente continua del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (en adelante ISEP) que construimos desde diferentes aristas: ubicación, perfiles profesionales, modalidad, oferta académica y contenidos, selección de personal, destinatarios de la propuesta, principios fundantes y perspectivas de la formación docente. La información se sustenta en entrevistas realizadas a miembros del Instituto y por datos que ofrece su sitio Web¹⁵.

A modo organizativo, en un primer momento, se hace una caracterización general del ISEP, se identifican posibles tensiones: teoría-práctica, presencialidad-virtualidad, y, por último, se expone un posicionamiento respecto a esta propuesta de formación docente continua.

Un acercamiento al espacio de Formación Docente

El ISEP es creado por la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) a través del decreto N° 319/16 ambas instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. La sede principal funciona en lo que era una antigua casa ubicada en Barrio Junior zona Sur de Córdoba Capital. Al encontrarse en una etapa de iniciación¹⁶ no ha pasado mucho tiempo desde la búsqueda de una estructura edilicia y equipamiento, la especificación de sus objetivos y modalidades de trabajo y la selección de personal –administradores, coordinadores, tutores, programadores, diseñadores gráficos, didactizadores, correctores literarios, especialistas en Tecnología Educativa.

La propuesta cuenta con Coordinadores Pedagógicos Institucionales, esto es, representantes en los Institutos de Formación Docente asociados que se ubican en las

¹⁵ Sitio Web:<http://isep-cba.edu.ar/web/>

¹⁶ Al momento de elaborar el presente capítulo.

principales ciudades del interior de la provincia: Villa María, Mina Clavero, Capilla del Monte, San Francisco, Río Cuarto.¹⁷

Como se describe en el sitio web, el ISEP tiene el propósito de ofrecer a los docentes de los diferentes niveles y modalidades un lugar en el cual estudiar y analizar de modo colectivo, los desafíos que enfrenta hoy su oficio. Dicha capacitación se brinda a docentes que estén ejerciendo en escuelas de la provincia y es de carácter gratuito. Propone una modalidad de capacitación principalmente virtual, acompañada en menor medida por encuentros presenciales. En su oferta académica se distinguen: Trayecto de Especialización en Conducción y Gestión, Especialización en Programación y Trayectos Formativos para Ramos Especiales¹⁸.

De las palabras de sus autoridades es posible inferir que el ISEP construye su oferta académica desde las preocupaciones del Ministerio de Educación, para que docentes y directivos sigan capacitándose. Atiende, también, necesidades que los propios educadores reconocen para su práctica. Entre ellas, un eje prioritario que se identificó es la Especialización en Conducción y Gestión Educativa.

Decisiones institucionales ¿Quiénes elaboran y acompañan las trayectorias formativas?

En la propuesta virtual, cada uno de los trayectos se construye a partir de un equipo. Este se compone por el responsable de contenido, especialista en el tema a tratar, didactizadores que acompañan y asesoran la producción del material y diseñadores que maquetan el contenido sumando recursos visuales y estéticos para cargarlos a la plataforma.

En diálogo con integrantes de la producción de materiales, se comentó que la selección de tutores se realizó a través de una convocatoria abierta donde se explicitan algunos requisitos, tales como: poseer título docente; aprobar el seminario de formación de tutores, residir cerca a los Institutos de Formación Docente asociados. Los aspirantes a ser tutores debían explicitar previamente en un formulario, los cursos de interés que pretendían acompañar.

¹⁷ La ubicación corresponde al momento de construcción de trabajo de campo realizado en 2016.

¹⁸ Estas son las primeras propuestas de formación docente que se registran en el 2016. Advertimos que la oferta académica puede variar y ampliarse en función de la demanda en próximas ediciones.

El Seminario que se propuso para la selección de tutores se realizó de manera virtual y consistió en dos tramos. El primero, proponía cinco actividades por resolver con una posibilidad de desaprobación. El segundo, requería aprobación de todas las actividades. Luego, se evaluaba el desempeño del aspirante y la pertinencia del título en relación a los cursos seleccionados en el formulario y se establecía un orden de mérito. Respecto a esto, en las entrevistas se comentó:

P-: ese criterio de selección – no sé si llamarlo así- ¿cómo fue con los tutores, los especialistas?

R-: si por ahí lo más interesante para contarte, incluso la mayor cantidad de personas fue con el equipo de tutores. En la página del Instituto, planteamos una convocatoria abierta a todo el que quería ser tutor de esta institución. En la página planteamos que los que querían se matricularan, y ahí tenemos una primera estrategia de selección, porque vos podrías haber sentido atraído por la convocatoria, pero yo después te propongo que para formar el equipo de tutores te inscribas y vos ahí tenés que hacer una pequeña muestra de tu interés, después matricularte. Se inscribieron creo que 1.600 y al curso lo hicieron 800, y lo aprobaron 400; y a todos los que aprobaron, le dijimos que íbamos a mirar su desempeño en el seminario con sus antecedentes y con las necesidades de contratación que tenga el Instituto.

Una propuesta formativa ¿Para quienes?

En cada propuesta de formación docente es importante analizar cómo se concibe al público destinatario. Para indagar acerca de su coherencia interna es preciso que se contemple *lo común* entre los destinatarios, sus demandas, los objetivos a concretar y las acciones a realizar.

Teniendo presente a los destinatarios, la intención del ISEP es que sus propuestas de formación sean de *calidad*. Por un lado, para que cada docente que opta por capacitarse aproveche esta instancia y comparta su práctica, su experiencia con el objetivo de volver a mirar, analizar, problematizar desde los aportes del cursado. Por otro lado, que el docente se configure como portador de saberes y que más allá de la certificación que obtenga pueda contar con lecturas que le permitan posicionarse en el aula. Resulta interesante cuando los entrevistados explicitan la importancia de lo teórico

y la práctica cotidiana en el aula. Sin embargo, no se puede desconocer el ejercicio reflexivo para avanzar en la construcción de nuevos esquemas de pensamiento. En palabras de Edelstein (2002):

Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre teoría y práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías (Edelstein, 2002, p. 479).

A partir de lo abordado en el *Seminario de formación docente continúa*, en este punto se problematiza ¿Cuál es el sentido de la formación docente? ¿Qué puente hay entre el ser docente y la formación? Un puente que se puede imaginar se presenta en el programa:

llegamos a ser docentes como producto de un entramado de nuestra historia personal, de las regulaciones políticas, de los relatos que nos constituyen, de lo que decimos acerca de nosotros mismos y de los otros, así como de los relatos que éstos construyen acerca de nosotros y de cómo nos incluimos en sus relatos (Salit, 2016, p.2).

La concepción del ISEP sobre el “ser docente” –expresada por una entrevistada– pivotea en torno a un modo de ser docente en vínculo con la formación ciudadana.

Algunas tensiones al interior del ISEP sobre la formación docente

A continuación, se explicitan las tensiones y nudos problemáticos que han sido identificados y que permiten entender la lógica de funcionamiento de la institución y sus principios fundantes.

La tensión teoría – práctica:

Se infiere que esta tensión es transversal a la propuesta del ISEP dado que los destinatarios son docentes en ejercicio y se apunta a problematizar su práctica cotidiana. En la intención de articular teoría y práctica, en uno de los espacios de capacitación, la Especialización en Gestión y Conducción Escolar, según palabras de informantes claves, se brindan herramientas o estrategias vinculadas a la realidad cotidiana de los docentes y directivos para que las problemáticas se “encaminen a su

solución”. En este sentido, la intención del ISEP es generar un espacio para analizar de modo colectivo los desafíos que enfrenta hoy el sistema escolar.

En síntesis, se trata de propuestas de formación que procuran atender a las necesidades y prioridades del contexto social, político y cultural propiciando instancias de reflexión docente para el análisis de prácticas situadas.

Estrategia de trabajo: presencialidad y virtualidad

El ISEP opta por la combinación del formato presencial y virtual para sus propuestas de capacitación. Por un lado, lo virtual a través de una plataforma web que incluye aulas, clases, materiales de lectura, y espacios de comunicación (foros, mensajería interna) entre colegas y especialistas que dinamiza el acceso al conocimiento y la comunicación entre los diferentes participantes. Por otro, la presencialidad incluye la asistencia a clases (generalmente los módulos tienen una duración de 2 meses y se estipula 1 clase por mes). Estas están a cargo de los tutores quienes realizan el trabajo de acompañamiento de las actividades del aula virtual.

La institución decide priorizar la estrategia virtual, porque facilita la extensión y la difusión de la propuesta formativa en toda la Provincia. Otro de los motivos que impulsa al ISEP a optar por esta modalidad es el reconocimiento de la importancia que adquieren las TIC en la capacitación docente.

Según lo comentaba una de las entrevistadas a cargo del diseño de las aulas virtuales, lo que diferencia una modalidad de otra, es la cuestión de la “visibilidad”, el “contacto cara a cara” con el cursante. En el formato virtual, pareciera que se desdibuja al cursante y se “invisibiliza” su proceso de aprendizaje.

Se pone bajo sospecha la “invisibilización del proceso de aprendizaje” puesto que la virtualidad se destaca por establecer contactos entre colegas de diferentes puntos de la Provincia, con el objetivo de construir comunidades de aprendizaje heterogéneas y colaborativas en la cual se compartan experiencias, situaciones de la práctica docente diversas, que enriquezcan el proceso formativo de cada uno de los cursantes. En este sentido, la tecnología según Burbules y Callister (2001) constituye: “... un territorio potencial de colaboración, un lugar en el que pueden desarrollarse actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas colaboraciones son capaces de reunir a

personas que jamás podrían interactuar cara a cara, o hacerlo de un modo distinto” (Burbules y Callister, 2001, p. 19).

En consonancia, desde el equipo del ISEP, esta estrategia de trabajo supone el equilibrio necesario para el acompañamiento del cursante en la propuesta formativa.

Redes entre instituciones: ISEP y UNC

En el transcurso de 2016 el ISEP estableció un convenio¹⁹ con la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El convenio tiene como objetivo el dictado de una Especialización de Gestión y Conducción de Instituciones Educativas destinada a docentes, directivos y supervisores de las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo provincial. El propósito de dicho convenio radica en vincular los espacios de formación docente a las particularidades del sistema universitario.

Acerca del surgimiento del convenio las autoridades de ambas instituciones involucradas ponen en valor la posibilidad de establecer un diálogo de saberes, así como impulsar el apoyo entre las instituciones del gobierno provincial y las universidades públicas, en aras a generar una relación virtuosa para ambas partes.²⁰

Esta red entre instituciones propone nuevos espacios de circulación de conocimiento, contribuyendo de esta manera al campo de la formación docente, desde los dos subsistemas: universitario y superior.

Se puede plantear en términos de interrogante si a través de este convenio y otras políticas, se tiende a superar la naturaleza dual²¹ del sistema formador docente mantenida históricamente en nuestro país- en vistas a su mejoramiento y de la importancia estratégica que adquiere para la construcción del conocimiento.

¹⁹ El convenio se firmó en presencia del Decano de la FFyH Dr. Diego Tatián, el Ministro de Educación de Córdoba, Walter Grahovac; el director de la DGES, Santiago Lucero; la directora del ISEP, Adriana Fontana; y otros funcionarios del ministerio.

²⁰ Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/07/2016/la-ffyh-firmo-convenio-con-el-ministerio-de-educacion-de-la-provincia-para-la-formacion-de-postitulos-docentes/>

²¹ Dado que a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 se establece la distinción entre sistema universitario y sistema no universitario para la formación docente.

Certificación y evaluación en la formación docente

A partir de las entrevistas realizadas, se infiere que el ISEP se corre de la certificación como una instancia de acreditación centrada en la obtención de puntaje docente. De este modo, bajo el principio de *habilitar espacios de estudio entre colegas docentes para fortalecer su profesión* se pondera la participación, interacción, aprendizaje por parte de colegas.

Cabe aclarar que, si bien prevalece la formación, la Institución otorga certificados a quienes hayan cumplido con los requisitos de los cursos que ofrece. En concordancia con esto los entrevistados aluden a la intencionalidad de convertir el Instituto en un espacio al cual asistan a estudiar los docentes, de allí la nominación de “estudios pedagógicos”. Para ello, oficiar como un espacio de producción de saber integrado por un colectivo docente *que esté dispuesto a poner concepto a la experiencia, y convertir a la experiencia en un saber validado públicamente.*

En definitiva, centrarse en "estudios pedagógicos" como instancia de formación lleva a cuestionar el escalafón entre puestos laborales y puntaje en la formación continua, propiciando la generación de saber docente.

Respecto al lugar de la evaluación se analiza desde dos niveles. Por un lado, el modo de evaluar calificativamente a los cursantes, acompañados por un tutor que mediante una planilla de seguimiento (PDS) registra las entregas y realiza "devoluciones formativas". Por otro lado, cada actividad se archiva en los “portafolios” para ver el modo que se resolvieron. Estos insumos permiten (re) pensar y volver la mirada sobre la forma de transmitir en esta propuesta virtual, lo cual -en términos discursivos- se traduce en la intención de autoevaluarse.

La evaluación en función de los objetivos que se proponen, tiene en cuenta la relación entre el número de matriculados y el número de docentes que cumple con los requisitos para certificar su trayectoria formativa. Queremos agregar que lo común en ambas evaluaciones es priorizar el proceso. Algunas apreciaciones de los entrevistados justifican esta afirmación:

Lo que estamos pensando ahora es una evaluación exhaustiva de cada uno de los momentos de cada uno de los espacios del Instituto que sean de insumo para seguir mejorando, o sea no acotar a un formulario de evaluación de cada módulo sino hacer una evaluación holística de todos los espacios que tenemos acá, el

nuestro, todos. Aparte derribarnos los fantasmas que hay con la evaluación. La evaluación no está concebida para nada en este Instituto como un ámbito de control y disciplinamiento como históricamente puede haberse terminado de ubicar a la evaluación, sino como lo define Camilloni que es una gran profesora que tuve en la universidad es un proceso para tomar decisiones para establecer juicios y en base a esos juicios decidir por dónde seguimos y así nos lo vamos a auto aplicar, vamos a hacer un trabajo de ver cómo esta propuesta de formación que desarrollamos alcanza los objetivos que nos proponemos para poder modificarla. (Comunicación personal)

Reflexiones finales

En consonancia con la perspectiva de formación docente propuesta en el Seminario-Taller y, de acuerdo con el presente escrito, se afirma que el campo de la formación y la docencia es heterogéneo y se encuentra fuertemente implicado por el contexto social, político y cultural. Tomando palabras de Edelstein (2004) las transformaciones económicas, sociales y culturales plantean nuevas demandas a la institución escolar, demandas que la sociedad traslada a los docentes, poniendo en crisis los conocimientos disponibles a partir de la formación docente inicial.

En este punto surge una tensión constante entre la formación inicial y la pos inicial, que podría significarse a modo figurativo como una brecha que se crea entre las prácticas cotidianas; los saberes de referencia con el que cuenta un docente y las demandas de la propia sociedad. Ello exige de un docente comprometido que se forme a lo largo de toda su carrera profesional.

Sin embargo, surge otra disputa, respecto de si la formación, se reduce exclusivamente a la actualización de conocimientos, esto es una suerte deaggiornamiento superficial que reproduce los vicios de los viejos modelos de formación docente o bien se amplían los debates sustantivos en el campo (Edelstein, 2004).

En consonancia con este planteo, reconocemos que el campo de la formación docente es polémico, que no presenta verdades únicas, que es arena de debate entre

diversas perspectivas y se encuentra constantemente resignificado por las propuestas de formación.

En este sentido, frente a las problemáticas y tensiones que involucra a la formación docente, se deben considerar también las debilidades del propio campo - inacabamientos, inconsistencias, contradicciones teóricas, entre otras- para abrir a nuevas posibilidades de discusión y sostener la reflexión teórica.

Es justamente en la problematización de qué sujeto se debe formar, bajo qué fines, en función de qué tipo de demandas, para qué tipo de prácticas, etc. donde se reposicionan las concepciones de *docencia* y *formación*, en la responsabilidad que involucra la especificación de esas definiciones.

Bibliografía

Burbules, N. C. y Callister, T. A (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ed. Granica.

Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva vol. 20 (2)*, p. 467-482. Florianópolis, Brasil.

Edelstein, G. (2004) “Memoria, experiencia, horizontes...” En: *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes...* [ponencia] I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias. Córdoba.

Salit, C. (2016) Programa de Formación Docente Continua. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH.

Documentos Consultados

Facultad de Filosofía y Humanidades. (2016) *Convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para la formación de postítulos docentes*. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/07/2016/la-ffyh-firmo-convenio-con-el-ministerio-de-educacion-de-la-provincia-para-la-formacion-de-postitulos-docentes/>

Débora Fernández, Florencia Rivero y Pedro Rivero

Introducción

El trabajo indaga en torno al contexto de surgimiento del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), principales orientaciones de su oferta académica y algunos rasgos de su dispositivo de formación. Se desarrolla en base al análisis documental de sitios Web de la institución y documentos de los ministerios de educación en distintos niveles jurisdiccionales. Por otro lado, se entrevista a una coordinadora general del Dispositivo de Trabajo Final de todas las carreras de postitulación docente en el nivel de actualización, especialización y la diplomatura superior en Conducción y Gestión Educativa que propone el ISEP y a estudiantes de la Especialización en Gestión y Dirección escolar.

El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, fue creado por decreto en abril del 2016 bajo la órbita de la Dirección General de Educación Superior, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Entre sus principales líneas de acción se destacan el diseño, gestión e implementación de trayectos de formación inicial y post- inicial, para cargos docentes y directivos; la promoción de actividades culturales y el diseño, gestión e implementación de proyectos de investigación. Los trayectos formativos abarcan desde seminarios y talleres aislados, profesorados para profesionales sin formación docente hasta titulaciones. Estos trayectos se desarrollan en una estructura modular en modalidad combinada, fuertemente asentada sobre una plataforma de aulas virtuales propia y a razón de dos encuentros presenciales por módulo que se desarrollan en las 11 sedes distribuidas en distintos puntos de la provincia con acompañamiento tutorial.

A lo largo de este trabajo, presentamos algunas hipótesis interpretativas que construimos a partir del análisis de las fuentes citadas. En un primer apartado se desarrollan algunas hipótesis en torno al contexto político de surgimiento de la institución. En un segundo apartado, se abordan tensiones a partir de la oferta formativa de la institución. Un tercer apartado, se centra en el dispositivo de formación.

²² Este trabajo a excepción del resto, fue elaborado por cursantes de la cohorte 2020.

En las palabras finales se presentan una serie de interrogantes que surgen a partir de estas hipótesis.

Una posible interpretación política del surgimiento del ISEP

Como plantea Birgin (2012), la Formación Docente, constituye un terreno de disputas y un instrumento fundamental en el gobierno del Sistema Educativo y la gestión de la política educativa. En esa clave, entendemos que el surgimiento del ISEP es un proceso que debe leerse en la dinámica de disputa por el control político de la formación docente entre jurisdicciones y hacia adentro de las mismas. En este apartado presentamos algunas hipótesis interpretativas de este proceso.

En una primera hipótesis sostenemos que el ISEP representa una síntesis entre la descentralización del sistema educativo de los 90 y la garantía por parte del Estado de la formación inicial y post- inicial de los docentes. Para dar cuenta de ello, amerita un breve recorrido por las políticas de formación de la década del noventa en adelante.

En el año 1993, con la Reforma Educativa a partir de la Ley Federal de Educación, el Sistema Educativo quedó totalmente fragmentado y desigual. Se da una descentralización en lo administrativo y la financiación que pasaron a cargo de cada Jurisdicción. Sin embargo, en cuanto a normativa, regulación y evaluación, la gestión se mantiene centralizada. Como algunos especialistas expresan se trata de “un ministerio sin escuelas”. En ese contexto, predominó fuertemente una lógica de mercado muy marcada en los discursos de la época, junto con la implementación de políticas neoliberales. Una reforma que pretendía homogeneizar y mejorar la calidad educativa, logra fragmentación y malestar en las instituciones y los actores institucionales. Con la Ley Federal de Educación, se reestructura el Sistema Educativo y en el caso del nivel superior se definieron los subsistemas universitario y no universitario. Es en este último donde se realizaría la tarea de la formación docente que se pensaba como un perfeccionamiento para actualizar conocimientos. La conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua (en adelante RFFDC) muestra la concepción de la época, que entiende a la capacitación como estrategia del Estado para la transformación educativa.

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, la cual busca volver a centralizar la educación y hacer del Sistema Educativo Nacional un sistema más

igualitario. En cuanto a la Formación Docente, plantea que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación deben asegurar el mejoramiento de la formación tanto inicial como continua de todos los docentes, considerados factores clave en la educación. La formación continua se entiende como derecho que debe ser garantizado gratuitamente por el Estado, un derecho y una obligación para todos los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Durante la primera década del siglo XXI y fundamentalmente luego de la sanción de las leyes de Educación Nacional (LEN) y de la Ley de Financiamiento de la Educación (Ley 26.206), el Ministerio de Educación de la nación, se presenta como un actor protagónico en la definición de la política educativa. Gran parte de la inversión en educación afecta a programas nacionales y llega a las provincias. En materia de Formación Docente Continua, el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD), asume un rol clave tanto en la concertación y fiscalización de las políticas jurisdiccionales, como a través del Programa “Nuestra Escuela” que articula jornadas institucionales con cursos y especializaciones de postítulo, de modalidad combinada y alcance nacional.

El esquema de gobierno neoliberal de Macri, supuso una fuerte concesión de poder a los gobernadores. En lo que respecta a la política educativa, esto implicó otorgar, casi la totalidad de las erogaciones que el estado nacional hacía a las provincias, sin condicionamientos. Por lo que la provincia de Córdoba destinó esos recursos según su propia iniciativa política, reduciendo el presupuesto de casi todos los programas que se desarrollaban en articulación con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, durante los gobiernos Kirchneristas. Concomitantemente, los programas de formación docente del INFoD, fueron desmantelados casi por completo.

De este modo, el gobierno nacional, dio marcha atrás con la perspectiva según la cual el Estado Nacional se constituía en garante de la formación docente en ejercicio y delegaba esa responsabilidad a las provincias. Nuevamente, sólo las provincias con recursos económicos y técnicos podían afrontar esta tarea. No es casual que, durante este mismo periodo, surjan las iniciativas de la UNICABA, en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, e ISEP, en la provincia de Córdoba. Podemos plantear hipotéticamente, que se trata de una nueva avanzada de las políticas descentralizadoras. Pero, en este caso, con una variación fundamental: las jurisdicciones buscan construir instituciones

centralizadas, donde el gobierno define fuertemente la perspectiva pedagógica y no la confía ni a su sistema formador estatal ya instalado, ni la deja librada únicamente a la oferta privada.

¿Una Oferta a medida de la política y en tensión con los formadores?

Según la propia institución:

“Las propuestas de formación del ISEP se inscriben en los lineamientos de las políticas educativas que la Dirección General de Educación Superior -DGES- identifica como prioritarias, signadas por la cuestión de la igualdad, la inclusión y la calidad educativa.

Asume el desafío de construir colectivamente formas de intervención que manifiesten un compromiso auténtico con los procesos de democratización y profesionalización que suponen estos postulados de la política educativa”.

A partir de nuestro análisis, planteamos, en términos hipotéticos, que hacia adentro de la provincia de Córdoba, ISEP se presenta como un actor central de la iniciativa política del Ministerio, que busca concentrar, unificar y abaratar la oferta estatal de formación docente. En base a trayectos formativos a término, precarización laboral y una plataforma virtual propia, esta institución cuenta con alcance territorial y una versatilidad considerable para amoldar su oferta a las demandas de la política educativa impulsadas por el propio Ministerio. Como sostiene Birgin (2012), la Formación Docente, se constituye en un factor fundamental en la gestión de las reformas.

Dentro del decreto 369/16, se estipula entre sus objetivos: a) Diseñar, gestionar e implementar trayectos de formación docente inicial y post-inicial de acuerdo con las prioridades establecidas por el Ministerio de Educación de Córdoba. b) Diseñar, gestionar e implementar trayectos de formación para el desempeño en diferentes roles con responsabilidad pedagógica en el sistema educativo y para la formación de profesionales no docentes que se desempeñan como tales. c) Diseñar, gestionar e implementar trayectos de formación destinados a personal de supervisión y directivo, en diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, como así también a docentes que aspiren a cargos de conducción en dicho ámbito.

Desde el 2016 a esta parte, se han creado 16 profesorados para profesionales sin titulación docente; seminarios, especializaciones y diplomaturas en conducción y gestión educativa, para docentes y directivos de todas los niveles; especializaciones en didácticas específicas de las principales áreas y disciplinas para todos los niveles del sistema; actualizaciones académicas para distintas modalidades del sistema; trayectos formativos específicos para docentes que se desempeñan en Escuelas PROA, PIT, Coordinadores de Curso, entre los principales; y un sinnúmero de seminarios, talleres, ciclos de seminarios. Entre estos últimos, se destaca la fuerte presencia de temáticas vinculadas a utilización de recursos digitales, videojuegos, y abordajes pedagógicos y didácticos de algunos temas o autores específicos. En base a prioridades del Ministerio de Educación de Córdoba, la propia institución diseña, gestiona e implementa los trayectos formativos, para sujetos que se desempeñan o desean desempeñarse en funciones cada vez más diversificadas.

En palabras de la Coordinadora entrevistada, la creación de ISEP, “genera tensiones con las instituciones de formación docente, por un lado, y también movilizó mucho el espacio de Ciencias de la Educación. Creo que también tensionó el lugar de UEPC en la formación docente”. Es evidente, que se trata de una iniciativa controvertida, en tanto compite con otras instituciones formadoras y prepara el terreno para reformas en la carrera docente. Quizás, el Memorandum 03/20 de la DGES y la modificación del estatuto docente presentado por el Ministerio a la legislatura provincial durante el 2020, puedan ser leídos en esta clave.

El alcance territorial del Instituto está garantizado por la plataforma virtual y por el anclaje territorial a través de los 11 institutos asociados. Al pensar en cómo el ISEP se vincula con los institutos que le dan soporte, se instaló la pregunta por las responsabilidades y por los recursos, por cómo se articula, si los institutos son simplemente sedes o son actores protagónicos que gestionan. Respecto a ello, la coordinadora entrevistada manifiesta que:

“Hasta hace un tiempo atrás, cuando una propuesta llegaba a la institución, ésta se disponía a colaborar y compartir espacios, tiempos, recursos que legislativamente estaban ahí, pero no se generaban procesos de discusión con esas instituciones con relación a lo que se sostenía desde ese lugar, desde ese territorio”.

Allí cobra importancia la figura del coordinador pedagógico de cada sede. En las reuniones que se establecen con coordinadores pedagógicos para desarrollar la apertura de las propuestas es, según el análisis de la entrevistada, “donde se juegan los sentidos, las ideas y las significaciones que cada actor tiene de cómo las propuestas deben articularse y relacionarse con los ISFD. En esos espacios se plantean responsabilidades, se acuerdan mecanismos y lógicas de comunicación, se establecen criterios, se atienden a diversas problemáticas que puedan ir surgiendo en la cursada o que se advirtieron en espacios ya cursados en relación la vida estudiantil y las posibilidades y limitaciones que los alumnos pueden tener y que llevan a las aulas”. En ese sentido, podríamos pensar en el rol de la institución orientado a garantizar tiempos, espacios y recursos técnicos para la presencialidad, pero sin gran incidencia en la definición político-pedagógica de las propuestas de formación.

En otro orden, ISEP plantea un nuevo escenario para los formadores de formadores, marcado por una desjerarquización de la tarea de enseñar y la precarización laboral. A partir de la Ley de Presupuesto Provincial para el 2018, se comienza a distinguir a ISEP como un programa independiente de la DGES. La única partida parcial que se especifica en ese presupuesto es la referente a personal permanente, por un monto de \$41.100.000. En el presupuesto del año 2019, se comienza a estipular los montos para personal no permanente por un total de \$32.073.000, mientras que el monto para personal permanente asciende a \$56.094.000. Comparando los presupuestos anteriores, se deduce que esos montos salen de la órbita de Educación Superior, y comienzan a administrarse diferencialmente. Otro dato que se desprende del análisis de esos datos es que en ISEP, el monto proporcional destinado a personal no permanente, representa un 36% del total destinado a personal, mientras que en Educación Superior este porcentaje es del 32%. De aquí se puede hipotetizar que dentro de la esfera del ISEP, el nivel de incertidumbre y precarización laboral es aún más profundo que en el resto del Sistema Superior de Formación Docente.

En términos de jerarquía de trabajo docente, se da tal división del trabajo entre quienes definen las propuestas y quienes realizan el acompañamiento de las cursantes, que permiten pensar en su proceso de elitización en la docencia sustentada en la excelencia académica, al tiempo que se desjerarquiza la tarea de mediación docente de quienes se desempeñan como tutores.

Según lo narrado por nuestra entrevistada, el proceso de construcción y puesta en marcha de cada módulo es un proceso “colaborativo” en el que intervienen diversidad de actores. Al plantear la apertura de una carrera, el equipo de gestión que conforma el ISEP, constituido por la dirección, la secretaría académica y los coordinadores de carrera, confeccionan el programa, establecen contenidos mínimos para los módulos. Luego se seleccionan, mediante un análisis de postulaciones, los autores que contribuirán en el aporte de la creación de actividades que permitirán llegar a los objetivos propuestos.

La “escritura de los módulos”, es asignada a “una autora”, que junto con la coordinación de carrera y secretaria académica, definen perspectivas, contenidos y las grandes decisiones didácticas.

Una vez concluido el proceso de “producción de las clases”, en el que intervienen “didactizadores”, diseñadores gráficos, informáticos, la puesta en marcha de la propuesta es llevada adelante por tutoras que acompañan a un mismo grupo de estudiantes a lo largo de todos los módulos de todo el trayecto. Esto implica que profesionales de la docencia vean reducida su tarea a la aplicación de propuestas pensadas por otros actores, desde perspectivas con las que no necesariamente coinciden y en las que les quedan reducidos márgenes de decisión. Por otro lado, la noción de didactizadores, supone, a nuestro entender, una reducción tecnicista del saber didáctico y de la tarea de quienes se desempeñan en ese rol.

El ISEP como dispositivo pedagógico

El Instituto Superior de Estudios Pedagógicos organiza su propuesta de enseñanza mediante la modalidad mixta (virtual-presencial), apostando de este modo a un dispositivo pedagógico que dialoga con las tecnologías digitales. La coordinadora con respecto a este punto argumenta que se sostiene y se piensa mucho en esta articulación entre lo presencial y lo virtual, diciendo “ISEP enuncia como propuestas de modalidad combinada, que tiene por detrás una discusión sistemática en cada una de las propuestas en relación a lo que habilitan en términos de procesos formativos”. Podemos aludir en este caso, y siguiendo los aportes de Marta Souto (2016), que las tecnologías y el uso de soportes digitales contribuyen a abrir otros modos de relacionarse y aprender no necesariamente de forma presencial; apuestan a otras

construcciones de subjetividad docente, dándole una mirada multireferencial y entendien al campo de formación de manera compleja. La sensación de una docente que transita la formación es que “si bien es semipresencial la modalidad de aula virtual, los foros y otras herramientas permiten un gran acompañamiento por parte de la tutora y socializar diferentes realidades con tus compañeras” (Comunicación personal).

Se atribuyen también otras formas de relaciones con el saber y la enseñanza, se piensa que la incorporación de plataformas virtuales y nuevos lenguajes contribuyen a otras experiencias habilitando otros espacios y formas de concebir el oficio docente.

La propuesta formativa fundamenta una visión de construcción colectiva y colaborativa, en donde el cursado se presenta como un intercambio entre materiales teóricos ofrecidos y experiencias profesionales. Construyendo así una identidad formativa diversa y situada. Otra docente nos comparte en este sentido que:

La formación es bastante completa, se accede a materiales que resultan pertinentes para el tema que se trata. A menudo plantean interrogantes para interactuar con otras colegas. Se accede también a trabajos de autorxs diversos según la problemática. A lo largo del recorrido de los módulos se profundizan conceptos que en alguna medida se reiteran a lo largo de la especialización. (Comunicación personal)

Si bien la intención está puesta en lógicas colaborativas y en recobrar saberes de las experiencias por parte de los docentes, prevalecen algunas contradicciones en relación a cuáles y cómo son los encuentros para interpelar las prácticas de enseñanza y, cómo se piensa esa reflexión en términos de tiempos concretos para los docentes.

El contenido a ser abordado es presentado a través de módulos de trabajo supervisado por un tutor acompañando todo el trayecto formativo hasta su finalización. Una docente que transita el trayecto de Especialización en Conducción y Gestión nos comenta acerca de ello: “La modalidad es semipresencial fueron 11 módulos y teníamos encuentros presenciales con la tutora casi una vez al mes y conjuntamente el aula virtual” (Comunicación personal).

Podemos inferir que prevalece un concepto que prioriza el acompañamiento a las docentes y no una especialización de la tutora.

Al finalizar el cursado se solicita la presentación de un trabajo final pensado desde la integración de todos los módulos, permitiendo a quienes realizan la formación

repensar y reflexionar sobre sus prácticas. La coordinadora plantea que en este punto se presentan algunas dificultades, ya que requiere de la organización de los tiempos de los docentes. En este sentido una de las entrevistas fundamenta “algunas compañeras solo hicieron el primero porque no llegaban con los tiempos.”

Para las carreras y trayectos de diplomatura y especializaciones, se ofrece un aula de seminario final, en donde las docentes van cursando de manera paralela hasta la finalización de la formación. A diferencia de los módulos, esta instancia es cursada por las docentes de manera independiente teniendo algunos encuentros espaciados para la resolución del trabajo. Infiriendo en este punto, que el tránsito por esta instancia se lleva a cabo de manera solitaria por parte de lxs docentes teniendo que hacerlo en base a sus experiencias y posibilidades.

Por el camino recorrido hasta ahora, en relación al dispositivo pedagógico, y pensando en los modos en que el ISEP presenta su propuesta de formación, nos conduce a reflexionar y preguntarnos: ¿Cómo construye espacios para cuestionar y repensar la enseñanza y sus prácticas? ¿Cómo dialoga con las experiencias de los docentes? ¿Cómo piensa los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo son los modos de circulación de los saberes? ¿Qué puede aportar la formación del ISEP a quienes están enseñando en las escuelas?

Palabras Finales. ¿El fin de la formación artesanal?

En este trabajo, nos propusimos compartir algunas hipótesis interpretativas en torno a la creación del ISEP, analizando su contexto de surgimiento, algunos aspectos de su oferta formativa y los rasgos fundamentales de su dispositivo de formación. Es evidente que la creación de esta institución representa un cambio profundo en la política de formación continua del profesorado por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Si bien, es de celebrar que el Estado provincial desarrolle estrategias que busquen garantizar el derecho a la formación de los docentes en ejercicio, no podemos menos que abrir preguntas en torno a concepciones e intencionalidades subyacentes.

¿Qué lugar busca ocupar ISEP en el escenario de la formación docente inicial y post-inicial? ¿Supone un progresivo desplazamiento del resto de las instituciones formadoras? ¿Qué racionalidades subyacen en la *producción* de propuestas de

enseñanza? ¿Estamos asistiendo a una fragmentación creciente del trabajo de enseñar? ¿No se corre el riesgo de que el Estado, en vez de financiar una formación diversa en propuestas y perspectivas, en aras de la rentabilidad y la eficacia política, cierre filas en torno a dispositivos, propuestas y perspectivas únicas (por muy buenas que sean)? ¿Son realmente potentes los dispositivos de formación basados en clases híper pautadas para traer al diálogo la vida cotidiana de las escuelas? ¿Qué hay con la formación situada? ¿Qué lugar les queda a los Egresados de nuestra carrera? ¿Deberán aceptar su lugar en el escalafón de la nueva maquinaria de *producir* formación?

Bibliografía

- Birgin, A. (2012). *Introducción. La formación. Una varita mágica*. En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Claus, A y Sanchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. Documento De Trabajo N° 178, Cippec, Bs. As.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Documentos Consultados

- Facultad de Filosofía y Humanidades. (2016) *Convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para la formación de postítulos docentes*. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/07/2016/la-ffyh-firmo-convenio-con-el-ministerio-de-educacion-de-la-provincia-para-la-formacion-de-postitulos-docentes/>
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Recuperado de: <http://isep-cba.edu.ar/web/>.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. *Prepuesto provincial*. Recuperado de: <https://www.cba.gov.ar/presupuestos/>.

OTRO CONTEXTO, OTRAS POLÍTICAS: EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE (PNFP)

Eliana Barberis²³

El objeto de este apartado es caracterizar y analizar las particularidades del Programa Nacional de Formación Permanente, en tanto se constituye desde el año 2013 hasta la actualidad, en la propuesta de capacitación ofrecida por el Estado a todos/as los/as docentes del país de manera gratuita y sistemática.

Al respecto, más allá de consideraciones específicas relativas al Programa, se procurará hacer referencias generales al contexto más amplio de definiciones sostenidas por el Estado, pues es central para dar sentido a la propuesta de formación.

El PNFP en contexto

Un nuevo gobierno asume en el año 2003 en un contexto de crisis, profundizado durante los años 90 con la aplicación de políticas neoliberales, que habían impactado en todos los órdenes de la vida social, de manera específica en el Sistema Educativo.

En este marco, el Estado comenzó a transitar una serie de transformaciones a partir de la generación de diversas políticas, tendientes a recuperar la capacidad regulatoria del Estado, en diferenciación con el proceso político precedente. En el caso de la educación, se tomaron varias medidas iniciales a los fines de atender a los problemas urgentes y, posteriormente, se sancionaron una serie de leyes que apuntaron a realizar modificaciones más profundas en el sistema.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) en el año 2006 como marco regulatorio del sistema educativo, ha sido un eje central de este proceso de cambio. Para el caso de la formación docente, la misma supuso primeras definiciones, profundizadas posteriormente en otras Resoluciones y propuestas específicas, como la Res. del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 23/07 que aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007 – 2010; la Res. N° 188/12 que aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016; la Res. 30/07-

²³Profesora adscripta del Seminario en 2016-2017.

Anexos I y II donde se especifican, definen, detallan y amplían las Funciones del Sistema Formador.

Respecto a la LEN, se consideran los Art. 67 y 74 que reconocen la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio como un derecho a ser garantizado por el Estado. El Art. N° 74 de la Ley garantiza "... el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación"; el Art. 67, inc. B y C versan sobre el derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera. Por su parte, el Art. N° 76 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD) asignándole entre sus funciones, la promoción de políticas nacionales para la formación inicial y continua.

En el caso de los Planes Nacionales de Formación Docente, explicitan la necesidad de orientar la capacitación de los profesores en torno a los problemas y desafíos de la educación secundaria en el marco de la educación obligatoria, relacionados a la igualdad, la calidad, y la gestión institucional, tales como: las trayectorias estudiantiles- ingreso, permanencia y egreso efectivo.

La Res. N° 30/07 y su anexo I avanzan en definiciones concretas acerca de la formación docente. Por una parte, el Documento "Hacia una institucionalización del Sistema de Formación Docente en Argentina", diagnóstica algunos problemas históricos del sistema formador, haciendo foco en la fragmentación, y propone pensar la formación docente como sistema, especialmente la necesidad de avanzar en la definición de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y de definiciones sobre las funciones de la formación docente en el sistema educativo.

Por otra parte, el anexo II de dicha Resolución crea el Documento "*Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*", que explicita las concepciones del Estado acerca de la formación docente continua. Particularmente, propone un modelo sobre la formación permanente definido como "*centrado en el desarrollo*"²⁴.

²⁴ En este punto el documento se distingue de aquellos modelos que conciben a la formación docente como "capacitación", pues explica que en los mismos se privilegiaron históricamente ciertos dispositivos como cursos fuera del horario laboral, presenciales o a distancia, vinculados con concepciones instrumentales y carenciales.

Estos documentos son centrales para el análisis de las posiciones del Estado respecto a la formación docente inicial y la formación docente continua, asimismo, permiten comprender la creación del PNFP, como una línea de acción específica para el logro de los objetivos propuestos por el Estado.

Sobre el Programa

Propuesta de formación período 2013-2015

En este marco, en el año 2013 se aprobó por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 201/13 el Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016, aprobación refrendada ese mismo año en acuerdo paritario con el Expediente N° 1243441/07, en presencia de sindicatos docentes y autoridades provinciales.

El Programa se presenta como una propuesta de formación en ejercicio, universal y gratuita para todos los docentes del país como:

...una iniciativa federal que se extiende a lo largo de tres años, abarcando a la totalidad de las unidades educativas de gestión estatal y privada, de todos los niveles, por cohortes sucesivas, respondiendo a la demanda histórica de formación continua como constitutiva del trabajo docente. (Cuadernos de Trabajo, 2013)

Entre sus objetivos se mencionan: instalar una cultura de la formación permanente basada en la evaluación participativa como instancia formativa y necesaria para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas; fortalecer y jerarquizar la autoridad ética, política y pedagógica de las escuelas y los docentes; promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes; impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza; propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos; apoyar la creación de redes de maestros y profesores desde la unidad escolar y la integración de nuevos sectores del campo socioeducativo. (Res. N° 201/13, 2013)

La propuesta de trabajo sostenida por el PNPf supuso la convocatoria a distintos actores, entre ellos: el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y las centrales sindicales, con el fin de aunar responsabilidades en pos del sostenimiento de una “Propuesta de formación colectiva para la docencia argentina, reconociendo que lo colectivo propicia otras posibilidades para reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en el sistema, las escuelas y las aulas” (Cuadernos de Trabajo, 2013).

Para lograr los objetivos antes referenciados, se definieron como parte del Programa dos componentes de trabajo a ser desarrollados de forma complementaria:

Uno institucional centrado en la unidad escuela y otro en prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. (Res. N° 201/13, 2013)

Según lo establecido en las reglamentaciones estos componentes permiten hacer foco en la formación individual y colectiva de los docentes, privilegian el análisis y la sistematización de sus prácticas, la experiencia colectiva y la institución educativa como escenario de acción.

Tal como se explicita en la Res. N° 201/13 el componente institucional se consideró en este caso de aplicación gradual y progresiva, incluyendo diferentes modalidades de trabajo: acompañamiento a los equipos de conducción (equipos técnicos jurisdiccionales, equipos directivos institucionales, supervisores); encuentros entre instituciones educativas; jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la unidad escuela.

Las instancias de trabajo previstas involucraron actores y espacios institucionales diversos, así como ciclos de formación institucional a llevarse adelante en los institutos y con el fin de trabajar ciertos núcleos temáticos discriminados por nivel, en concordancia con los desafíos planteados en la Resolución CFE N° 188/12, y las trayectorias propias de cada institución.

El componente II por “destinatarios específicos, destinado a docentes en ejercicio, recién iniciados o con diferentes grados de antigüedad, de escala nacional, por nivel, área/disciplina y puestos de trabajo y/o nuevos roles, sobre temáticas priorizadas federal y jurisdiccionalmente” (Res. 201/13, 2013). Entre las acciones propuestas se

encuentran “el trabajo en red de profesores e instituciones; acciones formativas sostenidas en el tiempo; participación de colegas de la misma institución educativa, año o disciplina y se focaliza tanto en los temas de enseñanza como en el modo de enseñar y la integración de estrategias que impliquen el trabajo colectivo de diseño e implementación de propuestas pedagógicas.” (Res. 201/13, 2013) Para estas capacitaciones, se especifican grandes ejes temáticos por nivel, definidos en acuerdo federal como prioritarios para los procesos de formación.

Es importante referir que las conceptualizaciones sobre la formación docente antes mencionadas atraviesan la propuesta que como línea de acción específica busca por un lado, promover el fortalecimiento de la unidad escuela en tanto espacio de intercambio, participación y construcción de saberes, más allá de ser el lugar de desempeño profesional de los/as docentes y reconoce a éstos y a las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se produce saber pedagógico para construir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes. Por el otro, se concibe a la práctica docente como situada, contextualizada y fundamental para la construcción de saber pedagógico individual y colectivo, en tanto “lo colectivo propicia otras posibilidades para reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en el sistema, las escuelas y las aulas”(Cuadernos de Trabajo, 2013).

Propuesta de formación período 2016-2021

Desde el año 2016, y motivados por la nueva de gestión de gobierno en el país, asistimos a una serie de cambios, tanto en las regulaciones como en la propuesta de formación permanente sostenida en el marco del Programa. Transformaciones generadas en torno a la aprobación del Plan Estratégico Nacional 2016-2019 por Resolución CFE N° 285/16; y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, aprobado por Resolución del CFE N° 286/16.

En estos documentos se sostiene la responsabilidad del Estado en la provisión de la educación, pero se hace una importante referencia al aprendizaje de “capacidades” como uno de los fines primordiales de la educación.

Para enmarcar el aprendizaje de capacidades como finalidad de la educación secundaria se cita como referencia el Artículo 30, inciso c) de la Ley de Educación

Nacional. De todos modos, se observa en los documentos poca claridad respecto a lo que se entiende por capacidades y su diferenciación con el enfoque de competencias.

Asimismo, en el diagnóstico de necesidades realizado respecto a la formación docente, no se atiende a los avances desarrollados en el período anterior respecto a dicho campo, así como a las acciones sostenidas.

En este contexto de re-estructuración, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” fue sostenido por el Estado Nacional como propuesta de formación, pero en el marco de un conjunto de modificaciones plasmadas en la Res., del CFE N° 316/17 que aprobó el Plan de acción para los años 2017 a 2019. En el marco de esta normativa restringe sus funciones al ubicarse como garante del sostenimiento de la propuesta en términos materiales y financieros, pero otorga el sostenimiento de la propuesta de trabajo a la potestad de las jurisdicciones.

El objetivo de la formación permanente de los docentes para el logro de la inclusión con calidad a través de la mejora de la enseñanza y de los *aprendizajes prioritarios* para el siglo XXI, se torna clave al momento de definir ejes y contenidos de las distintas instancias de trabajo.

Se entiende que las concepciones acerca de la formación y la práctica docente plasmadas en las Resoluciones antes referidas, adquieren particular sentido en esta propuesta pues el enfoque de capacidades es el que se privilegia para el logro del objetivo referido.

La propuesta sostiene dos componentes de formación, pero le otorga una nominación diferente, el Componente 1: Formación Docente Situada; el Componente 2: Formación Docente Especializada. El recorrido formativo incorpora un nuevo período de Formación Docente Situada de tres años de duración, que se suma al trayecto previo ya transitado, con variaciones de acuerdo a la cohorte de inicio. Esta dimensión incorpora tres ejes de trabajo:

-“Construcción colectiva de saber pedagógico”, que incluye la participación de los directivos en el dispositivo denominado Círculo de Equipos Directivos y la realización de Jornadas Institucionales.

- “Ampliación de conocimiento didáctico”, en el marco del cual se realizan Ateneos Didácticos y asesoramiento situado a las instituciones a partir de acompañantes pedagógicos.

- “Información oportuna” que supone un proceso de monitoreo del proceso de implementación de la formación.

En este componente el eje central de trabajo es “la enseñanza” a los fines de su diversificación y transformación, en pos de la alfabetización de los estudiantes en capacidades fundamentales. Específicamente, variables relacionadas a metodología de la enseñanza, aprendizajes, contenidos y gestión de la enseñanza en el grupo clase.

Resulta necesario atender a las particularidades de lo situado en la propuesta, pues si bien se considera a la escuela como ámbito de formación, pone el foco en ejes predefinidos de formación en función de necesidades identificadas por el Estado, a ser resignificados en el marco de las realidades institucionales.

La Formación Docente Especializada “comprende la oferta de cursos, ciclos de actualización académica y especializaciones brindados por el propio INFoD y por las instancias formativas a cargo de instituciones convalidadas conjuntamente por el INFoD y los Ministerios de Educación de las provincias.” (Res. 316/17) Este punto es particularmente problemático, pues las capacitaciones iniciadas y sostenidas en la gestión anterior son desmanteladas y el componente se reestructura en su totalidad.

Documentos consultados

Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N°30/07. Anexo I. Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina*. Recuperado de: <http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion302007CFEF.Docenteanexo01.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución N°167/12*. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_16712.pdf

Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N° 188/12*. Recuperado de: <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución N° 286/16. Anexo. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Recuperado de: <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2017/03/Resolucion-CFE-286-16-Plan-Nacional-de-Formacion-Docente-2016-2021.pdf>

- Consejo Federal de Educación. (2017). *Resolución N° 316/17. Anexo. Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Plan de Acción 2017-2021*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_316-17.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Resolución CFE N°30/07. Anexo II. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001154.pdf>
- Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social. (2007). *Expediente N° 1243441/07 Acuerdo Paritario sobre Formación Docente Permanente y en Ejercicio*. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/393-actaacuerdoformaciondocente.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Resolución N° 79/09. Anexo 011. Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Recuperado de: https://www.entrieros.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cfe/79-09_CFE_plan_nacional_de_educacion_obligatoria.pdf
- Ministerio de Educación Nacional- Consejo Federal de Educación. (2013). *Resolución CFE N° 201/13*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Cuadernos de Trabajo. Serie Política Educativa. Módulo I Nuestra Escuela. PNFP*. Recuperado de: <CBA/publicaciones/PNFP/MaterialesNacion/NE%20Cuadernillo.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). *Resolución CFE N° 285/16. Anexo. Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Recuperado de: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_9009.pdf

ANÁLISIS DE CASOS: PROPUESTAS DE FORMACIÓN SITUADA²⁵

Caso 1

Franco Solavagione, Julieta Truppia y María Vallero

Descripción analítica de la Jornada de Formación Docente en el Nivel Secundario de una escuela de Malvinas Argentinas.

En el siguiente apartado se llevará adelante un ejercicio de reflexión sobre la jornada de formación continua y permanente en una escuela ubicada en la localidad de Malvinas Argentinas. Para recabar información sobre ella se realizaron diversas entrevistas a distintos actores institucionales -director y coordinador de la jornada del PNFP, y luego un proceso de análisis de la información.

Producto de la tarea de indagación, podemos reconocer inicialmente tres características distintivas de esta institución: tiene una orientación pastoral ya que forma parte de la congregación Lasallana, una perspectiva de educación popular y es de gestión privada – aunque los estudiantes no pagan la cuota.

Respecto del Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante PNFP) recuperamos palabras del director y del coordinador quienes expresan:

El nivel secundario tiene un vínculo reciente con el PNFP debido a su reciente institucionalización. La escuela de nivel medio abrió sus puertas este ciclo lectivo, de modo que a partir del mes de marzo comenzó la relación institucional con el PNFP. Una de las acciones de acompañamiento de los equipos directivos son los denominados “Círculos de Directores”, un espacio formativo constituido por directores de escuelas secundarias y sus respectivos tutores zonales. Estos encuentros tienen el propósito de construir acuerdos, formar y acompañar a quienes conducirán los procesos de formación en las jurisdicciones e instituciones educativas. Allí se proponen orientaciones referidas en torno a la gestión directiva, temáticas a abordar en los espacios institucionales de

²⁵ Los capítulos siguientes documentan el acercamiento realizado por los y las estudiantes a la puesta en marcha del componente situado del PNFP en distintas instituciones educativas de la ciudad de Córdoba.

formación continua y otras problemáticas institucionales. ¿Qué es lo que pasa en esa reunión? Se les explica a los directivos qué es lo que tiene que pasar en el taller ¿no? En este caso en particular. Nuestro director no pudo ir al círculo de directores. Entonces: ¿qué es lo que pasó? Vino el coordinador a la escuela a hablar conmigo para explicarme que era el material que se iba a trabajar. (Comunicación personal, 2017)

Según el director, estos encuentros se vienen desarrollando desde hace tres años y como la institución comenzó a participar del PNFP recién este año, siente que se suma tardíamente a un proceso que ya se venía sucediendo. En sus palabras:

Nosotros, yo particularmente, estamos medios perdidos con el PNFP... porque nos encontramos con que esto ya comenzó hace años y entonces uno se engancha. Me tocó participar de círculos de directivos y están hablando de algo donde no sé de qué están hablando, porque no sé de qué va, o sea realmente. “¿Por qué no? Si tal trayecto, tal instrumento...” Nada, nosotros estamos como enganchándonos en algo en el que el resto de los directivos ya están avanzados, o finalizando, o es el 3er año que están con esto. (Comunicación personal, 2017)

Descripción del encuentro

La jornada observada se llevó a cabo el jueves 1 de junio de 2017 alrededor de las 9 de la mañana en las instalaciones de la escuela primaria, más precisamente en la sala de Arte. En el encuentro participaron además del coordinador, cuatro docentes (el profesor de Educación Física, la profesora de Teatro, la profesora de Catequesis y la profesora de inglés). Los docentes presentes son reciente egresados, de modo que la inserción en esta institución es su primera experiencia profesional. El resto de la planta docente participó de la jornada en otras instituciones ya que comenzaron la formación permanente en otras escuelas.

El encuentro fue coordinado por el secretario de la institución ya que el director se encontraba en un viaje previamente programado, de modo que el secretario se reunió con el tutor zonal, quien le hizo algunas propuestas y sugerencias bibliográficas para realizar la jornada.

Los ejes temáticos del encuentro fueron “Acuerdos didácticos, acuerdos institucionales y aulas heterogéneas.” Para abordar el contenido, se trabajó con el

capítulo “Aulas heterogéneas y equidad” del texto de autoría de Rebeca Anijovich “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad”, editado en el año 2014; videos propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; “Planificación, gestión y evaluación de la enseñanza” de Horacio Ferreyra; “Gestionar la enseñanza: decisiones necesarias”, “Lo desafiante: Las consignas” de Rebeca Anijovich y “Secuencias Didácticas” de Valeria Bárzola²⁶.

La primera actividad de la jornada fue la presentación de los participantes ya que no todos se conocían entre sí. Luego, el coordinador compartió la secuencia planificada para este encuentro. La intención fue trabajar el contenido del capítulo de Anijovich (previamente entregado a los docentes) a partir de un listado -al que denominaron “lluvia de palabras”- de los conceptos centrales, para luego producir conjuntamente un modelo de planificación de clases en base a una propuesta de la autora anteriormente nombrada. Por último, se propuso trabajar sobre un proyecto institucional. Antes de comenzar con el contenido de la jornada, el coordinador manifestó su posicionamiento político respecto al PNFP.

El PNFP es un programa que empezó Nación en el gobierno anterior, pero este gobierno no lo quiere seguir y se lo transfirió a las provincias. Anijovich es una autora que no conozco, nunca la escuché nombrar. Tratemos de pensar que no es solamente neurociencia lo que propone. (Comunicación personal, 2017)

En el encuentro, el coordinador consultó quienes habían leído el capítulo de Anijovich y como sólo dos participantes lo habían hecho, la decisión metodológica fue trabajar el contenido luego de la proyección de los videos anteriormente mencionados. De modo que la lluvia de palabras prevista se llevó a cabo con el contenido de los videos. Se acordó que el listado se realizaría de manera ordenada, en relación a la secuencia de proyección de cada video. La lluvia de palabras supone la oralización y transcripción en un pizarrón de la sala de las palabras claves que fueron significativas para cada profesor. Se resaltaron palabras como “enseñar en condiciones colectivas”, “la coparticipación en la enseñanza”, “ir a la escuela no es lo mismo que aprender”, “la importancia de los tiempos y los espacios, actividades situadas: continuidad - diversidad, apropiación de saberes, la importancia del vínculo con el conocimiento, la planificación

²⁶El material bibliográfico y audiovisual se encuentra digitalizado en el sitio web de SIPEC <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP.php>.

estratégica”.

Luego, el coordinador interpela a los docentes a través de preguntas como: ¿Qué viene a decirle a nuestras prácticas estas ideas? ¿A dónde pone el acento? ¿En qué hay que estar alerta?

Yo siempre tengo el mismo juicio, esto suena muy lindo en los papeles... en la práctica es muy difícil sin la sistematización...

Es necesario caminar hacia prácticas diferentes, pero sin perder de vista lo real...

Los que mediamos y enseñamos somos los docentes... Los que institucionalizamos...

Es necesario caminar hacia propuestas diversas...

No perder de vista que nuestra tarea es la enseñanza, no el aprendizaje. (Decires de docentes, 2017)

Este tipo de preguntas sirvió como disparador de una serie de reflexiones en torno a las prácticas. Al respecto, la profesora de Teatro sostiene:

A mí lo que más me quedó es el tema de la coherencia entre lo que planifiqué y lo que hago. El objetivo no es dar la planificación sino hacer que el saber se ponga en juego. ¿Qué pasa cuando todo queda fragmentado? (Comunicación personal, 2017)

En el segundo momento de la jornada, el coordinador les propuso a los docentes hacer el ejercicio de construir colectivamente dos planificaciones (para ello se dividieron en dos subgrupos) de una secuencia didáctica de acuerdo al modelo TA-TE-TI diseñado por Anijovich. Este modelo es una propuesta que condensa un conjunto de siete actividades que forman parte de una secuencia didáctica desde la perspectiva de “Aulas heterogéneas”, de modo que el trabajo con el conocimiento tenga en cuenta los contenidos obligatorios a los cuales todos los alumnos tienen derecho a acceder y una serie de tareas que éstos pueden elegir de acuerdo a sus intereses y a otros saberes transversales. Según la autora, esta herramienta fue elaborada tomando en cuenta que es importante proponer al alumno actividades diversas entre las cuales él pueda optar, tomando en consideración sus preferencias, sus fortalezas y debilidades (Anijovich, 2016).

Los docentes se tomaron media hora para presentar las secuencias didácticas, que luego fueron socializadas en una instancia de puesta en común. Durante las

presentaciones, el coordinador va haciendo sugerencias que permiten reconstruir las planificaciones de las clases. Al finalizar la jornada, el coordinador les propuso a los docentes cerrar el encuentro con una palabra que lo sintetice significativamente. Entre las frases mencionadas, rescatamos las siguientes: “Horizonte compartido y horizontes múltiples”, “confusión y esclarecimiento”, “no hubo lectura crítica, no problematizamos”.

Algunas hipótesis acerca de los sentidos de la formación presentes en la jornada de formación permanente

Como dijimos anteriormente, consideramos que la propuesta del PNFP “Nuestra Escuela” fue reelaborada institucionalmente a la luz de las problemáticas reconocidas en las prácticas de enseñanza de los docentes. En este punto, creemos que la política educativa fue reconstruida y transformada de acuerdo con el posicionamiento institucional respecto al PNFP, las problemáticas y las necesidades de formación permanente de los docentes de esta escuela en particular. Dadas las características de la planta docente que participó de la jornada, hipotetizamos que la decisión institucional fue optimizar el PNFP como un espacio que atienda a las necesidades de formación permanente de aquellos docentes sin trayectos pedagógicos previos o que están iniciando sus trayectorias profesionales en esta institución. Por ello, es que entendemos que el eje del encuentro fue la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza, centrado en la construcción colectiva de modelos de planificación de clases. En palabras del coordinador:

Yo por las conversaciones que vengo teniendo con los profes no se están poniendo en práctica esta metodología para planificar. Hace falta insistir un poco más, pero la dinámica de planificación del secundario es distinta a la del primario. ... En el secundario el profe de Geografía no es docente, es geógrafo. Da clases de Lengua una licenciada en educación. En Biología da un biólogo, no un profe de Biología. Entonces qué tiene que ver esto, es que son idóneos del tema, pero es gente que no tiene formación pedagógica. (Comunicación personal, 2017)

Con respecto a la modalidad del encuentro, consideramos que tomó la estructura de una clase, en parte porque los docentes participantes valoraron la jornada de ese modo. La profesora de Teatro manifestó: “Fue lindo ponernos en el rol de

estudiantes”. En la misma se trabajó no de manera expositiva, sino que se plantearon reflexiones colectivas. En este sentido, entendemos que el contenido de la jornada es a la vez una propuesta pedagógico-didáctica cuya intencionalidad podría ser la de interpelar las prácticas docentes para que los participantes incorporen estas sugerencias en sus prácticas de la enseñanza. Con respecto a los intercambios consideramos que el coordinador ocupó una posición de enseñante, ya que fue el actor que reguló los tiempos y los conocimientos pedagógicos y didácticos que se pusieron en juego en el encuentro. Su figura sería aquella de poseedor de un saber valioso en el campo de las prácticas docentes, y su función en ese encuentro fue la de compartirlo con los demás participantes, con el objetivo de que éstos se apropien de este conjunto de conocimientos que enriquecería su actividad profesional.

Otra cuestión interesante sería analizar qué sucede con el conocimiento experto o autorizado en este espacio de formación docente. Hacia el final de la jornada se incorpora un maestro de Literatura del Nivel Primario. Este actor institucional evaluó la jornada como escasamente reflexiva “No hubo una lectura crítica”, sostuvo. Y esta sentencia es crucial en una institución que adopta una perspectiva de educación popular, que se propone problematizar.

En palabras del director, la finalidad institucional educativa es la siguiente:

Nosotros nos proponemos desnaturalizar y eso es lo que hacemos desnaturalizar realidades básicamente, ¿no? Entonces, entra a las aulas... siempre entra. Pero entra conscientemente entra las problemáticas sociales, las problemáticas económicas, políticas, sociales del barrio, de la provincia, del país.

Cuando digo desnaturalizar es eso, desnaturalizar las realidades, desnaturalizar los dispositivos escolares, desnaturalizar la autoridad, desnaturalizar la cuestión vinculada con el género, con los ámbitos en los que nosotros nos manejamos.

(Comunicación personal, 2017)

Si bien no es nuestro interés hacer un análisis institucional, consideramos que esta última cuestión entra en relación con los supuestos que subyacen en torno a la formación permanente. Al respecto entendemos que tanto las instituciones como sus actores son contradictorios y complejos, y que sus prácticas se encuentran atravesadas y entretejidas por lógicas que también lo son. Esto nos hace pensar que, si bien la institución sostiene una perspectiva de educación popular, en esta jornada en particular

primó la lógica académica, dada la necesidad de formación didáctica entre los profesores presentes.

Reflexiones finales

A lo largo de este análisis, nuestra intención no fue llegar a resultados concluyentes con respecto a las prácticas y sentidos que se pusieron en juego en el espacio formativo del que participamos como observadores. Por el contrario, consideramos que ese encuentro en el que se puso a circular el conocimiento fue un espacio formativo tanto para los docentes, que trabajaron cuestiones centrales en lo que refiere a sus prácticas educativas, como para nosotros. Por ello analizar y reflexionar sobre cómo se puso en juego el PNFP en una jornada institucional fue un ejercicio que implicó apropiarnos de los lineamientos y del marco normativo, de los materiales propuestos en la jornada. También fue un proceso de aprendizaje acerca de los contenidos propuestos por el Seminario y transformarlos en esta producción.

Comprendemos que la formación continua de docentes es un proceso complejo e inacabado, que se ve atravesado por las lógicas institucionales, sociales, políticas, culturales y económicas del contexto histórico en el que se ve inmersa. No empieza ni termina en un momento dado, sino que se realiza a lo largo de toda la vida profesional de los docentes e implica un ejercicio de conocimiento y reflexión en el que se ponen en juego saberes sobre las propias prácticas.

Para finalizar, sostenemos que el Programa Nacional de Formación Permanente es de vital importancia en la formación del profesorado, ya que el Estado se hace garante de sostener, financiar y producir propuestas educativas de los procesos formativos, desde una perspectiva de derecho, de modo que la educación no quede librada a la suerte de los sujetos. Sin embargo, es necesario aclarar que, en el contexto histórico actual, el futuro de estas conquistas sociales y derechos adquiridos es incierto, incluso pareciera por diversos indicios estar cobrando protagonismo otras perspectivas cuyos supuestos se basan próximos a las lógicas meritocráticas, antipopulistas y/o, individualista.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2016). *El trabajo en aulas heterogéneas*. Recuperado de: <http://colegioaula21.edu.ar/wp-content/uploads/2016/03/1%C2%Bo-Jornada-Docente-2016-Aula-XXI-Rebeca-Anijovich.pdf>.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Ed. Paidós.
- Edelstein, G., Salit, C., Domján, G. y Gabbarini, P. (2008) “Módulo 2: Práctica Docente”. Programa de capacitación docente continua a distancia. UNLA. Buenos Aires, Argentina.
- Kravetz, S y Castro, A. (s/f) Ficha de Cátedra Organización y Administración Educacional.
- Oszlak, O. (1980) Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*, Vol. 3. N° 2. Buenos Aires.

Documentos Consultados

- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de educación, ciencia y tecnología. Instituto nacional de formación docente. (2007). *Resolución CFE Nro. 23/07 Anexo I*. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Res_CFE_23_07anexo01.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N° 188/12*. Recuperado de: <https://des-scr.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/Res-CFE-188-12-COMPLETA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional- Consejo Federal de Educación. (2013). *Resolución CFE N° 201/13*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf

Caso 2

Juan Del Val Campos, Gustavo Romero y Julia Valladolid Benítez

Una experiencia que nos aproxima al PNFP

La escuela secundaria en la cual se realizó esta indagación se ubica en el barrio Alberdi de la ciudad de Córdoba y es de gestión privada con subvención del Estado. Se trata de un colegio religioso se fundado en 1905 que, actualmente, cuenta con tres niveles educativos: primario, secundario y superior; lleva participando en el Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante PNFP) tres años y en marzo de 2018 presentan un Plan de Mejora, que se configura como evaluación final del recorrido formativo.

Durante 2015, se trabajó a partir de los lineamientos del plan nacional que estaba organizado en varios módulos y estructuraba la formación a lo largo de tres años. Luego el PNFP es parte de la jurisdicción provincial. En este pasaje cabe destacar, en término de continuidades y rupturas, principalmente el cambio respecto del eje en torno al cual gira el programa. Al momento que la institución ingresa a él, las temáticas nucleares focalizaban en una perspectiva política acerca del trabajo docente. Al pasar a la órbita de la provincia se produce un viraje hacia un abordaje centrado en la dimensión pedagógico-didáctica, abordándose específicamente la problemática de la lecto-comprensión.

Respecto a la participación en la jornada nos aportó múltiples miradas por parte de los docentes. Muchas reflejaron preocupaciones en torno a cómo el trabajo de la lectura y la comprensión de textos podía y debía ser transversal a todas las materias. En este sentido el aporte del invitado Esp. Gustavo Giménez, abrió las posibilidades de un trabajo colegiado en torno a este eje. No sólo movilizó a los docentes, sino que, estimamos, contribuyó a ir construyendo una manera diferente de pensar la temática.

A nuestro entender si bien la capacitación estaba centrada en la lecto-comprensión, ésta no fue una preocupación originada por los propios docentes. Consideración que deviene de la escucha de distintas voces de los participantes quienes, durante el desarrollo de la jornada demandaban que ésta asumiera un carácter más

contextual/situacional, en particular, que los contenidos de la misma se fundamentaron en la idiosincrasia de la institución, en sus necesidades y problemáticas.

Otro aspecto por destacar -que luego se recuperará en otros apartados de este trabajo- es la extensión de la jornada. Si bien tenía un cronograma pautado y consensuado con la tutora, los tiempos previstos (en voz de quienes están a cargo) generalmente no se respetan, para no “hacerlo tan extenso”. Así se desarrolló sólo el primer y segundo momento.

Durante el primer momento si bien los docentes participaban, se percibía que estaban atentos a los diálogos grupales propiciados por la actividad. Por su parte, el intercambio oral se desarrolló en una atmósfera más distendida desde directivos y coordinadores. Justamente ello fue motivo de debate y de puesta en común. Se cuestionó acerca de cómo implementar esta misma actividad en el aula para que no genere desorden. El énfasis aquí estuvo puesto en dejar las pautas para poder producir actividades áulicas que generen procesos participativos por parte de los jóvenes.

El segundo momento a cargo del disertante despertó el interés y la participación activa de todos los docentes, generando preguntas en torno a cómo propiciar el gusto por la lectura.

Aportes y percepciones sobre el PNFP

En este apartado se van a comentar los aspectos más significativos de la jornada en base a la observación realizada, así como la recuperación de la palabra de los entrevistados. A nivel general se puede afirmar que existe una valoración positiva de la jornada en cuanto a que posibilita un espacio de encuentro entre docentes para la participación, el intercambio y la convivencia. Un espacio que de otra manera sería difícil de generar. Sin embargo, existe cierto descontento debido a la ausencia de contextualización institucional, es decir, se demanda –como ya lo señalamos- que en la jornada se aborda en contenidos más estrechamente vinculados a la necesidades o problemáticas de la institución. Igualmente, el docente entrevistado, considera que:

...hay una gran cantidad de cosas teóricas que algunas de esas cosas podés tomar y llevarlas al aula, pero es mucho teórico y algunas cosas se terminan bajando al aula, o sea como que aproximadamente un 20% de lo que te da el PNFP lo bajas al aula, pero porque también el PNFP propone muchas cosas

teóricas, y que muchas veces no condice con los casos con la realidad. (Comunicación personal, 2017)

Otro aspecto a destacar son las expresiones de resistencia frente a cierta imposición oficial. En este sentido se puede vislumbrar cómo la vicedirectora demandaba que desde el Ministerio se le concediera una mayor libertad a la hora de seleccionar y concretizar los contenidos de la jornada. En sus palabras:

...me parece que es excesiva, al tacharlo de excesiva estoy encontrando un aspecto negativo de direccionalidad. Me parece que priva las posibilidades de abordar situaciones institucionales que nos la pueden ver quien no está en la escuela. (Comunicación personal, 2017)

Asimismo, es posible reconocer los cambios por los que atraviesa el PNFP en el pasaje de nación a Provincia. Según la tutora entrevistada, se puede observar cómo la Provincia se centra más en trabajar en los aprendizajes, y en este caso la comprensión lectora. En tanto la formación que proponía la Nación se centraba en cuestiones más amplias de política educativa. Ello permite intuir un cambio importante en la perspectiva de formación docente. Como señala una de las entrevistadas,

... empiezan a hacer más foco en lo que es la enseñanza, en la enseñanza de las capacidades y esas capacidades incluidas en un proyecto de trabajar con las planificaciones, con acuerdos didácticos, con documentos curriculares de acompañamiento didáctico. (Comunicación personal, 2017)

Esto implica que los centros, y en este caso la escuela observada, unifican esfuerzos y ayudan a los profesores en la formación a la vez que colaboran en las planificaciones de cada materia de área, ya que es una formación más centrada en las prácticas de la enseñanza. Se visualiza así un trabajo contextualizado, pero al mismo tiempo se anticipa la posibilidad de implementar los conocimientos en diversas instituciones. Al respecto la tutora sostiene que “lo que va a ser lo mismo son los textos que se leen, todas las escuelas están trabajando con ellos, entonces el eje va a estar, lo que pasa que se va a trabajar distinto en cada escuela”.

También comenta que donde mayormente se visualiza la diferencia es en las reuniones de directivos. Existen acuerdos pedagógicos, pero en cada escuela son diferentes: “Todos, en todas las escuelas vamos viendo el mismo material pedagógico,

al menos. Y en todas las escuelas va a haber acuerdos didácticos, lo que varía es el acuerdo”.

Una de las dificultades que podemos apreciar, surge cuando un docente de una institución participa de la jornada en otra institución. Como dice la tutora en la entrevista, estos docentes no conocen los acuerdos que se proponen en la Jornada y en consecuencia no pueden implementar los cambios propuestos lo cual se convierte en un problema para toda la institución. Es por eso que creemos que puede ser una limitación en algunos casos, ya que hay un descontrol en este sentido y una falta de coordinación.

Al comparar los objetivos que el PNFP se plantea inicialmente como Programa Nacional con los del Programa Provincial, es posible advertir que atravesaron cambios significativos, que no siempre son percibidos por los actores. Ello se refleja en la entrevista a uno de los docentes participantes: “No me pareció que hubiera una diferencia, como cuando estaba otro gobierno, cuando era nacional a lo que es ahora provincia, no la verdad que no, no, noto diferencia”.

Surge entonces un interrogante, si estos cambios pueden ser percibidos a nivel de quienes están a cargo de la jornada, distanciándose de aquello que el propio docente analiza, entonces, ¿estos cambios no son visibles porque el docente ya recibe la temática y el contenido sin sus aportes? ¿Podemos hipotetizar que esta “no mirada” está reflejada en la falta de participación del docente y sus intereses? Son preguntas que quedarán abiertas pensando lo acotado de este trabajo.

Reflexiones para seguir pensando la formación continua

El PNFP constituye un importante avance en el ámbito de la formación docente continua, ya que supone el reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico y se les asigna a las escuelas un lugar protagónico y propicios para la producción colectivamente. Este hecho constituyó un gran avance para el grupo docente al generar un espacio privilegiado de participación, intercambio y pertenencia, provocando el fortalecimiento de la unidad escuela. Asimismo, vincula la jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, acoplando procesos de formación con mecanismos de evaluación participativa y formativa.

Se puede observar cómo en el PNFP se manifiesta una concepción de la formación de los docentes —plasmada por el Consejo Federal de Educación en la

Resolución N° 30/07— como un proceso continuo y no como una colección de eventos de formación, lo que constituyó el punto de partida para ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo de formación, así como integrarlas en sistemas institucionales de formación docente continua.

En este sentido, cabe señalar que el PNFP constituyó una estrategia fundamental para el avance, desarrollo y fortalecimiento de la formación docente continua desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática.

También, se podría decir que este programa supuso algunos avances significativos, entre los que podemos mencionar: hacer partícipe al docente de las políticas educativas en una organización pública; considerar la tarea de enseñanza como una labor intelectual y profesional que incluye la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo; estimar a la escuela como una institución capaz de generar mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas; reconocer la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral; advertir la necesidad de la integralidad del sistema educativo nacional y de llegar a consensos necesarios sobre prioridades con los gobiernos jurisdiccionales desde el trabajo asociativo con otras organizaciones.

Creemos que más que una conclusión definitiva en torno al trabajo realizado por el grupo, el mismo nos permitió generar interrogantes, no solo por la complejidad que representa analizar la totalidad de un programa que se piensa como situado y que toma diferentes aristas en las narrativas de las instituciones, sino que los cambios que la textualidad política y social en la que el país está sumida, representa poder pensar con un ojo en el hoy desde la formación docente, pero con un pensamiento al mañana, y si cabe una preocupación por los escenarios posibles que se abren.

Es la intención entonces dejar claro, que este trabajo es solo una aproximación, acotada, por ende y los siguientes interrogantes son más que la conclusión, reflejan el inicio de un trayecto que se podrá ir develando con el correr del tiempo: ¿Los cambios que durante doce años significaron un avance en la estructura de la formación, sufrirán nuevamente un retroceso sin más que la mirada pasiva de sus actores? ¿Podemos pensar que los viejos-nuevos paradigmas, que se configuran como generadores de pensamiento en la formación, producirán una nueva subjetividad en quienes son formados como docentes? ¿Se puede mantener una mirada crítica por parte de los

docentes, cuando a nuestro entender la formación docente está siendo vaciada, de contenido significativo, y alejado de la realidad situada?

Muchas son las preguntas que podemos y queríamos plantear. Sí estamos en condiciones de afirmar que el PNFP marcó un punto significativo en la formación, tanto la mirada de los actores, el texto ley y las realidades situadas fueron “tocadas” por el Programa. Queda la sospecha si el programa pueda sostenerse en el tiempo.

Bibliografía

Alliaud, A. y Davini, M. C. (1997), *¿Quiénes eligen ser hoy ser maestros en Argentina? Perspectivas* (UNESCO).

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: Políticas y pedagogía*. Ed. Paidós

Braslavsky, C. y Birgin, A., (1994) *La formación de profesores: Pasado, presente y futuro*. Ed. Miño y Dávila.

Caso 3

Tannia Frankowski

“no hay práctica educativa que no sea política;
no hay práctica educativa que no esté en vuelta en sueños;
no hay práctica educativa que no involucre
valores, proyectos, utopías.

No hay, entonces, práctica educativa sin ética.”

(Freire, 2003, p.51)

La Jornada

La institución elegida para realizar el trabajo es una escuela secundaria privada de la ciudad de Córdoba. Para concretar este estudio se realizó la observación de una jornada del PNFP y dos entrevistas, una a la directora de la institución y otra una docente de Lengua y Literatura.

El secundario elegido es una institución creada en 1982 bajo la premisa “aprender música haciendo música”. La institución es una cooperativa de trabajo, lo que significa que se organiza bajo instancias democráticas de participación y decisión “en consignas de igualdad y solidaridad y bajo principios de economía solidaria”.²⁷

La institución cuenta con cuatro niveles de formación: inicial, primario, secundario y superior bajo un eje de formación artístico-musical. Lleva participando del Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante PNFP) desde hace tres años, habiendo ingresado en el año 2015. Se comienza a trabajar cuando aún el Plan formaba parte de la órbita Nacional, el cual luego es asumido por las provincias. Esto quiere decir que el sostenimiento y recursos económicos, materiales y técnicos pasan a depender de cada jurisdicción, siendo que la gran mayoría no pudieron continuar con el Programa por no contar con las condiciones necesarias para su sustento.

Durante el primer año de implementación del PNFP los ejes giraban en torno a la obligatoriedad del secundario como derecho y a una mirada más política del ejercicio de la docencia. Al pasar a la jurisdicción provincial, esta óptica gira hacia una formación

²⁷Recuperado de la página web institucional.

didáctica y sobre acuerdos pedagógicos, teniendo como eje el fortalecimiento de la lecto-compresión.

La jornada que se observó estuvo organizada en tres grandes segmentos. El primero de ellos vinculado a las prácticas de enseñanza en el aula y en cómo se van gestionando las aulas diversas. Este momento se inició con la visualización de una serie de videos donde la pedagoga Anijovich va reflexionando sobre los contenidos, los tiempos y el espacio. Una vez finalizada esta actividad la directora solicitó que se formen dos grupos para trabajar en torno a lo visualizado invitando a pensar sobre las prácticas en el aula y cómo vamos gestionando los contenidos, los tiempos y los espacios.

Esta actividad tuvo una duración de una hora aproximadamente. Luego se realizó una breve puesta en común sobre lo que cada grupo fue conversando. Inmediatamente terminada la instancia de intercambio se inició un breve receso.

El segundo momento de la Jornada se trabajó sobre las planificaciones y cómo pensarlas recuperando los acuerdos didácticos que habían realizado en encuentros anteriores. Asimismo, se buscó discurrir sobre cómo planificar en base a “capacidades.” Aquí una profesora explicó cómo planifica a partir de su materia, los contenidos curriculares, lo que ella quiere y lo que la inspectora solicita. Para la explicación utilizó una presentación de Power Point.

El tercer momento, centra en el espacio institucional y se propone “reflexionar sobre la escuela, pensarla y atender a sus posibilidades”. Este momento fue modificado sobre la marcha –explícita la directora- debido a que faltaba poco para que termine la jornada. Para este momento la directora realizó una reflexión a partir de una lectura referida a la “Defensa de la escuela” de Masschelein y Simmons (2014). Luego, finalizó la jornada.

A partir de esta breve descripción quisiera destacar que a lo largo de la Jornada los presentes se mostraron, en los momentos que así lo propiciaban, muy participativos y atentos al diálogo que se iba generando entre los pares desde los distintos temas. Rasgo que subrayo como algo sumamente enriquecedor para el aprendizaje con otros. Asimismo, enriquecedor para mí por poder escuchar a docentes en ejercicio y sus problemáticas.

Algunas apreciaciones sobre el PNFP

En este apartado recuperaré aspectos significativos tanto de las entrevistas, como de la jornada observada con miras a pensar al PNFP en la Institución.

Primeramente, se hace necesario decir que existe una valoración positiva sobre las jornadas, ya que posibilita un tiempo y espacio de encuentro entre pares que tal vez sea dificultoso generar en la cotidianeidad. En palabras de las entrevistadas:

Desde lo institucional fue tomado como una cosa muy buena, ya desde el punto de vista de tener 3 o 4 jornadas al año, en donde poder juntarnos, encontrar a los docentes sin los estudiantes, a discutir problemáticas que tienen que ver con lo pedagógico, ya eso para nosotros era una novedad porque en realidad venía siendo muy complicado el tema de los encuentros. (Comunicación personal, 2017)

A mí me entusiasmó la idea de las jornadas en relación a eso a un día que nos dediquemos a eso. Un día entero que tenemos que estar acá y laburar esas cuestiones y digo en general estos espacios no específicamente los de estas jornadas son espacios en los que enriquece mucho eso, escuchar la voz del otro y cómo uno lee, cómo es su experiencia, cómo es su forma de resolver o de pensar o de pararse en el aula, eso suma un montón. (Comunicación personal, 2017)

Los encuentros permiten la profundización de temáticas y problemáticas que en los ratos libres (como por ejemplo los recreos) no es posible. Dar tiempo al tratamiento de cuestiones pedagógico-didácticas situacionales con compañeros docentes facilita y permite, por un lado, aprender con y desde un otro portador de saberes y, por el otro, habilita a que pueda uno mirarse a sí mismo y reflexionar sobre sus prácticas y formas de pensar.

Si bien, las jornadas son valoradas positivamente, la docente entrevistada manifiesta que, en términos del contenido, el PNFP no realiza mayores aportes. Al respecto otra entrevistada sostiene:

puntualmente no veo que sume mucho más de lo que venía funcionando en nuestro nivel con respecto a la calidad de la discusión por ahí como es más tiempo se puede ir en más profundidad, y como hay textos de lectura obligatoria también se puede ir en más profundidad o más específico sobre algunas cuestiones apoyadas en los textos o en los videos y eso está... Estamos todos

pensando en qué y para qué nos están proponiendo, qué es lo que proponen a la función docente digamos y eso está presente, siempre. Entonces, bueno, a grandes rasgos es eso, y yo veo que hay cada vez más de parte del ministerio, mayores exigencias a la tareas docentes y directivas”. (Comunicación personal, 2017)

Destaco la preocupación manifestada por la directora respecto de las condiciones en las cuales se están generando los encuentros del PNFP, en qué coyuntura política, qué es lo que se quiere lograr. En vínculo con ello recupero las palabras de Paulo Freire (2003) “como educador yo no soy político porque quiera, sino porque mi misma condición de educador me lo impone” (Freire, 2003, p.42).

Reflexiones finales

El Programa Nacional de Formación Permanente constituye un avance en el modo de entender la formación docente, reconociendo a los docentes como sujetos portadores y constructores de saberes y a la institución educativa como ámbito donde se desarrolla la tarea docente. Generar espacios de participación y aprendizaje colectivo, trabajar en búsqueda de mejores prácticas institucionales y pedagógicas desde instancias de formación en ejercicio, es apostar por una educación de calidad y bajo principios democráticos y de justicia social. Si bien considero que en los últimos años hubo un avance en el ámbito de la formación docente, sin embargo, queda mucho por hacer. Más aún dado los cambios en la política que está atravesando la educación en los últimos dos años.

A modo de cierre, se hace necesario dejar claro que este trabajo es sólo una aproximación acotada que tiene como principal objetivo conocer y aprender sobre un programa de formación docente que supera concepciones de épocas anteriores.

Bibliografía

- Birgin, A. (2007). “Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo”. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Glutz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias del ´nuevo signo´”. *Educación Sociedad, Campinas*, v.32, (115), p. 339-356. Recuperado de: www.cedes.unicamp-br.

Freire, P. (2003) *El grito Manso*. Siglo XXI Editores.

Masschelein, J. y Maarten, S. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública...* Miño & Dávila.

Caso 4

Mónica Castillo, Antonella Franceschi y Luisina Zanetti

Visitando la institución

Para conocer la puesta en práctica del Plan Nuestra Escuela asistimos a una institución secundaria de educación técnica, al sur de la ciudad de Córdoba. Esta escuela comienza a estructurarse en el año 2000 a través del plan “100 Escuelas Nuevas para Córdoba”, impulsado por el Gobierno de la Provincia y abre sus puertas el 19 de marzo de 2001. Brinda inicialmente la formación académica de ciclo básico: dos divisiones (A y B) de 1º, 2º y 3º año, turno mañana. Posee seis aulas además de dirección, sala de profesores, preceptoría, laboratorio, sala de informática, cantina, comedor y sala de usos múltiples.

En 2002, se conformó el 4º año con una sola división, turno tarde, con los alumnos promovidos de las divisiones del 3º año, ofreciendo la especialidad de “Bachillerato en Economía y Gestión de las Organizaciones, con orientación en Turismo Hotelería y Transporte”. En el siguiente año se conformó el 5º, y en 2004 el 6º año, ambos una sola división, turno tarde, para posibilitar que los estudiantes terminen sus estudios en la institución.

Por estos años la población que asistía a la escuela pertenecía a las familias de un nivel socioeconómico medio y medio bajo, que vivían en los barrios contiguos. En 2008 se solicita la incorporación de una nueva especialidad: “Técnicos en insumos y equipos en instalaciones electromecánicas” y en marzo del año 2009, se empezó a dictar clases a los inscriptos en 1º año, división “C”, Turno Tarde; y es este grupo de alumnos, quienes fueron inaugurando un curso año a año hasta completar los requeridos para la especialidad.

La incorporación y crecimiento de la escuela técnica provocó una diversidad de cambios a nivel institucional. Algunos de ellos fueron la creación de un taller, en donde se depositan las herramientas que se utilizan en las materias prácticas y ampliación de las aulas para el dictado de las materias teóricas.

Todos estos cambios dividieron notablemente la institución provocando que tanto el ciclo básico como el ciclo orientado en turismo se traslada al turno mañana,

mientras que el ciclo básico y los primeros años del ciclo orientado de la escuela técnica utiliza el espacio físico de la institución en el turno mañana y tarde. La asistencia de alumnos a los dos turnos es motivo de la carga horaria de las materias que conforman la especificidad de la escuela técnica.

¿Que vimos? Jornada PNFP

El 1° de Junio del 2017, asistimos a la segunda jornada del PNFP. Al momento del inicio había 18 docentes presentes de las dos especialidades por lo que se decidió esperar a que llegara el resto, a las 8:40 la directora inició la jornada saludando y presentando el tema que se iba a tratar. En dicha presentación afirmó: “este taller apela a nuestra formación pedagógica” y a continuación explicó que el encuentro se dividiría en dos partes, la primera en la que el coordinador de curso, junto con la maestra integradora y la psicóloga comentarán cómo trabajan en la actualidad con los alumnos que necesitan adaptaciones curriculares. En ese momento del encuentro socializaron con los colegas cuáles son los alumnos involucrados en dichas adaptaciones, explicaron cómo deben ser completados los informes para que las profesionales comiencen a trabajar con esos alumnos, entre otros temas. El desarrollo de esta primera parte duró aproximadamente 20 minutos.

Entre tanto, luego de que las docentes integradoras desarrollaron su intervención, un profesor del colegio invitó a los demás docentes a una Feria de Ciencias que se va a realizar en otro colegio de la zona, les comentó a todos de que se trata la feria, cómo está compuesta, qué tipos de trabajos se presentan y los invitó a presentarse como evaluadores resaltando las potencialidades del trabajo por proyectos.

Al finalizar la presentación del docente, retomó la palabra la Directora, dando comienzo a la segunda parte de la jornada, que se abocó específicamente al desarrollo del taller como instancia de encuentro, en tanto lugar de lo común y compartido.

La directora en este “comienzo”, les recordó a todos que no olviden firmar la planilla de asistencia, y que realicen el registro ya que ellos luego deben presentar evidencia de lo que se trabajó en esta instancia, elevando todo al *portafolio*. Avanzada la Jornada, la cantidad de docentes suma 36. La directora les recordó que en el taller anterior realizado el 23 de febrero se habían acordado diferentes proyectos individuales y/o grupales e invitó a la puesta en común de los mismos. Recordó, también, que es el

tercer año del taller por lo cual deben estar finalizados los proyectos para cerrar un ciclo y el año que viene comenzar con otro. Reiteró la importancia de tomar nota, llevar un registro de lo transcurrido en el taller. En este momento aparecen dos elementos: la acreditación y la asistencia.

A continuación, invitó a la observación de un video realizado por un profesor, que muestra cómo gestionar la enseñanza. En palabras de la directora: “muestra realidades de la educación y lo vamos a ir situando en las características de nuestra escuela. Luego de visualizarlo, la directora mencionó: lo pusimos para pensar, esto de que no hay aulas iguales, los hacemos (a los alumnos) despojar de sus propios prejuicios/estereotipos, lo que hay que hacer es aceptar a estos alumnos con sus historias”. Luego se reproduce otro video del mismo autor que aborda como temática foco la planificación de la enseñanza. Al finalizar la directora compartió las siguientes preguntas: ¿Qué difícil es preguntarse si hay aprendizaje o no?, ¿Cómo estamos gestionando?, ¿Cómo damos cuenta de que el aprendizaje sucede o no? y ¿Cómo estoy gestionando la enseñanza en el aula?

A partir de estos disparadores se abrió el debate acerca de la gestión de los acontecimientos que suceden en el aula. Les solicitó a los docentes que reunidos en pequeños grupos se replanteen cómo están enseñando de acuerdo a los ítems que propone el autor de lo visionado. Así, se avanzó en torno al trabajo sobre el contenido, habilitando a la reflexión.

La actividad se resolvió en conjunto, entre intercambios grupales y puestas en común. Finalizado este debate, la directora presentó la siguiente actividad: “vamos a ver un video de Rebeca Anijovich, la idea es que ustedes lo bajen a la práctica”. El video trata acerca de la heterogeneidad de las aulas. Se trabajó en torno al recurso audiovisual junto a la lectura de un material previamente requerido. La directora tomó la palabra e inició la reflexión, afirmando que: “nuestras aulas son súper heterogéneas, pero tenemos que ver, observar, aceptar e indagar en nuestros alumnos, porque nosotros también venimos con un bagaje de experiencias y eso impacta también en el aprendizaje de ellos (los alumnos)”.

Al concluir la proyección del video, se retomó nuevamente la dinámica de debate y surgieron diversos temas: se pone el foco en las “salidas didáctico/recreativas”, sobre todo de los alumnos de la modalidad técnica. En esta línea también surgió el tema del

espacio de trabajo que se denomina “igualdad de oportunidades (IO)” y, al respecto, la directora comentó que en la reunión con el inspector se conversó acerca de la “clase práctica” y retomaron el tema de la propuesta de “IO”, por lo que una docente pregunta qué es y en qué horarios se realiza. La directora le comentó rápidamente que es para trabajar prioridades pedagógicas en el marco de un programa de tutorías individuales y terminalidad. También explicó acerca de la llamada *tercera materia*.

A modo de análisis de este momento y de las características que presentó la jornada, pudimos observar cómo se entrecruzan los temas institucionales de interés general que denotan la práctica cotidiana con la propuesta de reflexión teórica. En esa clave, podemos afirmar que hay, a lo largo de la jornada, una mayor preocupación por los temas que en ese momento interpelan a los docentes. Un ejemplo de ello es el caso del programa “igualdad de oportunidades” de los últimos años de la escolaridad.

Proyectos inter-áreas

Consideramos que una instancia interesante de las jornadas son las cuestiones vinculadas a: el espacio de producción; el trabajo colaborativo y entre pares; las interacciones entre áreas curriculares (que difícilmente los docentes pueden concretar si no encuentran un lugar común, la misma escuela, los mismos alumnos, un mismo proyecto institucional).

Al respecto, tres grupos de profesores explicaron los proyectos elaborados en cada caso. Así, se presentó uno compartido por las áreas de Lengua, Teatro y Biología con el nombre de: “Por respeto a nuestras raíces”; otro elaborado conjuntamente por Física, Dibujo Técnico y Geografía, nominado: “De la cinta transportadora a la integración”, y por último, Música y Lengua, presentaron: “El proyecto de las efemérides”.

Seguidamente se distribuyeron fotocopias correspondientes al cuadro que presenta Anijovich en el video y se les pidió que cada grupo elija una temática y elabore una planificación de acuerdo a las entradas que el cuadro plantea. Los docentes realizaron la actividad y luego cada grupo mostró su planificación y entregó su producción. De este modo finalizó la jornada.

Nuestras líneas de profundización del análisis

A partir del reconocimiento del marco político nacional en el que se crean las condiciones para el PNFP y a partir de la experiencia de participar como observadoras de las jornadas de formación docente en esta escuela, en este apartado nos disponemos a profundizar en torno a tres líneas de análisis que nos han llamado la atención e invitado a la reflexión. En primer lugar, el rol del equipo directivo como guía del proyecto pedagógico institucional; en segundo lugar, la continuidad del Programa pese a los cambios normativos y financieros en la política pública, al tiempo en que en la institución acontecen cambios de gestión; en tercer lugar, y en continuidad con lo anterior, la importancia que otorga esta formación al encuentro grupal y colectivo. Desde estas líneas de análisis esperamos poder reflejar la especificidad de esta escuela y el sentido que en la misma y gracias a sus actores se le da al programa Nuestra Escuela.

Para situar la mirada y comenzar a trazar el análisis, partimos de la Resolución 30/07 que opera a modo de marco conceptual que regula la propuesta de formación dado que desde el año 2016, la Secretaria de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia, dispone la continuidad del programa “Nuestra Escuela”. Para ello se crearon equipos técnicos conformados por coordinadores y tutores; estos últimos son los encargados de la capacitación de los equipos de gestión (directores- vicedirectores) de las escuelas de toda la provincia.

El plan de trabajo que se propone en el llamado “componente institucional”, se efectiviza en dos instancias: una de ellas es la capacitación a los equipos de gestión y, la otra, es la capacitación en las instituciones a todos los docentes.

En efecto, previo a los encuentros colectivos con los docentes se implementan diversas instancias de capacitación a los equipos de gestión. Entre ellas las reuniones presenciales realizadas entre directores, supervisores, tutores e inspectores. Estas tienen como objetivo formar a quienes estarán encargados de la conducción de la jornada en cada institución. Así se estipula en los Cuadernos de trabajo - Serie Políticas Educativas - Módulo 1 Nuestra Escuela:

...conducciones educativas: destinadas a equipos directivos y supervisores: en instancias presenciales y de formación virtual a distancia, orientado a involucrar a las conducciones educativas en la tarea de coordinación de la propuesta de

formación institucional mediante la construcción de marcos conceptuales e instrumentales. (Cuadernos de trabajo, 2013)

Al respecto, retomamos un fragmento de la entrevista de la directora, quien en palabras propias nos relata cómo fue la capacitación que ella, junto con la vicedirectora, recibió previo a este encuentro: “Tenemos reuniones con los directores que dependen del mismo inspector, en el mismo vemos el contenido y el eje. Esos encuentros son muy provechosos porque realmente se trabajan muchas horas.” (Comunicación personal, 2017)

Y así también cómo interpela ella su papel de mediadora en esta jornada:

El rol del director es de líder pedagógico, porque eso es un director, principalmente se busca trabajar con los docentes la creación de acuerdos pedagógicos y didácticos. Marcar una línea en la escuela. Uno es el que selecciona los materiales que te ofrecen de la base de recursos, hay un montón de información y de materiales, nosotras, con el equipo de gestión, seleccionamos los que nos parecen más adecuados para esta institución particular”. (Comunicación personal, 2017)

Analizando lo vivido en la segunda jornada del PNFP, reconocemos que en reiteradas oportunidades los docentes utilizan el espacio de la capacitación para tratar temas de la cotidianeidad institucional. Un ejemplo es cuando se tratan los temas sobre el programa de igualdad de oportunidades, porcentaje de aprobados y desaprobados, la “tercera materia” y las adaptaciones curriculares de los estudiantes en proceso de inclusión.

Por otro lado, nos resultó interesante hacer foco en cómo el programa, en el marco de esta escuela y acorde a la temporalidad, se acomoda y adapta a los cambios institucionales.

Un indicativo de que las instituciones educativas están en continuo movimiento es, por ejemplo, el cambio de dirección en medio del desarrollo de la capacitación. Diferentes actores institucionales entrevistados nos decían lo siguiente:

El primer año la propuesta estuvo muy abocada a lo lúdico, estuvo bueno porque había otra directora, yo formaba parte del equipo como vice y estábamos de acuerdo con esa manera. Fue muy rico. La verdad que en ese primer año la propuesta era más libre también así que se aprovechó. Se trabajaban con rol

play, poniéndonos en el lugar de los alumnos. Se trataba de no caer en lo anecdótico, lo particular de cada caso, sino de buscar las cosas en común. Cada uno de ellos aportaba desde su lugar y se creaban espacios de trabajo muy enriquecidos los profesores estaban entusiasmados y yo creo que un profesor entusiasmado es un profesor que contagia... El impacto ha ido cambiando mucho en los años, porque han sido propuestas diferentes. Se hicieron proyectos, se logró más intercambio entre los docentes, hoy en día viene un profesor de la técnica a comentarme sobre lo que están haciendo los chicos en geografía y esa integración es muy importante para esta escuela. (Comunicación personal, 2017)

Un actor importante en el marco de implementación del Programa en esta Escuela es el Coordinador de Curso, quien no sólo forma parte del equipo de gestión, sino que además forma parte del que organiza la capacitación y posterior a ella hace la recopilación y análisis de información. En la entrevista nos decía lo siguiente respecto al cambio de director:

¿Cambios en el equipo directivo? yo creo que sí puede haber quizás una posibilidad de mirar más cuál es la opinión de los docentes, cuál es la mirada de los docentes en ciertos temas, yo creo que ayudo un poco a escuchar algunas cosas. Por ejemplo, en los dos primeros años que estuve en la organización decían: ah mira así que los profes piensan esto, opinan esto, proponen esto... era un momento de retroalimentación de alguna manera. Creo que está bueno tener esa instancia, no sé si hubo cambios en cuanto acciones, a políticas de gestión y esas cuestiones van más que nada teniendo que ver con el criterio de la propia gestión, del propio equipo directivo. En base a eso, seguro sirvió para visibilizar muchas opiniones. (Comunicación personal, 2017)

Retomamos también, las palabras de la Profesora de Psicología que nos cuenta cómo se vivió en la capacitación el cambio directivo:

En este cole, en particular se evidenciaron cambios en otros momentos, por ejemplo: el primer encuentro que yo fui, que fue el segundo del año 2015 fue muy lúdico, como les decía hacían muchos juegos para relajar el clima, para poner en práctica lo teórico que se venía hablando en esa capacitación y ,después de ese encuentro, en los días posteriores en la sala de profesores escuché un comentario que varios profesores se habían quejado de que se jugaba mucho

que no veníamos a jugar, que eso no les gustaba, así que los próximos encuentros iban a ser más teóricos.... Y realmente eso pasó, no sé si coincidió con que hubo cambios en el equipo directivo también, pero la dinámica de los talleres cambió muchísimo, son demasiado teóricos, se puede ver que los profes vienen de mala gana, las jornadas se hacen muy largas... antes entre todos los profes ponemos plata y compartimos el almuerzo cuando terminaba el taller y ahora ni eso, se los ve muy desunidos a los profesores. (Comunicación personal, 2017)

Nos pareció oportuno indagar cómo impacta en el cuerpo docente este tipo de jornadas, en tanto incluyen como parte de las temáticas a trabajar cuestiones vinculadas a la institución y su cotidianeidad, además, indagar qué tipo de vínculos se generaban a partir de las actividades propuestas en la misma.

los docentes no participan todos, ya que algunos participan en otras escuelas como es un programa obligatorio, sino están en la nuestras, están en otra, pero son muchos los que están participando... cuando se hizo alguna actividad que no salió tan bien, se comenta que hubiera sido bueno que se trabaje mejor... en fin, pero cuando las actividades están lindas los profes siempre dicen que es un espacio importante de articulación, al menos es lo que he ido escuchando, que lo valoran y que sirve para poder ir poniendo en común distintas cosas entre nosotros". (Comunicación personal, 2017)

En esta misma línea, podemos contrastar lo expresado en las entrevistas a los distintos actores de la institución con lo registrado el día de la jornada, por momentos se desdibuja el objetivo de la jornada para tratar temas que son comunes a todos los docentes, hipotétizan que en esta institución no se están abriendo los espacios comunes para presentar/discutir estos temas, esto nos decían:

Los AEC sí, tuvieron instancias de socialización previa, con los padres, docentes, alumnos. Pero como te decía, el Programa es un espacio donde se socializa todo, y a veces pasa que hay docentes que todavía no se han enterado de algunos cambios nuevos, entonces se aprovechan esos momentos. También se articula, acá ninguna propuesta es aislada, entonces también sirve para mantener líneas de trabajo claras. (Comunicación personal, 2017)

A pesar del tiempo destinado de la Jornada a estos temas, son interesantes los resultados que se han ido obteniendo en este tiempo.

Por ejemplo con un grupo de docente se han definido la misión y la visión de la escuela como ejes de trabajo; se han puesto en común práctica como el concepto de convivencia, los acuerdos escolares de convivencia, ha servido para contextualizar el trabajo de las docentes integradoras; se han conformado los equipos docentes de las distintas áreas, los departamentos de lengua, de técnica, de turismo, en ese sentido funcionó, por ahí se han hecho ahora concretamente, resultados en este tercer año de proyectos conjuntos de distintos departamentos y articulaciones entre los departamentos, eso después se evaluará... para mi es que más allá de este espacio de reflexión conjunta debería haber espacios institucionales... porque por ejemplo uno hace las planificaciones, hace todo en el PNFP, pero después para llevarlo a la práctica es bastante complejo esto que te decía que no nos terminamos encontrando nunca, de ponernos al día de cómo va cada uno. (Comunicación personal, 2017)

Respecto a las diferentes opiniones que acabamos de presentar, podemos decir que el cambio de director de la institución impactó tanto el funcionamiento de la escuela como la convivencia entre docentes, de tal manera que interfiere en la reunión el PNFP donde la jornada que estaba destinada a capacitar, terminó destinándose a plantear consultas, dudas, reproches, quejas, desacuerdos por falta de diálogo con el cuerpo de gestión (directores y coordinador) y entre los mismos docentes.

A pesar de ello la Jornada, según expresa la Directora, tendría una intención formativa. En relación con esto nos comenta:

Seguro que es particular en cada escuela, pero acá los docentes lo tomaron con mucho entusiasmo y no recuerdo que haya habido antes otra instancia similar, antes los talleres se daban un día sobre un tema específico, se producía algo y terminaba ahí. En cambio, este programa invita a transitar por un proyecto, cada docente aporta su parte a la institución y se construye así... A veces cuesta más, otras menos, pero lo importante, creo yo, que siempre aporta. (Comunicación personal, 2017)

En esta reunión el foco estaba puesto en los “proyectos” que en grupos o individualmente debían realizar los docentes. Estos debían dar cuenta de sus avances o

mostrar cómo venían trabajando y cómo llegarán a fin de año. Sólo tres grupos (de tres docentes c/u), de distintas áreas presentaron sus producciones.

El PNFP como una iniciativa federal, que propone formación docente, universal, gratuita y en ejercicio, en su modalidad de formación situada, es un espacio valorado por los docentes de esta institución, respecto a las capacitaciones que se dictan fuera de la escuela donde ejercen, en palabras de los actores:

El Programa es importante para poder tener este espacio de discusión y reflexión continua en la escuela y que haya una evaluación permanente del trabajo, como una revisión y una posibilidad de ir implementando nuevas ideas, en ese sentido esta bueno el Programa. (Comunicación personal, 2017).

Me parece una muy buena instancia para compartir con mis colegas lo que estoy haciendo y sobre todo lo que ellos están haciendo con sus alumnos, me sirve ver las decisiones que toman en el aula con cada grupo, cómo planifican y además al conocer a cada profe y conocer sus gustos y predisposiciones ya tenemos el espacio y la instancia para proyectar juntos, pensar proyectos en común con otras materias, pensar estrategias novedosas para que los alumnos se sientan más atraídos por la escuela (Comunicación personal, 2017).

Pensar el PNFP como una instancia de capacitación colectiva, en esta institución, es pensarlo como un momento de encuentro entre todos, como un momento de puesta en común, como una instancia para deliberar. Al respecto, sumamos nuevamente las voces del coordinador y la directora que nos decían:

...es una herramienta para que podamos reflexionar en conjunto, para encontrarnos con el resto de los docentes ya que en el día a día se nos hace muy difícil encontrarnos, ...no hay instancias de reflexión por ejemplo para planificar proyectos conjuntos, para que los contenidos sean realmente transversales, en donde se puedan hacer prácticas que enriquezcan a una materia u otra, lo que es indispensable es que los chicos no lo vean como contenidos ...para mí el PNFP es una instancia que si se la sabe aprovechar, sirve para poner en común cuestiones que casi nunca las hablamos, que muchas veces opinamos diferente y que cuando por fin las hablamos nos damos cuenta que opinamos diferente y que necesitamos ponernos de acuerdo, re-pensarlas. (Comunicación personal, 2017)

El Programa para nosotros es una oportunidad que nos da el gobierno a todos los docentes, de encontrarnos para mirarnos, porque si bien las pautas son generales, es situada, es decir, son políticas macro situadas en nuestra escuela, con nuestra mirada, nuestros alumnos, docentes y en base a esta mirada qué hace la escuela, buscar estrategias pedagógicas, sobre todo, pero que puedan paliar o ayudar a mejorar los aprendizajes de los alumnos. (Comunicación personal, 2017)

También interesa recalcar la necesidad que le asigna y la importancia que le otorga el equipo de gestión a la acreditación del Programa. Por ello les remarcan constantemente a los docentes que saquen fotos, que tomen nota, que registren, que envíen por mail los avances o la finalización de los proyectos para armar el “portafolio” que deben entregar.

Finalmente, llegamos al cierre de nuestro trabajo preguntándonos si el desarrollo de las jornadas no sería el resultante de la vida misma de la institución. Hipotetizamos que ello es así, dada la falta de otros espacios institucionales que habiliten el tratamiento de estos y tantos otros temas. De modo que el Programa de Formación Docente es positivo, no sólo por las temáticas que se abordan sino también por el valioso espacio que habilita para el encuentro entre los docentes de una misma institución.

Bibliografía

- Miranda, C. E. (2014). *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR. A 400 años de la Universidad en la región*. Ed. Narvaja.
- Salto, A. D. (2016). *Políticas Públicas en Educación Superior en los noventa. Elementos para una lectura de la L.E.S.* Córdoba: Ficha de Cátedra: Asignatura: Política Educativa y Legislación escolar.

Documentos consultados

- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24-195-de-la-republica-argentina/download/inline>

- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior* N° 24.521. Recuperado de: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación* N° 26.206. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (1993). *Resolución* N°32/93. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res93/32-93.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Resolución CFE* N°30/07. *Anexo II. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.* Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001154.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Resolución* N°484/08. Recuperado de: https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/images/ipesp/normativa/Res.484_08CreacionRegFederal.pdf

**IV- TERCERA PARTE: EL SUBSISTEMA FORMADOR UNIVERSITARIO.
ALGUNAS APROXIAMCIONS**

UNA APROXIMACIÓN AL SUBSISTEMA FORMADOR UNIVERSITARIO EN CÓRDOBA. El caso de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC

Araceli Adrián, Estefanía Carranza y Katya Smrekar

Entrando en el tema

Se torna necesario señalar, en el punto de partida, que la formación de docentes para el nivel medio en nuestro país, se conformó en sus inicios al interior de circuitos diferentes a los otros niveles. Los Colegios Nacionales del siglo XIX que preparaban a las élites para el ingreso a la universidad tenían cuerpos docentes constituidos en su totalidad por graduados universitarios sin formación pedagógica específica. No existe en ese contexto una institución que monopolice la formación de docentes a la manera de las escuelas normales destinadas a la formación de maestros para la escuela primaria.

Con el tiempo se produce una expansión en paralelo con el crecimiento de los sectores de clase media lo que provocó cambios, no sólo en términos cuantitativos sino también en el carácter elitista y en la finalidad del nivel que se reducía a preparar para la continuidad de los estudios en la universidad. Así, algunas orientaciones como la *comercial* y la *técnica* permitieron la inserción laboral directa en el sector terciario y en una industria que se iba desarrollando lentamente en el país.

Coetáneamente, el Estado comienza a preocuparse por la formación de profesores. Además de aquella que brindaban las universidades se comienza a ofrecer cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos y más adelante se fundan institutos de formación de docentes para el nivel medio. Institutos que originalmente nacen destinados a estudiantes de género masculino y la mayoría de los docentes también lo eran ya que provenían de los Colegios Nacionales. Sin embargo, lentamente se produce un proceso de feminización que cambia la conformación de género en el nivel.

La tradición academicista en la formación docente universitaria

Tal como se señalara, en términos fundacionales, la universidad se constituyó como la primera formadora de docentes para la enseñanza media. Hasta comienzos del siglo XX mantuvo la potestad exclusiva de la formación de sus profesores. Estos

docentes enseñaban en los Colegios Nacionales, instituciones que eran fundamentalmente preparatorias del ingreso a la Universidad y formadoras de la burocracia estatal. Podría decirse que preparaban una élite, diferenciable del mandato homogeneizador que marcó el surgimiento de la escuela primaria.

Dado el carácter elitista de los colegios universitarios, desde un comienzo los graduados se conformaron en los profesores 'naturales' de los colegios nacionales, en tanto que para la élite de la época era natural el paso de los académicos egresados de las Universidades a la docencia de los Colegios Nacionales, considerados preparatorios para el ingreso a dicha institución.

En relación con el curriculum se podría afirmar que la formación de docentes para el nivel medio parece haber resuelto con mayor grado de consenso que en los otros, realizándose una opción generalizada por la especialización en las disciplinas con un escaso peso en la formación pedagógica (Diker y Terigi, 1997). Al respecto, Krichesky, (2009) expresa que se exigían profesores con una fuerte formación en las disciplinas - que daban origen a las asignaturas- situando a la Universidad en el lugar privilegiado en la oferta de dicha formación.

Avanzado el siglo XX-finales de la década del setenta, principio de los ochenta- a pesar de una inicial reivindicación de la necesidad de proveer una formación profesional específicamente vinculada con la enseñanza, no se rompe con esta tradición. Más bien por el contrario, se reproduce una formación centrada en la disciplina. A pesar de que, en ese contexto, se distribuyeron y secuenciaron contenidos relativos a la formación pedagógica a lo largo de toda la carrera, la inexistencia de dispositivos curriculares que favorecieran la articulación entre contenidos propició, según la misma autora, la prosecución de una estructura rígida e inarticulada entre los disciplinares y los pedagógicos.

De esta manera, se fue gestando la llamada tradición *academicista* que, según Davini (1995), tiene como características que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, en tanto la formación pedagógica es "débil, superficial e innecesaria y obstaculiza la formación de los docentes". En esta tradición subyace la consideración de los contenidos a enseñar como objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos y el docente cumple con el rol de transmisor de las *verdaderas certezas* que proporcionan los

últimos contenidos científicos de la *Academia*. En palabras de Hornilla, el modelo contempla al profesor como un experto transmisor de los contenidos de un área de conocimiento y a los alumnos como receptores de esta información que, además, la tienen que reproducir fielmente en las situaciones de examen (Hornilla, T., 1999).

Como ya señalamos, si bien el sistema se creó pensando en una élite, promediando el siglo XX, los sectores populares fueron accediendo en forma masiva al nivel medio de enseñanza. Particularmente, en la década del 90, tiene lugar una significativa expansión de la matrícula. Así, en palabras de Krichesky (2009):

...a comienzos de la década del 60, sólo el 25% de la franja de 13 a 17 años concurría a la educación media (Tenti Fanfani, E. 2003). Si observamos la evolución de las tasas de escolarización correspondiente a la franja etaria de 15 a 17 años, desde 1980 hasta 2001, se observa el importante e ininterrumpido crecimiento en la cobertura de este nivel: la tasa de escolarización era de un 51,8 % en el año 1980 y de un 79,4 % en el año 2001. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2003)

Sin embargo, es cada vez más notorio que la escuela media a pesar de los cambios sociales, ha permanecido estable en su gramática²⁸, es decir, en las reglas que organizan el espacio y el tiempo, y en cómo se asignan los alumnos a las clases, cómo se nominan las materias, cómo se selecciona el conocimiento, cómo se clasifica y cómo se promueve. Esto se presenta como una crisis que también afecta a los profesores y cuestiona la denominación misma del “cuerpo docente” como totalidad homogénea.

Si bien los nuevos planes de estudio de las universidades “fueron pensados como carreras docentes”, según Alliaud, el peso de la formación sigue depositado en el campo disciplinar, aunque cobran mayor relevancia los campos de la Formación General y la Formación para la Práctica (alcanzando entre ambos porcentajes que van entre el 30 y el 40% del total de la formación). Además, todos los profesorados son “uni disciplinares”. Su duración nunca es menor de cuatro años y todos cubren 2.800 horas, siendo que varios profesorados universitarios superan esta exigencia mínima llegando hasta los cinco años y las 3200 horas de duración (Alliaud, 2014).

²⁸En: Tyack y Cuban. (2001). *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de cultura económica.

Según diversas fuentes y documentos consultados, a pesar de las modificaciones realizadas, algunos planes aún mantienen la formación práctica en el último año de la carrera, con una duración que va entre todo el año y un cuatrimestre, mientras que unos pocos proponen aproximaciones progresivas desde el primero o segundo año, asistencia a instituciones; observación de clases, entrevistas a docentes; elaboración y análisis de propuestas de clase. En mayor sintonía con las prescripciones nacionales y los diseños curriculares jurisdiccionales que de ellas derivan, se destaca en algunos planes universitarios, un “eje pedagógico” y en casi todos existen espacios específicos destinados a: Sistema Educativo, Curriculum y Enseñanza, los Sujetos, y las Enseñanzas. Asignaturas tales como Pedagogía, Didáctica General, Psicología Educativa o evolutiva, Sociología de la Educación, Instituciones Educativas, además de las didácticas específicas, se proponen desde los primeros años de la formación. Asimismo, aparecen en ellos unidades curriculares destinadas a Metodología de la Investigación Educativa, Seminario sobre comunicación pedagógica, entre otros. A la organización del conocimiento por asignaturas varias propuestas añaden seminarios y talleres.²⁹

A su vez, en algunos planes de estudio, se observa el espacio destinado a las prácticas y residencias, sólo al final del trayecto formativo. Al respecto, Terigi y Diker (1997), advierten acerca de la lógica deductivo-aplicativa propia de la tradición curricular academicista de la formación inicial de profesores de secundaria. En efecto, numerosos planes de estudio se organizan presentando primero un conjunto de asignaturas disciplinares y pedagógicas “generales”, en las que se adquieren los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar, respectivamente; y, muy avanzada la formación –que equivale a decir “consolidados los fundamentos teóricos”–, se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de “aplicación de lo aprendido”.

Contexto y políticas neoliberales en el subsistema universitario

Durante la década de noventa, bajo el mandato del por entonces Presidente de la Nación Carlos Menem, se sucedieron una serie de normativas que conformaron el marco regulatorio de todo el sistema educativo argentino. Entre ellas se incluyen la Ley de

²⁹No es intención de este texto un análisis detenido de las estructuras curriculares vigentes, por lo cual lo enunciado sólo tiene carácter ejemplificador.

Transferencia (1992), La Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995), junto con Acuerdos Federales elaborados en el seno del Consejo Federal de Educación. Los efectos que generaron estas legislaciones en el sistema incluyeron, entre otras, grandes transformaciones en la formación docente. De todas las normativas, las que interesan a los fines de este trabajo son las modificaciones y regulaciones que impactan en el subsistema universitario y, particularmente, aquellas que giraron en torno a los sistemas de acreditación impulsados durante la última década del Siglo XX.

Oszlak (1997) plantea que esta nueva *estatidad neoliberal* significó un cambio en las relaciones que el Estado y la Universidad habían venido sosteniendo hasta entonces, es decir, un cambio en las denominadas relaciones “benevolentes”.

En este contexto, la aprobación de la Ley de Educación Superior se convierte en el marco regulatorio de la educación superior y, por ende, del subsistema de formación universitario. La creación de nuevas instituciones como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), encargada de llevar a cabo los procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias, tendrá un fuerte impacto en las instituciones universitarias. Estas políticas públicas estuvieron dirigidas a construir consenso en relación a la agenda educativa que para América Latina promovía el Banco Mundial. La misma estuvo centrada en cuestiones que referían a: problemas de calidad, la necesidad de evaluar, principalmente a través de evaluaciones externas, la distribución presupuestaria y la generación de recursos propios como paliativo a la crisis que sufría el sector (García, 2012).

Algunos de los debates más álgidos sobre este punto cuestionaban el lugar de la autonomía universitaria en este marco regulatorio, dado que se fue promoviendo el reemplazo de la confianza sobre la que se basaba la relación entre la universidad y la sociedad, por otros mecanismos de rendición de cuentas, entre ellos la equidad y el arancelamiento de los estudios (Krotsch, 1998). Como así también cuestiones referidas a una especie de control de calidad sobre la educación superior promovida a través de la evaluación externa y la acreditación.

A nivel regional, en junio de 1992 se llevó a cabo en Buenos Aires la Reunión de Ministros de Educación, en la que se aprobó el primer Plan Trienal del Sector Educación del MERCOSUR. En él se planteaba la compatibilización de los sistemas educativos, el reconocimiento de estudios y homologación de títulos con la finalidad de facilitar la

circulación de estudiantes y profesionales de la región y la formulación de propuestas de flexibilización, acreditación y reconocimiento de estudios y títulos. De esta forma, se relevó un proyecto de Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados que tiene por objeto establecer criterios regionales de calidad de la enseñanza, desarrollar capacidades institucionales de cada país para evaluarlas y trabajar mancomunadamente en la reciprocidad y valor intrarregional y, más adelante, mundial de un sello MERCOSUR sobre la calidad universitaria. Con finalidades de ejercer y potenciar los efectos de las cooperaciones educacional, cultural y científica en la región, garantizando la simetría de las contribuciones hacia el desarrollo progresivo de todos los países miembros, así como promover un intercambio fluido de saberes y prácticas entre instituciones de toda la región mediante la circulación de los estudiantes, docentes e investigadores.

En la reunión mencionada se aprobó en junio de 1998 en Buenos Aires el Memorando de Entendimiento [1] sobre la implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR y estados asociados, en el que se plantean como puntos principales:

- otorgar validez a los títulos de aquellas carreras que lo requieran para el ejercicio de la profesión.
- adoptar un sistema de libre adhesión, periódico de aplicación gradual y experimental.
- incluir un paso previo a la autoevaluación.
- proceso de evaluación por pares de acuerdo con los requisitos establecidos a nivel regional.
- los requisitos se referirán a la carrera en su integridad (planes de estudio, cuerpo docente, la infraestructura y equipamiento, etc.)(Fernández Lamarra, 2005).

Se asumió que el reconocimiento de títulos y estudios universitarios tenía dos objetivos principales: uno era el carácter académico para posibilitar la continuación de estudios, el cursado de posgrado y el desempeño de actividades académicas; el otro, el de habilitar el ejercicio profesional en otro país diferente al que otorgó el título.

Los debates que fueran planteados principalmente durante la década del noventa pero que continúan en el presente, refieren a los efectos que pudiera tener dicha normativa en la autonomía de las Universidades Nacionales a causa del sistema de acreditación de las carreras universitarias.

Un nuevo organismo: La Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación

En línea con lo expresado previamente, nos parece importante destacar que la mayoría de las universidades argentinas mantienen sus planes de formación docente -varios de ellos modificados entre los años noventa y dosmil -previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), a la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007) y a la incorporación de todas las carreras que forman docentes a la Ley Nacional de Educación Superior (2010), medidas que en conjunto han intentado avanzar hacia una convergencia del sistema formador.

En esa dirección en el año 2004, se conforma la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (en adelante ANFHE). Entre sus objetivos se propone promover tanto la cooperación académica, como la articulación de programas que ponderen las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica.

Este organismo está compuesto por 42 miembros de unidades académicas (Facultades, Escuelas, Institutos y/o Departamentos) pertenecientes a 32 universidades nacionales.

La ANFHE tiene carácter nacional y su estructura se basa en una organización federativa. Los órganos de gobierno son: la Asamblea, la Comisión Directiva y la Comisión Revisora de Cuentas y tiene su sede en el domicilio de la Institución que represente el presidente de la Comisión Directiva.

Desde su creación, se generan instancias de trabajo tanto en reuniones plenarios, así como a través de comisiones específicas vinculadas a cuestiones disciplinares o a problemáticas generales como autoevaluación; fortalecimiento de la enseñanza, investigación y extensión. Este trabajo conjunto de las distintas unidades académicas deviene en diversas iniciativas y ejes de acción vinculados a problemáticas recurrentes en las distintas Facultades que integran la Asociación.

ANFHE surge de la necesidad de situar a la formación docente universitaria desde una:

...perspectiva Latinoamericana y Argentina, y en segundo término, concebir a la práctica como un espacio de síntesis que integra a la teoría con la acción, a lo disciplinar con lo pedagógico, al pensamiento con la realidad, a las propuestas con los problemas concretos, configurándola como una 'bisagra' que articula los diferentes saberes en relación directa con las situaciones que les dan sentido. (Acta de XI Reunión Plenaria, 21 de abril de 2009)

En este marco, a partir de la construcción de Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios, elaborado por la comisión mixta ANFHE-CUCEN los días 6 y 7 de abril de 2011 en la ciudad de San Juan, los miembros acuerdan que “las dimensiones de la Formación Docente se configuran en cuatro campos de formación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Formación en Práctica Profesional Docente”, que estructurarían y configurarían a los Planes de Estudio de las carreras de profesorado:

- Formación General: Este campo está dirigido a desarrollar una sólida formación humanística que brinde herramientas para el análisis y comprensión de la cultura. Aborda las principales líneas de pensamiento y enfoques para comprender la situacionalidad del sujeto, la realidad social y del conocimiento. Se constituye como el contexto referencial de toda la formación docente.
- Formación Pedagógica: Comprende los saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los distintos contextos y niveles educativos en donde se pueda desempeñar el futuro profesor. Incluye el dominio de “saberes referidos a los marcos sociopolíticos educativos e institucionales, problemáticas curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje y los sujetos participantes”. Abarca también, la investigación educativa como proceso de indagación y reflexión sobre los procesos pedagógicos.
- Formación Disciplinar Específica: Este campo se centra en la disciplina correspondiente al título considerándola como objeto de enseñanza. “Incluye la contextualización, la lógica y la legitimación del conocimiento disciplinar, así como los desarrollos científicos y técnicos propios de la disciplina; la articulación

entre el campo disciplinar, su contexto de producción y su contribución al abordaje de las problemáticas actuales”.

- Formación en Práctica Profesional Docente: “Incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión”. Este último campo, funciona también como integrador de los saberes de los campos de formación anteriormente mencionados.

Desde ANFHE se plantea que la formación así entendida:

...implica la generación de condiciones para que los alumnos y demás actores involucrados puedan desarrollar un proceso que los lleve a comprometerse con experiencias que trascienden el aula universitaria. En efecto, para saber comprender y actuar en diversas situaciones emerge como imperativo en la actualidad, que la formación incluya en su repertorio la participación en diversos ámbitos de producción cultural, científica, artística, social, y en sectores sociales vulnerables (Documento de la Comisión Mixta ANFHE-CUCEN, 6 y 7 de abril de 2011).

De todo esto se entiende que ANFHE, a partir de sus lineamientos básicos y de otros documentos como Actas de reunión, pone el eje en que los futuros profesores tengan una formación pedagógica a la par de la formación disciplinar, rompiendo con el histórico planteo de los profesorados universitarios en donde la formación disciplinar se consideraba suficiente para impartir la docencia.

En este marco de ideas desde ANFHE sitúan la formación docente como:

... un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de *formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas* (Documento de la Comisión Mixta ANFHE-CUCEN).

El Documento "Lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorados universitarios", aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (en

adelante CIN) conforme a Resol. CE N° 787/12 - Julio de 2012; la finalidad de la formación sostiene que:

... La docencia es una profesión y un trabajo que tiene como tarea central la enseñanza de contenidos curriculares definidos en diferentes niveles. Constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje. Abordar las prácticas docentes en su complejidad y multidimensionalidad, requiere de la consideración, reflexión y comprensión de sus diversas dimensiones: las relativas a cada campo específico de conocimiento que es objeto de enseñanza, las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, pedagógicas, didácticas y metodológicas. En este sentido la formación docente será considerada como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. Se trata de un proceso permanente, que se inicia con la formación de grado y se continúa a lo largo de toda la carrera profesional.

Asimismo, fija los siguientes “Principios generales”

- formación sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento disciplinar al que hace referencia la titulación, como en el campo pedagógico;
- integración teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada;
- situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial;
- posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen;
- conocimiento situado e histórico;
- centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia;

- afirmación y explicitación de sus fundamentos éticos, políticos y sociales; su interés por la justicia y la construcción de ciudadanía; su papel emancipador; el fortalecimiento de un compromiso responsable con la consolidación de valores solidarios y democráticos;
- focalización en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan comunidades, instituciones y aulas.

Para el logro de sus propósitos ANFHE desarrolla una serie de programas tales como el Programa de Mejoramiento de las Humanidades (*PROHUM*). Programa que es financiado a través del “Programa de Calidad Universitaria” de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación y está destinado al mejoramiento de la calidad de la enseñanza para carreras de grado en la rama de las Ciencias Humanas comprendidas en las disciplinas de Educación, Filosofía, Historia y Letras e Idiomas. Concluida la primera etapa, se encuentra actualmente en ejecución el PROHUM 2³⁰. Esta última propuesta se elaboró a través del trabajo conjunto de los miembros de ANFHE con el objeto de fortalecer las políticas de mejora de la calidad de la formación, investigación y extensión de las Facultades integradas a ANFHE.

Otra línea de trabajo desarrollada con el objetivo de poder fijar prioridades y definiciones desde la Asociación respecto de políticas de promoción de la investigación en las humanidades y en educación, que puedan ser apoyadas por el Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva, fue la realización del proceso que concluyó con las Primeras Jornadas. Es importante mencionar algunas acciones que se realizaron en esta línea:

- Se constituyó una red de secretarías de investigación que realizaron un trabajo preparatorio de relevamiento de la situación de la investigación en las unidades académicas, a través de diferentes estrategias: talleres, reuniones, elaboración de informes.
- Se avanzó en la descripción de las condiciones existentes para realizar investigación en Humanidades y Ciencias de la Educación, los aspectos facilitadores y los obstáculos. Así también se definieron líneas de debate vinculadas con la especificidad de la investigación y posibles temáticas para ser

³⁰ Al momento de la elaboración de este trabajo.

abordadas en las Jornadas con propuestas de expositores y coordinadores de foros de debate.

Respecto de los procesos de autoevaluación y acreditación de las universidades la ANFHE plantea algunos aspectos de lo propuesto en el Artículo 43 de la LES. Reparos referidos a si los profesorados nucleados en dicha Asociación están incluidos o no en el Art. 43. En el documento de la reunión entre ANFHE, Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (en adelante CUCEN) y la Comisión de Asuntos Académicos del CIN, queda plasmado que “no existe consenso respecto de la inclusión o no de los profesorados universitarios en el Artículo 43 de la LES”.

Los miembros de la Comisión, de acuerdo a lo solicitado por las dos Asociaciones, acordaron que presentarían al Plenario la propuesta de inclusión de los profesorados universitarios al Artículo 43. Sin embargo, los miembros del CIN expresaron la dificultad que implicaba ese proceso de evaluación, dado el presupuesto y la planificación de la CONEAU para ese año.

En la misma reunión, como segundo objetivo, se propone el trabajo en conjunto de ANFHE y CUCEN “a fin de poder construir una propuesta común de trabajo para comenzar un programa de auto-evaluación de los profesorados”, para esto, la intención es lograr un protocolo común con criterios, instrumentos e información básica de todos los profesorados.

Este proceso de Autoevaluación tuvo como plazo el año 2009. Ambas Asociaciones convinieron en tener un relevamiento de los profesorados compartidos y, además, comenzar a trabajar en los criterios y también la planta docente con el mayor detalle posible.

El documento denominado Hacia la Construcción de un Modelo de Evaluación para las Carreras de Profesorados, con fecha noviembre de 2013, comienza expresando que las carreras de profesorados han iniciado un proceso de autoevaluación que es necesario continuar y profundizar. Sin embargo, es preciso reconocer que este proceso no está desvinculado de las políticas de evaluación, iniciadas en la década de los noventa con la Ley de Educación Superior, vinculación que asume estrategias de mayor o menor aceptación o resistencia. De esta manera se evidencia que los debates sobre las consecuencias de la acreditación en las carreras de profesorados universitarios

continúan presentes, aun habiendo iniciado procesos de autoevaluación con lógicas propias.

En el mismo documento, además de proponer la concreción de un debate acerca de una nueva Ley de Educación Superior, el cual sería necesario para plantear la construcción de nuevos modelos y metodologías para la evaluación y acreditación curricular, se establecen también algunos principios que se proponen a fin de orientar un nuevo modelo de evaluación:

a) Evaluación democrática, es decir, que constituya acciones participativas de todos los actores involucrados en los procesos a evaluar mediante la negociación de significados, la discusión y el debate a partir de las propias experiencias curriculares.

b) Comprensiva de las acciones propias de las instituciones educativas y científicas; que considere e integre los significados que los actores del currículo le asignan a este.

c) Auténtica o éticamente aceptable y consecuente con sus principios en el contexto y bajo las condiciones en que se desarrolla.

d) Educativa, ya que las personas que participan en ella y la misma institución aprenden mientras se desarrolla el proceso mismo de evaluación.

e) Política, en tanto sus intenciones, procedimientos y consecuencias expresan diferentes modos de distribución del poder.

f) Acorde a la lógica y procedimientos propios de la investigación de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Asimismo, se acuerda que bajo estos principios se llevaría adelante en las diferentes Facultades de Humanidades y Educación un proceso de investigación evaluativa de los currículos de los profesorados que incorporen al proceso, no sólo las dimensiones valorativas y propositivas propias de la evaluación sino también la dimensión teórica o de producción de conocimiento.

En tal sentido se propone:

1) el diseño o desarrollo de investigaciones evaluativas de diferentes dimensiones de los currículos de formación docente en cada una de las universidades nacionales;

2) un proceso de meta-evaluación y meta-análisis de los diferentes informes de investigación evaluativa del que puedan emerger nuevos parámetros de evaluación, categorías teóricas comunes para el análisis curricular, problemáticas recurrentes y

líneas de acción que den lugar a proyectos de innovación y mejora de las carreras de profesorados.

Los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Un primer avance

Tomando el caso de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, nos encontramos con que ellos han sido creados casi a la par de dicha Facultad y, por ende, a la par también de las primeras carreras de licenciatura que allí se ofrecen³¹.

Uno de los puntos que consideramos interesante para analizar del largo proceso que han atravesado los profesorados, es la modificación curricular ocurrida en la segunda mitad de la década del 80. Modificaciones que incluyen entre sus innovaciones el pasaje de las didácticas específicas al ámbito disciplinar de cada una de las carreras, es decir, hasta ese año éstas eran incluidas como parte de las asignaturas correspondientes al campo pedagógico, y todas ellas, independientemente de a qué profesorado correspondiera (Historia, Letras, Filosofía) formaban parte de la oferta académica de la Escuela de Ciencias de la Educación.

A partir de las modificaciones de 1986, los primeros planes creados luego de la última dictadura cívico-militar, las didácticas específicas quedan dentro del ámbito disciplinar, siendo coordinadas por especialistas de cada carrera. Esta modificación toma como antecedente específico la conformación de la cátedra de MOPE³² como espacio interdisciplinar que instala esa modalidad en los primeros años de la década del setenta.

Consideramos que este hecho resulta relevante para el análisis de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Humanidades ya que pareciera un intento de paliar la escisión campo disciplinar-campo pedagógico.

Por supuesto, la discusión en torno a qué tipo de formación deben brindar los profesorados universitarios está lejos de saldarse. Los debates al interior de cada casa de estudio, así como los que realizan las asociaciones de decanos de distintas áreas dan cuenta de ello.

³¹Datos aportados por informantes claves en una entrevista informal.

³²Corresponde al nombre de la cátedra “Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza”, hoy “Seminario Taller Práctica Docente y Residencia”.

Al momento de elaboración del presente texto, la Facultad de Filosofía además de los procesos de diseño de nuevos planes de estudio para los profesorados de Letras (clásicas y modernas), está abocada a la tarea de creación de una nueva carrera: el profesorado de Geografía.

Asimismo, la comunidad académica junto a la actual gestión reconocen la imperiosa necesidad de adecuar la totalidad de la oferta de formación docente tanto a las orientaciones acordadas en el marco de la ANFHE³³ y aprobadas por el CIN, como a los desafíos que el campo pedagógico y los campos de conocimiento disciplinares específicos están demandando.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2014). “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”. En: *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, pp. 125-134.
- Diker, G. y Terifi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2005) “La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina”. En Mora, J.G. y Fernández Lamarra, N. *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa* (p. 97-113). Eduntref.
- García, L. (2012). La evaluación universitaria en Argentina como tema de agenda. Los procesos de evaluación en el caso de la UNCPBA. *Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas educativas*. Facultad de Ciencias Humanas. NEES. UNCPBA.
- Hornilla, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de enseñanza*. Servicio editorial de la universidad del País Vasco.
- Krichesky, G. (2009). “La Universidad, protagonista de la formación docente.” En: M. Marquina. *Política, Instituciones y Protagonistas de la Universidad Argentina* (p. 223-240). Prometeo.
- Krotsch, P. (2007). *Evaluar la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina*. Prometeo.

³³ Ver en este mismo texto capítulo destinado a ANFHE.

- Merodo, A. (2005). "La Formación Docente Inicial en los Institutos Terciarios Católicos. Diagnósticos Alternativas y Propuestas". XVI Encuentro de la Investigación Educativa: Formación Docente a Debate. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Oszlak, O. (1997). *Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego*. Oficina de publicaciones del CBC.
- Tyack, D. Y. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura.

Documentos consultados

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2006). *Documento de secretarios de investigación sobre: modificación del manual de procedimientos del "Programa de incentivos a los docentes investigadores"*. Recuperado de: <http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/DOCUMENTO%20PROGR%20INCENTIVO%202006%20San%20Luis.pdf>
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2009). *XI Reunión Plenaria*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/abril_2009_rosario.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2009). *XII Reunión Plenaria*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/agosto_2009_entre_rios.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2009). *IV Reunión Plenaria*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/noviembre_2009_bahia_blanca.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2010). *Reunión de ANFHE Mendoza, 15 y 16 de Marzo de 2010*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/marzo_2010_mendoza.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2010). *Acta de Reunión Plenaria Río Cuarto. Junio 2010*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/junio_2010_rio_cuarto.pdf

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2010). *XVI Reunión Plenaria*. Recuperado de:
http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/diciembre_2010_san_juan.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). *Acta de Reunión Plenaria Santa Fe. Mayo 2011*. Recuperado de:
http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/mayo_2011_santa_fe.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). *Acta de Reunión Plenaria Mar del Plata. Septiembre 2011*. Recuperado de:
http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/septiembre_2011_mar_del_plata.pdf
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2012). *XIX Reunión Plenaria*. Recuperado de:
[http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XIX%20Plenario%20ANFHE%20oBuenos%20Aires%20\(Marzo%202012\).pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XIX%20Plenario%20ANFHE%20oBuenos%20Aires%20(Marzo%202012).pdf)
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2012). *Acta de Reunión Plenaria Mendoza. Agosto 2012*. Recuperado de:
[http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XX%20Plenario%20ANFHE%20Mendoza%20\(agosto%202012\).pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XX%20Plenario%20ANFHE%20Mendoza%20(agosto%202012).pdf)
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2012). *Acta de Reunión Plenaria Buenos Aires. Noviembre 2012*. Recuperado de:
<http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXI%20Plenario%20ANFHE%20oBuenos%20Aires%20-%20noviembre2012.pdf>
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2013). *XXIII Reunión Plenaria*. Recuperado de:
[http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXIII%20El%20Calafate%20\(versión%20final\).pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXIII%20El%20Calafate%20(versión%20final).pdf)
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2013). *XXII Reunión Plenaria*. Recuperado de:
[http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXII%20PLENARIA%20ANFHE%20Tucuman%20-%20Horco%20Molle%20\(abril%202013\).pdf](http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXII%20PLENARIA%20ANFHE%20Tucuman%20-%20Horco%20Molle%20(abril%202013).pdf)
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2013). *Propuesta para el desarrollo de un Programa Editorial Nacional conducente a la elaboración de material educativo para la enseñanza secundaria*. Recuperado de:

http://www.humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/propuesta_programa_editorial%20_nov_2013.pdf

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2014). *XXIV Reunión Plenaria*. Recuperado de: <http://www.anfhe.org.ar/archivos/actas/pdf/Acta%20XXIV%20Plenario%20San%20Luis.pdf>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación N° 26.206*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

MERCOSUR/CMC/DEC N° 17/08. (2008). *Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados*. Recuperado de: http://www.cartillaciudadania.mercosur.int/oldAssets/uploads/DEC_017-2008_ES_Acdo%20Acreditacion%20Carreras%20Universitarias.pdf

Consejo Interuniversitario Nacional. (2009). *XI Reunión Plenaria*. Recuperado de: <http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/Nota%20CIN%20Rosario%202009.pdf>

Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). *Lineamientos Generales de la Formación Docente. Comunes a los Profesorados Universitario*. Recuperado de: http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/Lineamientos%20generales%20de%20la%20formacion%20docente-1%20documento%20CIN%20julio%202012.pdf

Comisión Interinstitucional de Elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y ciencias sociales. (2013). *Criterios de evaluación de la producción científica de las humanidades y ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/Documento%20Evaluacion%20proc%20cientificas%20Hum%20y%20Cs%20Sociales.pdf>

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior N° 24.521*. Recuperado de: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>

ANÁLISIS DE CASO DE UN PROFESORADO UNIVERSITARIO: CONOCEMOS EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE LETRAS DE LA FFYH UNC

Nadia Medina y Vanesa Soto

El plan de estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes. (Glazman e Ibarrola, 1978).

Introducción

Con el fin de conocer los componentes del plan de estudios del Profesorado de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH) su estructura curricular, formatos, campos de formación, como así también el perfil del egresado, realizamos una entrevista a un docente de la Escuela de Letras que es a su vez docente de la Escuela de Ciencias de la Educación y especialista en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, a quien conforme a su experiencia y al vasto conocimiento de la institución consideramos informante clave para conocer los procesos de formación docente de los profesores de Letras Modernas.

En referencia a los cambios de planes de estudio que tuvo la carrera de Letras Modernas (en adelante FFyH) nos abocaremos a realizar un análisis del plan de estudio vigente del 2002 desde las dimensiones de la formación docente que se manifiestan en el documento elaborado por la comisión mixta Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (en adelante ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (en adelante CUCEN) elaborado en 2011.

Breve reseña de la Escuela de Letras de la FFYH de la UNC

Incorporamos en este apartado una breve contextualización del surgimiento de

la Facultad de Filosofía y Humanidades partir de los datos obtenidos en Digestos Históricos de esta y el Blog de la Escuela de Letras.

En 1940 la FFyH se independiza del Instituto de Humanidades y adquiere el estatuto de Facultad en 1946. Tal transformación se debió a la iniciativa de un grupo de especialistas que reconocen la precariedad de las titulaciones que hasta el momento ofrecía el Instituto de Humanidades, reducidas al doctorado en Filosofía y Humanidades.

Respecto a la Escuela de Letras, es importante conocer que mediante la resolución decanal en 1968 "se resuelve finalmente que los Departamentos de la Facultad de Filosofía y Humanidades tendrán en lo sucesivo la denominación de Escuelas". Este fue el origen de las Escuelas de Filosofía, Historia, Pedagogía, Psicología, Letras Modernas -con especialización en Lengua y Literatura Española- y Letras Clásicas. En 1977 se crea el Instituto de Letras Clásicas teniendo a su cargo el dictado de la carrera homónima, pero en el año 1988 se dispone que los cargos docentes y administrativos pasen a la órbita de la Escuela de Letras en las mismas condiciones que la carrera de Letras Modernas, situación que permanece hasta el presente.

Actualmente la Escuela de Letras ofrece las siguientes carreras: Licenciatura en Letras Modernas; Profesorado en Letras Modernas; Licenciatura en Letras Clásicas; Profesorado en Letras Clásicas y Técnico Instrumental en Corrección Literaria.

Análisis del plan de estudios (2002)

Los actuales planes de estudio de las carreras de profesorado que se encuentran en proceso de cambio es tan vigente desde 2002. En el mismo se prevé una duración de la carrera de cuatro años fraccionados en ocho cuatrimestres con una totalidad de 2.802 hs. entre materias y seminarios. Es importante aclarar que se inicia el cursado con el espacio de (Introducción a los Estudios Universitarios) con 150 horas. En el primer año se incluyen 6 materias que corresponden al campo de Formación Disciplinar donde se abordan los saberes necesarios para apropiarse del conocimiento de la disciplina. Los espacios del primer cuatrimestre son: Introducción a la Literatura I, Teoría Literaria, Lingüística I, y para el segundo cuatrimestre: Teoría y Metodología Literaria I, Gramática I, Literatura Española I, todas estas materias con una carga horaria de 92hs. respectivamente.

Se introduce en el segundo cuatrimestre un módulo de 80 horas sobre *Sistema*

Educativo e Instituciones Escolares que es el primer espacio vinculado a la formación pedagógica.

El segundo año del plan de estudio del profesorado está formado por la misma cantidad de materias y se agrega un módulo más. No obstante, su carga horaria es igual al primero así como la pertenencia a los campos disciplinares específico y pedagógico. Se ubican en el primer semestre las materias: Literatura Clásica Griega y Latina I, Literatura de habla francesa, Gramática II del campo disciplinar y el primer Módulo del campo pedagógico: Sujeto de Aprendizaje. En el segundo se desarrollan: Lingüística II, Literatura Latinoamericana I, Semiótica y el módulo Currículum y Enseñanza.

Antes de seguir analizando el Plan de Estudios, nos interesa recuperar la voz del entrevistado, quien da cuenta de una distinción entre el Plan de Estudios de 1986 y el actual:

La gran diferencia de los que nos formamos en aquella oportunidad con los chicos que se están formando hoy, fue que los chicos hoy tienen una reflexión mucho más ajustada mucho más vinculante con la especificidad de lo que implica enseñar lengua, enseñar a leer, enseñar a escribir. Por eso las problemáticas de esas enseñanzas que implica enseñar literatura, para qué enseñar literatura, que implica el currículum de la lengua, de la literatura, hay espacios para pensar. Antes íbamos aprendiendo en la marcha y a los cachetazos, por eso digo que los alumnos que vengan ahora, que empiezan el plan después, encima de todo esto van a tener la posibilidad de estar en una escuela, en otra escuela y en otra escuela y encontrarse con los sujetos, chicos, grandes, adultos, no adultos, que sé yo, van a tener un conocimiento y un capital formativo totalmente diferente a aquel que tuvimos nosotros.

Incorporamos este fragmento de la entrevista porque muestra cómo la introducción de módulos y seminarios que se han incluido en la Formación Pedagógica del actual plan estaría en una misma línea en considerar a la institución universitaria como formadora de profesionales comprometidos con su época, y capaces de comprender e interpretar los contextos profesionales en los cuales se van a desempeñar.

En el tercer año de la carrera podemos reconocer una modificación de carga horaria con la incorporación de los seminarios de 46 horas. En el primer cuatrimestre:

Variación Lingüística, Enseñanza de la Lengua I. El segundo cuatrimestre: Enseñanza de la Lengua II y Comprensión lectora. Estos espacios responden a la Formación Disciplinar ya que incluyen la contextualización, la lógica y la legitimación del conocimiento disciplinar. Otros espacios curriculares que se engloban en este campo de la formación disciplinar son: Literatura Argentina I, Teorías de los discursos sociales, Literatura Argentina II, Literatura Latinoamericana II, Historia de la Lengua.

En el cuarto año, ya finalizando el cursado de la carrera, se incorpora el campo de la formación práctica profesional docente, donde se incluyen los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión. En el caso del profesorado, a partir del Taller de Práctica Docente y Residencia, con eje en el aula, de cursado anual y con una carga horaria de 125 horas.

En el tramo final de la formación inicial, además de la Formación Práctica Profesional Docente, hay espacios curriculares que constituyen la Formación Disciplinar, entre ellos: Enseñanza de la literatura, Sociología del Discurso, Literatura Inglesa o Literatura Italiana o Literatura Alemana como materias de 92 horas cada una y el seminario de *Producción Textual* con 46 horas.

El actual proceso de cambio en los planes de estudios

En Letras Modernas las modificaciones en los planes de estudios tienen mayor asiduidad que en otras escuelas de las FFyH. Encontramos una primera elaboración del Plan de Estudios en 1986, posteriormente en 2002 y actualmente se vislumbra una posible modificación. En relación a ello, el entrevistado enfatiza:

La cantidad de veces que hemos cambiado el plan de estudios en el profesorado de letras modernas... La Escuela de Letras ha estado siempre muy dinámica en la revisión y en la renovación de los planes de estudios de las carreras en general y del profesorado en particular.

Bueno yo ingresé con el plan de estudio del año que estaba vigente en las Facultades que era del año 78 y me cambié al plan de estudio del 86, porque yo ingresé a la facultad en el año 83, entonces comencé a cursar el plan de estudio de 1978, en el año 86 se cambia el plan, yo era estudiante entonces me cambié de plan, hice las equivalencias correspondientes y me recibí con el nuevo plan, del

86. (Comunicación personal)

Para continuar con el análisis de este profesorado universitario nos parece importante hacer una aclaración respecto al plan 86. En ese plan había materias comunes entre la Licenciatura y el Profesorado en Letras Modernas. Quienes querían ser profesores, tenían que cursar además de las materias comunes, tres o cuatro espacios curriculares dictados en la Escuela de Ciencias de la Educación de FFyH. En virtud de ello, el profesor argumenta:

La formación de profesor era bastante inespecífica, era bastante subvalorada también es decir no había demasiada consideración a la formación de profesores y lo central era la formación de los licenciados. Más esas cuatro materias generales, que me acuerdo eran en aquel plan Pedagogía, Didáctica General, Didáctica Especial y Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza (en adelante MOPE), esas cuatro materias se agregan a las materias de la licenciatura y te recibís de profesor. (Comunicación personal)

Actualmente se está discutiendo en la Escuela de Letras la necesidad de revisar el plan de estudios vigente. Proceso no exento de debates y tensiones. En relación a ello, el entrevistado sostiene:

Hoy estamos en una discusión que yo creo que es superadora a esa, hoy las discusiones que estamos teniendo para el plan de estudio del 2020 no solamente es reconocer la necesidad de incorporar la enseñanza específica de la lengua y literatura como objeto de preocupación en la formación. En lo que hoy estamos avanzando es en cómo fortalecer el campo de la formación práctica, porque hay un consenso generalizado de que una sola instancia de formación práctica al final de la carrera es insuficiente. Los profesores de los profesorados deben salir cuanto antes, al terreno real de las prácticas educativas, las escuelas, los espacios no formales, las aulas, estamos avanzando mucho en ese sentido. (Comunicación personal)

El perfil de egresados en Letras Modernas

Para seguir problematizando las tensiones o problemáticas en cuanto a la formación docente en los profesorados universitarios para el caso de la Escuela de Letras Modernas (FFyH), es pertinente hacer referencia al punto de vista del

entrevistado con respecto al perfil del egresado. Se desprende una tensión sobre cómo se forma a un docente en cuanto a la formación específica y la formación pedagógica. El profesor nos decía:

El perfil del egresado de profesor en Letras, primeramente, alguien que tenga una formación ajustada, actualizada en lo disciplinar y específico, tiene que ser un profe que conozca las discusiones que hoy se están dando en el campo de la lingüística, en el campo de la teoría literaria, en el campo de la teoría del discurso, es decir que tenga un conocimiento por lo menos de las grandes discusiones. Nosotros tenemos la particularidad: dos objetos de enseñanza, la lengua y la literatura, son como dos grandes campos, cosa que no les pasa a otros profesores, a la Geografía, o a la Historia, o a la Matemática o la Física, nosotros tenemos dos. Entonces de lo que se trata es de ampliar el registro de información, saber mucho de lengua y saber mucho de literatura... eso no alcanza, hay que conocer mucho de las problemáticas escolares, de las políticas escolares, de los sujetos escolares, no sólo a los estudiantes sino también qué les pasa a los profesores. (Comunicación personal)

Y agrega:

El gran desafío hoy en la formación docente es poner en diálogo la propia formación disciplinar: la Lengua y Literatura y el discurso con otros estudios que no vienen de la lingüística sino de la Sociología, de la Política, del Análisis Institucional, poner en diálogo lo propio con otros saberes y tener con eso una comprensión mejor, mayor de lo complejo que son las instituciones escolares. (Comunicación personal)

A lo largo del escrito miramos el espacio de la práctica como un terreno que implica para la formación docente un aspecto de mayor importancia en cuanto a que será una tarea que realizará una vez egresado como también un territorio donde se pueden pensar modos de ejercicio del rol, el entrevistado nos dice al respecto: “Yo creo que la práctica es un lugar que permite justamente abrir muchas preguntas”.

Entonces la práctica es la principal preocupación del plan de estudios vigente, pero no la única. Hay, además, otras demandas que se reconocen en el profesorado de Letras, por ejemplo, abrir otros espacios:

No solo los tradicionales como la Pedagogía, la Didáctica General y la Específica,

sino cuestiones puntuales que tienen que ver con la ruralidad, educación sexual integral, la cuestión de género en la educación, los jóvenes en situación de riesgo. Es decir, abrir espacios puntuales de reflexión, como espacios, seminarios optativos y demás, a la vez eso es una demanda fuerte, de las nuevas tecnologías también. Eso está siendo demandas de los profesores jóvenes. (Comunicación personal)

La lectura de estas demandas tiene que ser tomadas desde la mirada de los egresados que han transitado su formación inicial y que reconocen que les falta formación en esos temas. Aquí surge otra discusión referida a qué cuestiones deben estar en la formación inicial de un profesional y qué otras dimensiones pertenecen a un espacio de formación continua, entendiendo que en la inicial no se podrá abarcar ni cubrir todo.

Entre las tensiones actuales en la formación docente de profesores de Letras Modernas de FFyH se encuentra la necesidad de poner en diálogo el conocimiento específico con otros conocimientos. Seguimos desandando la frase de GillesFerry (1990) “Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la escuela”. En esa línea, el entrevistado afirma:

Estudiantes que tienen una muy buena formación en lo específico, en la Lengua, la Gramática, la Literatura, son alumnos bien formados, el gran desafío es poner en diálogo esos saberes con otros saberes con otras disciplinas, hay ciertos prejuicios en cuanto a lo pedagógico y lo educativo desde los campos disciplinares, muchas veces de los campos de la lengua pero también lo he escuchado en la Matemática, Física o Geografía hay como cierto prejuicio a lo pedagógico yo creo que es un temor a lo que no es propio y yo creo que lo hay que hacer es alivianar esa frontera y especificar los diálogos que es de una cosa y lo que es de otra.(Comunicación personal)

Las conjeturas que pudimos hacer después de la lectura de la entrevista es que la revisión de un plan de estudio no siempre es una tarea llana, que implica mirar cada componente del plan de estudio sin dejar de articular las necesidades que provienen del afuera, entendiendo por ello a las demandas de las instituciones educativas como a las investigaciones del campo pedagógico.

Reflexiones finales

El plan de estudios de la carrera de Profesorado de Letras Modernas de FFyH (UNC) es uno de los componentes que se revisaron con mayor asiduidad a lo largo de la vida institucional, es una tarea que no es empresa fácil ya que se ponen en juego decisiones y se disputan sentidos al interior de los espacios curriculares.

El trabajo realizado, nos interpela a pensar la formación docente como un campo complejo de luchas, de conflictos, de controversias, atravesado por decisiones e incidencias políticas.

Bibliografía

Davini, M.C. (s/f). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio Nacional de Educación Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Murillo Pacheco, H. (s/f). *Curriculum, planes y propuestas de Estudio*. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>

Documentos consultados

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). (2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*. Recuperado de: // http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf

Profesorado de Letras Modernas. Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Universidad Nacional de Córdoba (UNC). (2005). *Historia institucional y plan de estudio de la Carrera de Profesorado de Letras Modernas*. Recuperado de <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladeletras/plan-de-estudios-y-cursado/planes-de-estudio/>

LOS DOCENTES QUE LLEGAMOS A SER. ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE ARTES DE LA UNC

Barbarena Amato Ros y Florencia Corsánigo

Invitación a reflexionar sobre la Formación Docente como una práctica cotidiana

Y precisamente en lo cotidiano se crean los tiempos-espacios del miedo, de la osadía, de la militancia política, de lo que estudiamos y aprendemos, del disfrute o del aburrimiento.

Tiempo para convertirnos en seres lo más auténticamente humanos posibles y para rehacernos en el proceso eterno e ininterrumpido de construirnos como existencia.

Al vivir en lo cotidiano, todo lo que esta dimensión nos ofrece, vivimos la cotidianeidad plena, aprendemos, podemos reflexionar sobre esa práctica.

Que se torna consciente y ya no acumula meros actos repetitivos, mecánicos.

Con lo cotidiano se forja el mejor humor, en lo cotidiano sufrimos el dolor y la tristeza, pero también tenemos las alegrías, las esperanzas y construimos nuestras utopías.

(Freire, P. 1998, p. 12)

En el presente texto problematizamos el campo de la formación docente como un campo de fuerzas vivas, donde se desenvuelven luchas de poder y conflictos entre sujetos por legitimar sentidos y orientaciones -en nuestro caso-, acerca de las prácticas docentes y las prácticas de la enseñanza.

Concebir la Formación Docente como un campo específico y pluridimensional, nos acerca al enfoque de Bourdieu (1992), quien advierte sobre las trayectorias particulares de cada campo que los hace comprensibles en espacios y tiempos determinados, cada cual con sus especificidades y mecanismos particulares. Es así como la estructura y la dimensión histórica, resultan categorías claves para enmarcar las prácticas sociales de los sujetos, y nos permiten realizar un estudio y análisis relacional que articule los niveles macro, meso y micro de lo socioeducativo.

Siguiendo a Bourdieu, podemos pensar como los conceptos de *campo* y *habitus* se ponen juego en las prácticas docentes y de la enseñanza, desde una perspectiva relacional situacional.

Un interrogante que estuvo presente en todos los encuentros del Seminario fue la de pensar cómo se forman los docentes y cómo nos formamos nosotros como docentes. Una primera idea es que:

...llegamos a ser docentes como producto de un entramado de nuestra historia personal, de las regulaciones políticas, de los relatos que nos constituyen, de lo que decimos acerca de nosotros mismos y de los otros, así como de los relatos que éstos construyen acerca de nosotros y de cómo nos incluimos en sus relatos. (Programa del Seminario/Taller Formación Docente Continua, 2018)

Nos parece importante aquí retomar el ejercicio realizado en las clases de desmenuzar los sentidos sobre los conceptos: formación y docencia. Pensar la formación como construcción de uno en tanto sujeto y que se articula a un proyecto colectivo, comunitario en común; a través de la socialización y el encuentro con otros. En este sentido, concebimos la formación como un proceso integral en donde cabe reconocer las trayectorias y biografías educativas de los sujetos, las figuras docentes significativas para ellos y la historia social que esos sujetos comparten con otros, como huellas que nos permiten seguir reflexionando.

En este caso en particular, nos proponemos indagar sobre la formación docente universitaria. Por ello, la propuesta fue la de acercarnos a los profesorado de la Facultad de Artes (en adelante FA) para la que estuvo recientemente en proceso de cambio curricular. Nuestra aproximación tiene que ver con poder comprender y reflexionar sobre cómo se dio y se vive ese proceso de discusión y debate del diseño curricular, así como también cuáles son las tensiones entre diseño e implementación

curricular, cuáles son las reflexiones y los sentidos que comparten los actores implicados, etc.

Si bien no realizaremos un análisis curricular exhaustivo de los planes de estudio, en la idea de ampliar la mirada sobre ese proceso recuperamos desarrollos de Furlán (1996) quien entiende el curriculum como dispositivo sociocultural arbitrario y no neutral, que lleva las marcas de las disputas de sentidos que los movilizan y constituyen. Es así, que resulta relevante desentrañar dos lógicas que en términos de Furlán configuran el curriculum. Ellas son aquellas que “fundamentan su proceso de elaboración y las finalidades que persigue” y las que remiten a procesos de resignificación institucionales (Furlán, 1996).

Sin embargo, como hemos advertido, nuestra mirada se centrará en interrogar cómo se está pensando la formación docente en la FA. Nuestra metodología de trabajo se basó en dos entrevistas semi estructuradas en profundidad con los coordinadores curriculares del cambio de plan de estudios y en la lectura de los documentos curriculares tanto los actuales como los que los precedieron. Para el análisis de la información recuperamos aportes de diversos autores y documentos oficiales tales como la Ley Nacional de Educación (en adelante LNE) 26.206 (2006), la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE), los Documentos de Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (en adelante ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (en adelante CUCEN) y los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFOD). A su vez, tuvimos charlas informales con estudiantes de la carrera que nos permitieron triangular información. Sus voces y miradas fueron sumamente relevantes y enriquecedoras para interpretar cómo vivencian la transición hacia un nuevo plan de estudios, en el caso del Profesorado de Educación Musical, y la apertura de la carrera de Profesorado, en el caso de Teatro.

Recuperar las voces de los actores implicados en este proceso, nos posiciona en la perspectiva etnográfica, herramienta que nos acerca a la vida cotidiana, a las prácticas y sentidos que construyen los sujetos al interior de una realidad concreta y desde la cual se procura documentar lo no documentado. Sinisi afirma que:

... La etnografía, además, presupone un trabajo artesanal, complejo, que tiene que ver con esta articulación teoría y método. ... La elaboración de las preguntas que me voy a hacer para abordar este tipo realidad, la relación con los objetivos

que me voy a plantear en mi proyecto de investigación, la relación con las estrategias (como dice E. Achilli, que no habla de técnicas, sino de estrategias) con las que voy a abordar el campo, tienen que estar en estrecha relación entre la teoría y el método. Por eso se dice que es un trabajo artesanal. (Sinisi, 2008, p.4)

Dialogar para conocer y construir saberes a partir de las voces y miradas de los otros

En primer lugar, queremos destacar la calidez del encuentro con los profesores entrevistados. Han sido diálogos profundos y emotivos que nos permitieron seguir reflexionando sobre la formación docente universitaria y sobre los procesos de modificación curricular de los planes de estudios.

En este apartado, haremos una reconstrucción narrativa breve de las entrevistas, por lo que comenzaremos presentando a los entrevistados.

Andrea Sarmiento es profesora de piano por el Conservatorio, profesora en Educación Musical, en aquel momento título otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades del plan de estudios del año 1986. Es oriunda de Villa María e ingresó a la carrera en el año 1992. Es Magister en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Avanzados. Es profesora titular de la cátedra Planeamiento y Práctica Docente. Dirige un equipo de investigación, trabajos finales de grado y de posgrado. Fue secretaria académica de la Facultad y coordinadora general del cambio de plan de estudios de toda la Facultad. Nos parece importante recuperar en este apartado su voz, cuando alude a su proceso de formación en estos espacios.

Desde que yo me recibí, siempre estuve interesada en el campo de la docencia, aunque mientras estudiaba piano... yo decía nunca voy a ser docente, en el imaginario iba a ser una pianista de relevancia y empecé a dar clases y yo decía, empecé en una guardería, y yo decía “ay nunca voy a trabajar en una escuela primaria, y después empecé a trabajar en la escuela primaria y decía qué linda la escuela primaria, nunca voy a trabajar en una escuela secundaria y así sucesivamente fui posicionándome en todos los niveles del Sistema Educativo. (Comunicación personal)

Nos parece significativa esta cita ya que podemos ver cómo a lo largo de su trayectoria como estudiante, su mirada fue transformándose desde un lugar musical

individual, como pianista, a una mirada preocupada y ocupada por la transmisión de la enseñanza musical a los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo.

Por otro lado, el segundo entrevistado, Daniel Maffei es Licenciado en Teatro. Ingresó en el 1996 y cursó el plan de estudios del 1989. Es profesor de la cátedra Iluminación hace 11 años, materia que es electiva para los departamentos, como Artes Visuales y Música. Su recorrido universitario empezó de la mano de las ciencias duras, de las Ciencias Químicas. Es coordinador del área profesorado de Teatro desde 2016. Es importante destacar la mención que hizo Daniel durante la entrevista a su trayectoria y sus huellas educativas más significativas:

Mi primaria fue en una escuela rural, donde lo que yo tenía era multigrado. Entonces yo aprendía con primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y así estábamos todos juntos en una mesa redonda. Creo que eso también me posibilita pensar otras formas de conexión de los saberes. Siempre recorro a esa primera experiencia del saber, ¿no? Para mí el secundario fue una inyección de descubrir muchas cosas. Fui a un colegio comercial, hice hasta tercer año y en cuarto año decidí cambiarme totalmente a un colegio con orientación humanista. Yo fui la última promoción de los colegios con orientación docente, que después se cerraron. Entonces, en mi colegio tenía formación en Educación, en Filosofía, en historia de la Educación, muy fuerte, muy fuerte, muchas horas de Filosofía, bueno eso también va formando un perfil. (Comunicación personal)

Como mencionamos en la Introducción, podemos ver reflejado aquí el peso de las huellas de la trayectoria educativa y cómo los sujetos van construyendo un perfil que da cuenta de las formas de pensar y de relacionarse con los saberes de modos singulares.

Ambos entrevistados, ocupan cargos relevantes dentro de la Facultad de Artes y nos interesa resaltar algunas particularidades del cursado en común que les y nos permite reconstruir sus trayectorias para seguir problematizando la formación docente.

Frente a los tiempos difíciles, lo colectivo como forma de resistencia

Los entrevistados mencionan que la época de la dictadura fue muy difícil, muy dura y que tuvieron muchos profesores exiliados. Dado los tiempos históricos en los que ambos transitaban su formación universitaria, remarcan el valor del cursado colectivo y el sostén entre compañeros y algunos docentes que apostaban a la construcción

colaborativa en la universidad pública, luego de las heridas que había dejado la dictadura militar del 76'. Así, lo expresan:

Nuestro cursado fue durísimo en relación a todos los paros que le hicieron al gobierno de Alfonsín en general, más los particulares de la Universidad porque evidentemente los profesores venían de un atraso con la dictadura tremendo. Entonces, eh, fue una época muy difícil en ese sentido porque no había continuidad en las clases o de pronto no había exámenes ... Las características humanas de las personas que estudian artes, los vínculos que se generan, de grandes amistades y sostenernos en conjunto en las carreras y muchas veces dependemos de otros. (Comunicación personal)

Fue un cursado muy colectivo eso permitía desarrollar como grupo, un sistema de trabajo de pertenencia que todos cursamos todo y cuando alguien quedaba fuera porque, no sé, no podía qué se yo, el grupo lo arrastraba, lo incluía entonces bueno tenía como esas cosas interesantes. (Comunicación personal)

En este sentido, vemos la importancia que le adjudican ambos al trabajo colaborativo, colectivo, donde se pongan en juego distintas miradas y formas de estar en el aula aprendiendo y disputando los sentidos de los saberes.

“Aprendan mi método, no lean otra cosa”

Otra cuestión que aparece en común de ambos entrevistados es la falta de programas y bibliografías en algunas materias. Daniel, nos contaba que los primeros años de su carrera, fueron de experiencias de aprendizaje más “vivenciales”, relacionadas a la presencialidad y el movimiento por el espacio del aula, tanto del/a docente como de los estudiantes.

Mi cursado era un plan del año 89' donde todos los profes venían de un pensamiento político de los 70', entrada a los 80', muchos de los profes eran exiliados, incluso había profes que no daban bibliografía, era todo experiencial, todo era vivir la propia experiencia y de lo vivido en el aula ... Recién con los profes nuevos que eran egresados del Plan 89', y que empezaron a integrarse como profes dentro del Departamento, empezaron a aparecer las bibliografías, los programas , yo cuando cursaba no tenía programa por ejemplo ... bueno leéte

este libro o bueno lee este manual que te puede dar una mano, pero era todo un desarrollo práctico en el aula, entonces el aula era una especie de taller, donde vos estas todo el tiempo experimentando, experimentando formas de actuación y de construir y de escribir, entonces ahí hay una diferencia muy clara entre las materias teóricas que eran las historias, ahí sí había bibliografía, porque bueno las profes venían de la Escuela de Historia, entonces no eran de la disciplina y ahí se daba mucha bibliografía. En el caso de las materias de análisis de texto venían de la Escuela de Letras, entonces había una gran formación en Letras o de Historia, donde había sí, un gran bajar de bibliografía de estructura de contención muy fuerte, pero nosotros todo el tiempo estábamos luchando contra eso, porque era ir sentarse en el aula, uno detrás de otro, y nosotros estamos proponiendo otra cosa, trabajemos en ronda...Entonces era el método que yo aplico, el mío, no lean otra cosa. (Comunicación personal)

La entrevistada también remarcó el débil acompañamiento bibliográfico de las materias de Formación Docente dentro de su trayectoria por Educación Musical definiéndolas como deficitarias para pensar la enseñanza, como expresa en la siguiente cita:

Las que tendrían que haber sido las materias troncales eran muy deficitarias, que son Didáctica de la Música y Planeamiento. Ambas eran deficitarias en ese momento entonces con mis compañeros no las arreglábamos trabajando entre nosotros, buscando libros, haciendo cursos y haciendo experiencias por nuestra cuenta ... Así que, evidentemente más allá de lo musical, pronto me di cuenta que no era suficiente para pensar las problemáticas en la enseñanza y en el momento en que yo estudié, las materias digamos pedagógicas, no tenían el vuelo que tienen hoy ... en el sentido del tipo de programa, del tipo de bibliografía, del tipo de enfoque, sino que era como materias muy acotadas a definiciones que decían la Pedagogía es esto, como muy normativa digamos en un sentido y poco interesante ... en esa época estaba Sinfonía que era una casa que vendía partituras y demás que dependía de la Editorial Ricordi que en ese momento editaba acá en la Argentina y ellas traían gente de Buenos Aires y ahí hacíamos cursos que podíamos con la gente que nosotros veíamos en los libros, entonces cuando venían era... venía Silvia Madram, venía Carmen Utrizaite, nosotras

íbamos, lo escuchábamos, compramos el libro, una lo compraba, las otras lo fotocopiábamos, eran épocas muy duras. (Comunicación personal)

Esto que ambos expresaron, hace referencia a una problemática histórica de los enfoques y perspectivas desde los cuales se piensa la enseñanza, el aprendizaje y lo disciplinar.

Recuperamos los aportes de Salit (2011) que al respecto señala:

... hay una ausencia de fundamentos de orden epistemológico, pedagógico y metodológico desde los cuales se expliciten opciones teóricas del arte, la música y su enseñanza que opere como marco referencial en el que se encuadren el resto de los componentes de los planes de estudio. (Salit, 2011, p. 17)

“Dudar, cuestionar, leer, investigar otras cosas”

Sabemos que son las fuerzas instituyentes cargadas de nuevos sentidos y nuevas preguntas que ponen en movimiento procesos de apertura y transformaciones al interior de los campos, tensionando el orden y las estructuras simbólicas establecidas. El entrevistado da cuenta de los procesos que empezaron a movilizar el imaginario dentro la Facultad de Artes, los cuales nos resultan pertinentes para analizar y reflexionar sobre los enfoques epistemológicos de las materias y los posicionamientos político-pedagógico-didáctico de los docentes de dicha institución. Dudar, cuestionar, leer, investigar otras cosas, son aspectos que aparecen como significativos de lo que se está pensando hoy para la formación docente universitaria, otros “vuelos” como menciona la entrevistada:

Creo que cuando empezaron las nuevas, las profes más tradicionales se empezaron a jubilar en teatro, sobre todo, empezaron a entrar nuevas cosas que tenían más como una estructura integradora, donde bueno no es tan así, hay que investigar, leer, hay que producir en relación a lo que se investiga, hay que dudar de todo, empezaron a aparecer otras estructuras dentro del propio departamento. (Comunicación personal)

Creemos que esta problemática histórica que venimos tratando, tiene que ver en parte con problematizar el arte como un campo de conocimiento y producción de saberes específicos, que requieren análisis y estudios particulares y situados, atendiendo a las lógicas y reglas de juegos de poder que se movilizan entre los participantes. Este

aspecto se tiene en cuenta con la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, en donde se reconoce como:

un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. (Resolución CFE N° 111, 2010)

Sin embargo, por más que la Ley lo prescribe, el coordinador nos cuenta que:

El problema que tenemos con teatro es que no hay teatro en las escuelas públicas, hay muy pocas instituciones públicas donde hay teatro, muy pocas, y no están dentro del eje urbano, sino hay que empezar a buscar fuera y bueno ahí terminamos cayendo en las privadas, no hay otra posibilidad, pero bueno digamos en los espacios oficiales no hay teatro ni danza, a pesar de que la Ley Nacional de Educación lo prevé y lo incluye. (Comunicación personal)

Otra arista que tenemos en cuenta para pensar esta problemática del campo del arte, es el relato sobre los posicionamientos políticos y éticos de ambos entrevistados, quienes hicieron mención acerca de la urgencia de abrir a nuevos horizontes epistemológicos que permitan el ingreso de los saberes populares y cotidianos dentro de este campo que, históricamente, se ha reservado a las clases dominantes, a artistas, estudiosos, espectadores y consumidores de la Educación Estética y las Bellas Artes. En un texto de su autoría, la profesora considera que:

... Por estos días contamos con gran cantidad de recursos que nos permiten hacer música en las aulas: aportes de distintos campos de conocimiento que reconcilian la teoría con la práctica; inclusión de fuentes sonoras no convencionales sumadas a nuevas tecnologías; propuestas multiculturales que, desde un abanico de músicas diversas, hacen foco en el hacer y en la reflexión sobre ese hacer. Los estudios e investigaciones específicos nos permiten fundamentar nuestras prácticas e idear nuevos modos de concebir la enseñanza. Estos aportes implican cambios de paradigmas en la formación de los docentes, el derribo de viejos prejuicios, la aceptación de otros puntos de partida, la incursión en nuevas propuestas, la recuperación de los ejes fundantes de la disciplina y el apostar por una educación musical inclusiva y significativa. (Sarmiento, 2017, p. 10)

Pensar el arte como un espacio posible para la construcción de sentidos, es pensarlo como mucho más que fenómenos acústicos, visuales o representaciones teatrales y dramáticas. La música y el teatro, como dispositivos socioculturales, constituyen identidades y son factores determinantes en la pertenencia al grupo de pares y en la construcción de subjetividades. Por otro lado, pensar la escuela como un espacio alternativo de sentido e identidad frente a una cultura contemporánea de mensajes, estímulos y ofertas de entretenimiento y el aula como lugar de resignificación implica permitir el ingreso de los territorios artísticos de los estudiantes en los currículos y en las prácticas pedagógicas. Siguiendo la línea de la entrevistada el ingreso de dichos territorios no supone contenidos estancos a ser estudiados sólo bajo los parámetros que imponen los educadores, sino que supone, además, reconocer los sujetos del aprendizaje y las disputas y conflictos entre las diversas identidades, valores e intereses que se entrelazan al interior del aula. En este sentido, el enfoque socio antropológico desde el que se posicionan los docentes, brinda herramientas para interpretar la realidad social y musical de los estudiantes. La incorporación de las músicas-en plural, como lo define la profesora- a los espacios educativos, implica una construcción metodológica basada en el diálogo y sobre todo en la práctica de la escucha como una práctica que reconoce la alteridad, la exterioridad del otro, como un otro que porta consigo un enigma y un misterio y el cual puede, a través de la inclusión de su territorio musical, construir su subjetividad en colaboración con otros, ampliar la mirada en perspectiva y como una suerte de apertura y desplazamiento a otros y muchos mundos posibles.

Y con el paso del tiempo, empecé a trabajar y a profundizar en eso y lo que realmente creo es que di un vuelco en un momento respecto de cómo pensar a la formación docente y la enseñanza. Sobre todo, el trabajo de formación de formadores que yo hago, el aporte socio-antropológico que lo empecé a trabajar más fuertemente cuando empecé la maestría. Entonces creo que eso definitivamente cambió mi mirada. (Comunicación personal)

Ambos entrevistados consideran que la mirada crítica de “las bellas artes” en el aula debe incorporarse a la nueva propuesta curricular. Creemos que el arte, como todos los campos de saberes específicos, es un escenario de disputas que se encuentra en constante movimiento, dadas las resignificaciones epistemológicas, simbólicas y

materiales que demandan los tiempos actuales, fruto de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y de las nuevas formas que establecemos para relacionarnos con los saberes, así como el atravesamiento de los discursos y quehaceres del mercado y las influencias de la industria cultural hegemónica, que demanda un constante estudio y reflexión por parte de los docentes para pensar las prácticas de enseñanza situadas.

La Facultad de Artes: las estrategias académicas y políticas puestas en juego

Como hemos mencionado, nuestro estudio de caso se centra en la Facultad de Artes de la UNC. La misma está integrada por cuatro departamentos: Teatro, Música, Artes Visuales y Cine y Televisión. Anteriormente, la Escuela de Artes dependía de la Facultad de Filosofía y Humanidades, hasta que, a partir del año 2011, luego de un proceso de normalización que se extendió hasta junio de 2012, se convirtió en una unidad académica autónoma: la Facultad número 13 de la UNC. Este proceso de facultarización, como lo retrata la entrevistada, surge como una respuesta a una demanda que la Escuela de Artes venía sosteniendo y que implicó una revisión de su oferta académica. En ese sentido fueron varios los intentos de rever y repensar los planes de estudios, y ello exigió la puesta en marcha de nuevas formas de pensar la formación que esta Facultad ofrecía en vínculo con los tiempos históricos, sociales y políticos en los que este proceso se desarrolló. En palabras de la profesora:

... el proceso de facultarización nos exigía el cambio de plan de estudios. El proceso de cambio de plan de estudios fue muy largo, demasiado largo y no sólo depende de los actores institucionales sino de la coyuntura política de la Universidad...Hubo una intencionalidad política de poder hacer que los planes circularán porque en realidad los planes entraban en el consejo directivo de Filosofía y nunca, nunca se los trataba. Recién en el decanato de la doctora Gloria Edelstein, cuando trabajamos una estrategia en conjunto para la facultarización, con la doctora Carolina Scotto en el rectorado, y la profesora Ana Yukelson en la dirección de la Escuela, recién ahí pudimos trabajar. Fue una estrategia académica y política.(Comunicación personal)

Como expresa la entrevistada, los tiempos y las políticas educativas son un binomio inseparable que influyen y marcan los momentos para determinados cambios

curriculares. Esto que ella expresa como estrategia académica y política, nos hace repensar en los conceptos de “la política” y “lo político”, ya que son términos que se ponen de manifiesto en la construcción de los planes de estudios y en las prácticas y significados singulares que los actores les adjudican; en este caso, al proceso de facultarización y las exigencias curriculares que de él se desprenden.

Por un lado, “la política” entendida como arte o ciencia de gobernar, que conlleva un entramado institucional con sus propias actividades legislativas y gubernamentales.

El espacio de la política se define exactamente en esta tensión, en ese punto de cruce entre las instituciones formales y las prácticas sociales, entre los poderes constitutivos del estado y el ‘poder constituyente’ de la multitud; entre las instituciones y los acontecimientos, entre la autoridad y la novedad. (Rinesi, 2011, p. 19-20)

En esta dimensión encontramos las prescripciones y normativas a nivel macro social que regulan y orientan las prácticas educativas siguiendo lineamientos generales de distintos aparatos gubernamentales.

Por otro lado, podemos pensar a “lo político” como movimiento vivo y que, se puede desarrollar en cualquier espacio y tiempo. En este sentido, lo político aparece como una forma co-extensiva de lo social donde “los conflictos, las contradicciones y el poder son sus elementos ontológicos. Es decir, la división y la articulación, la apertura y el cierre, el orden y el desorden” (Ficha de Cátedra de Pedagogía, 2016, p.4).

Una de las estrategias que se llevó adelante en la creación del nuevo plan de estudios, tiene que ver con la participación y la discusión colectiva que se dio en esos tiempos, la cual los entrevistados la recuerdan con entusiasmo y gratamente.

Venían pedagogos, vino Francisco Javier que es como el pedagogo máximo de teatro. Eh, después se hicieron instancia de foros debates. Gloria Edelstein dio talleres... Había urnas colocadas en la facu de artes para que dejes sugerencias de cómo podía ser ese plan nuevo. Fue muy interesante. Se creó una comisión, que esa comisión redactó el plan, había estudiantes, egresados y docentes. (Comunicación personal)

Los estudiantes participaron en el diseño de este plan de distintas maneras. Al principio se hizo una convocatoria amplia, abierta y vinieron muchos estudiantes y después la participación empezó a decaer. Entonces fundamentalmente

terminaron participando los estudiantes que estaban en los Consejos de Departamento, que eran en alguna medida la voz de sus compañeros.
(Comunicación personal)

Los tiempos y las políticas educativas: un binomio inseparable para pensar los planes de estudios

El subtítulo de este apartado intenta dar cuenta de los reiterados intentos de modificación de los planes de estudios y del largo proceso que implicó.

Somos conscientes de que la institucionalización educativa es manifestación de la institucionalización política. En esa dirección, creemos que el surgimiento de las políticas socioeducativas y sus respectivos programas y proyectos, generados desde el año 2003 en Argentina, tienen sentido si miramos el contexto social más amplio del que forman parte. Por todo esto, es necesario hacer un trabajo de contextualización y breve historización de los modos de concebir la educación desde el estado argentino en las últimas décadas.

Los noventa, etapa signada por las políticas y discursos neoliberales que atravesaron nuestro país, se caracterizaron por una ruptura de las relaciones entre el Estado y la sociedad. La ausencia y alejamiento de este de la esfera pública, trajo como consecuencia la injerencia de organismos internacionales, del mercado y de diversas corporaciones en el ámbito estatal. Todo esto tuvo un impacto significativo en la educación argentina, en donde afloraron políticas y discursos sobre la calidad, la eficiencia, la mercantilización y la privatización. En el 2003, el país se encontraba en una situación social compleja. Este año, implicó la apertura de una nueva etapa política dentro la cual se llevaron adelante iniciativas estatales que apuntaron a nuevas transformaciones en las relaciones del estado-sociedad. Las ideas de justicia social e igualdad y la revalorización de lo público empezaron a formar parte de los discursos estatales de este momento.

En esta misma línea, podemos decir que existió un cambio de paradigma educativo en relación al periodo anterior; esquemáticamente se podría pensar en un pasaje de las concepciones de equidad a las de igualdad y de las políticas compensatorias a la educación entendida como derecho social.

Como hemos mencionado en la Introducción de este capítulo, para abordar y reflexionar sobre los procesos de institucionalización educativa como manifestación de los procesos de institucionalización política, nos posicionamos desde un enfoque socio antropológico de la cuestión educativa, que nos permite hacer un avistaje y reflexión articulando sujetos genéricos (Estado, sociedad, Sistema Educativo), pero enfocándonos sobre todo en... la representación individual y cotidiana de “lo social” en sujetos concretos: maestros, alumnos, directores, e incorporar la dimensión informal implícita que estructura las interacciones en el ámbito educativo” (Salord, S. y Vanella, L., 1992, p. 10).

Entendemos que esto, implica comprender también la existencia de conflictividad en la interacción de los sujetos sociales y las políticas educativas, aspecto que tuvimos en cuenta para la elaboración de este trabajo.

Retomando nuestro análisis, implica entonces, hacer dialogar el nivel micro (lo subjetivo, las representaciones, lo social hecho cuerpo) con el nivel macro (las estructuras, lo social hecho cosas). En definitiva, esta relación y articulación entre niveles nos permitirá construir un análisis que relacione de forma continua el vínculo entre Estado, sistema educativo y sujetos involucrados y las transformaciones que allí se generan.

El problema es que fue un proceso tan largo, fueron cambiando las normativas, teníamos un plan de estudios listo y vino la década de los noventa, principio del 2000 y después la ley 2006, o sea que los planes del profesorado los cambiamos tres veces. (Comunicación personal)

En el noventa y seis se empezaba a hablar de los cambios de planes y se aprobó en 2014. Entonces cuando se aprobó dijimos tenemos planes nuevos, pero en realidad son planes viejos (risas) porque ya no debería haber esto, ya no debería existir esto. Pero porque nosotros no éramos Facultad, entonces primero lo tenés que aprobar en el Consejo de Escuela, después lo tenías que aprobar en el Consejo Directivo, después el Consejo Académico del Rectorado, después lo tenía que aprobar el Consejo del Superior y después recién ir y allí estuvo como cuatro años durmiendo en el cajón. (Comunicación personal)

Para comprender la participación de los actores institucionales en la resignificación de los currículos universitarios consideramos potente los aportes de S.

Ball (1994), especialmente el reconocimiento de la noción “ciclo de políticas”. En ese marco de ideas, el autor define a las políticas como múltiples y diversos sistemas de valores y significados que le atribuyen preponderancia a determinadas acciones o comportamientos del mundo social. Esta conceptualización permite superar la forma tradicional de entender a las políticas e instituciones educativas, como reflejo exacto de las primeras. En nuestro caso, específicamente para el abordaje de tensiones, rupturas y prácticas al interior de la FA, para construir un diálogo entre el nivel micro (subjetividades y representaciones) y el nivel macro (estructuras sociales externas) y para analizar los procesos de implementación de los nuevos planes de estudio.

¿Nuevos? planes de estudios. La traducción de estos debates en un texto oficial: los profesorados actuales

El nombre de este apartado da cuenta de la situación de los planes de estudios de la Facultad de Artes que ya se venían pensando y debatiendo años anteriores, sin embargo, dependió de diversos factores que atravesaron su elaboración, tal como se visibiliza en el plan vigente. Este, se elabora a partir de un diagnóstico detallado de las falencias y ausencias del plan anterior. Si bien no es objeto de este trabajo realizar una comparación entre ambos, son necesarias algunas aclaraciones para pensar la formación docente universitaria.

Tal y como se menciona en la normativa actual

En el Plan del 86 existe una ausencia de asignaturas que permitan abordar la enseñanza de la música incorporando tecnologías de la información y la comunicación y no presenta espacios curriculares que aborden la práctica docente como un trayecto. (Plan de estudios Profesorado en Educación Musical, 2017)

La gente del campo del arte siempre resistía, hasta que se dieron cuenta que ya no se podía resistir más (risas). En todo caso poner la energía en lugar de resistirse, en cómo armar un profesorado, una maestría que sea específica para lo que vos necesitas. Entonces, bueno, eso cambió mucho y las nuevas generaciones evidentemente ven el cambio. (Comunicación personal)

Como menciona la entrevistada, si bien llevó tiempo el cambio de plan de estudios fue bien recibido por todos los integrantes de la comunidad educativa de Artes

ya que ampliaron a nuevas formas y enfoques para concebir la enseñanza de las artes, con una preocupación por incorporar y explorar nuevos territorios que promuevan el diálogo con otros saberes pertenecientes a las diferentes culturas y momentos históricos. En este sentido, recuperamos en términos de la entrevistada, quien expresa que “la educación no solo tiene que ver con conservar y reproducir lo existente, también supone la posibilidad de crear” (Sarmiento 2017: 22).

Una apuesta hacia la Educación Popular y la transversalidad de los contenidos en Artes

Intentamos hacer un trabajo más transversal que incluyera a las tres disciplinas o lenguajes que tiene el profesorado de música, artes visuales y teatro. (Comunicación personal)

Las discusiones están buenas, tener como diferentes cabezas que provienen de diferentes estructuras de conocimientos, está buenísimo. (Comunicación personal)

Como menciona el título y los epígrafes de este apartado, reflexionamos en los desafíos que implica pensar y llevar a la práctica estas ideas, tanto en el plano material como simbólico. Los profesores entrevistados hicieron mención a nuevas búsquedas de sentidos y enfoques para pensar la enseñanza, que tengan en cuenta a los sujetos con sus singularidades e intereses, otorgándoles la posibilidad de elegir qué música aprender, como también la de vivenciar diversas expresiones artísticas en sus diferentes manifestaciones (visuales, teatrales, etc.) en conexión con los contextos históricos, políticos y sociales que los atraviesan.

Históricamente, la música popular ha sido transmitida a través del aprendizaje informal. ¿Qué pasa, entonces, cuando en lugar del término “aprendizaje informal”, conectamos el término “educación” con música popular? Obviamente esto implica un cambio de perspectiva profundo. Tan pronto como hablamos de educación, ya estamos refiriéndonos a un concepto asociado a una práctica relativamente formal. ... Entonces: ¿De qué manera los conceptos de educación y aprendizaje informal se han reunido en varios puntos en referencia a la música popular? Una de las razones reside en que, si le damos a los estudiantes de las escuelas y otros contextos formales, la oportunidad de aprender música a través

de medios informales, una de las primeras cosas que suceden es que se les da una chance de elegir qué música aprender. ¡El punto es que los estudiantes elijan la música! Eso significa que pueden elegir cualquier música. De todas formas, dada la libertad de hacerlo, tienden a optar por la música popular. Eso es todo. Hay una conexión necesaria entre el aprendizaje informal y la música popular; pero hay una conexión histórico-social también. (Carabetta, 2017, p.26).

Bueno tiene una construcción más pensada y anclada en la pedagogía popular, donde la horizontalidad es como lo superior, lo supremo, entonces es que ni siquiera haya bancos, donde puedan trabajar de manera circular, donde puedan recorrer, donde puedan circular los textos de otra forma. (Comunicación personal)

Esta concepción de la Educación Popular por la que están optando los profesores de Artes, al menos los dos con los que tuvimos la oportunidad de conversar, creemos que es un punto de unión para pensar la enseñanza y la formación docente en Artes desde un lugar preocupado por los sujetos del aprendizaje y los contextos coyunturales latinoamericanos. Consideramos que la educación popular no es un método, sino que es una postura frente al acto de educar y que habilita formas de ser y hacer educación donde se ponen en juego ciertas dimensiones que en la educación tradicional quedan de lado. Tiene que ver con el reconocimiento de los otros, de sus experiencias, trayectorias y biografías singulares y se sostiene desde la escucha, el diálogo colaborativo y la construcción en red colectiva. Pensar las prácticas de enseñanza desde estos enfoques, habilita a que la educación se deje atravesar por sensaciones y experiencias y que parta del mundo que somos, en el que estamos y que creamos todos los días, para pensar el mundo que queremos, como veíamos en la cita de Paulo Freire en la Introducción de este trabajo. Hay una suerte de doble juego, no se queda ni en un mundo ni en el otro; son diversos mundos entramándose, posibilitando múltiples significaciones, vivencias y participaciones.

En este sentido, creemos que es un enfoque valioso para articular como eje transversal entre los distintos profesorados de Artes, para fundamentar una formación docente distinta a la que se ofrecía con el plan anterior. Como veremos en el siguiente apartado, los espacios de Práctica Docente I y II son compartidos por todos los profesorados y algunas otras materias, así como también seminarios y talleres, dando

cuenta de la transversalidad que forma parte de la apuesta formativa del plan de estudios vigente.

La práctica docente como trayecto

Los nuevos profesorados se basan en la estructura del INFOD. De esta forma, se concibe la Práctica Docente como espacio obligatorio en todos los años, que debe cursarse como estudiante promocional, es decir, no se puede cursar en condición de alumno regular ni rendir como libre. Esto da cuenta acerca de la comprensión de la práctica como proceso y la consideración de prever una secuencia graduada para ella. Derivado de esto se prevén observaciones e intervenciones en distintos contextos y niveles del Sistema Educativo, con mayores niveles de profundización a medida que se avanza en la carrera hasta llegar a la etapa final de residencia. Estos espacios tienen como propósito el aprendizaje sistemático de las herramientas para la actuación docente en los niveles inicial, primario, secundario y en contextos informales no escolares.

Algunas particularidades que nos mencionan los entrevistados sobre las prácticas son las siguientes:

Sí o sí la tienen que cursar, no pueden escaparse de eso y son la primera y la segunda cuatrimestrales, la tres y la cuatro son anuales, entonces hay como una gran cantidad de horas frente al aula, de observación... En el primer año las prácticas docentes no tienen salida al campo, sino que es más áulico, de descubrir qué los motiva a ellos como docentes, por qué llegan al profesorado. Les ofrecen diferentes textos que hablan de la formación docente. Se trata de indagar sobre las prácticas individuales de cada uno hasta la actualidad, o sea cómo te formaste en la primaria, en la secundaria y trabajar a partir de ahí; con bitácoras de estudio, con bitácoras de aprendizaje individual. La práctica docente II es en contexto no formal, entonces tienen que desarrollar en grupos, -en ese grupo tiene que haber estudiantes de teatro, de artes visuales y de música-, una propuesta de formación, de intervención que esté cruzada por los tres departamentos... En práctica III por primera vez, tenemos diez estudiantes, entonces van a trabajar con pares binarios de acompañamiento o asesoría, donde sí o sí van dos, a todas las escuelas van dos. Uno observa y el otro hace la

práctica, y luego el otro observa y hace la práctica, pero en conjunto, arman la propuesta, en conjunto arman el desarrollo. (Comunicación personal)

Como expresa el documento de la ANFHE-CUCEN (2011) sobre los “Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios”, el Campo de la Formación Pedagógica incluye abordajes disciplinarios de Pedagogía, Didáctica General, Filosofía y Educación, Tecnología Educativa, Psicología y Educación y el Seminario de Educación Especial.

Son las materias fuertes teóricas para todas las artes, creo que ahí es donde el estudiante tiene que comprender que son materias que tienen una impronta teórica donde hay que sentarse a leer, leer, leer. (Comunicación personal)

Hubo una incorporación de espacios importantes que estaban ausentes, como Filosofía de la Educación, algo ligado a cuestiones más sociológicas, que permiten tener al alumno otras miradas más allá que las del campo del arte. (Comunicación personal)

Nos parece sumamente significativo el lugar de las prácticas en la formación docente universitaria. Creemos que este espacio pone en juego la teoría y la práctica reflexiva, donde los estudiantes se formen leyendo y problematizando el contexto y la realidad socioeducativa de manera crítica, pero también pensando estrategias y herramientas concretas de intervención en esas realidades. En este proceso de prácticas confluyen nuestras propias representaciones y visiones del mundo, lo que vamos construyendo en los procesos de escolarización y espacios de formación que dejaron huellas significativas para que pensemos y reflexionemos sobre el lugar del quehacer educativo cotidianamente. Resulta importante entonces, reconocernos diversos y singulares y desmitificar la idea de una formación que considera a todos los docentes como iguales. En este sentido, reiteramos e insistimos con el título del primer apartado: una invitación a reflexionar sobre la formación docente como una práctica cotidiana.

El lugar de la experiencia, la producción artística y los espacios electivos

A partir de la lectura y profundización de los planes de estudios vigentes, reconocemos que estas son algunas apuestas significativas para pensar la actual formación docente universitaria.

Entendemos que cuando tiene y se hace lugar a la experiencia, atraviesa profundamente las subjetividades de quienes se dejan empapar por ella. En esa línea de sentido, como plantea en su texto Sarmiento (2017), el lugar de la experiencia, la escucha, el diálogo y la elección de espacios optativos, son elementos claves para pensar la formación de docentes y requerimientos necesarios si se quieren construir prácticas transformadoras y significativas, que dejen huellas. Estos paradigmas, tensionan las prácticas enciclopedistas que ella analiza, en donde el estudio se basaba en la memorización y el almacenamiento de información y plantean formas más reflexivas y políticas de pensar el quehacer docente. Es así, que se busca generar espacios de producción de saberes populares y alternativos, que habilitan el ingreso de las músicas y el arte a las escuelas, espacios educativos y comunitarios.

Nosotros teníamos una gran preocupación por sostener muchos espacios para la producción artística. Entonces el 60% son espacios de producción, con la idea de que, si no hay una experiencia artística importante, no hay mucho que transmitir en el proceso educativo... hay una cuestión de posibilidades de cursada, hay una cuestión de cargas horarias y de equilibrios. En términos generales también lo fuimos logrando... otra cosa importante que tiene es que deja algunos espacios electivos y eso bueno, dinamiza bastante el proceso y permite instituir otras miradas y otras cuestiones. (Comunicación personal)

En cuarto año son la mayor cantidad de electivas que tienen, justamente para permitirle al estudiante que pueda enfocar hacia donde quiera desarrollar su perfil. (Comunicación personal)

Estas formas que se ponen en juego para pensar la formación docente hoy en Artes, habilitan a construir otros perfiles que atienden las dimensiones subjetivas, los diversos contextos con sus prácticas y formas de relacionarse, así como las estructuras que enmarcan dichas relaciones y sentidos.

El perfil de los egresados: formar docentes situados que reconozcan los contextos sociopolíticos que (se) habitan.

Todo lo que anteriormente hemos descrito sobre el plan de estudios vigente, se intenta plasmar en lo que se espera de los egresados de dicha Facultad. Por ello,

recuperamos los aportes de Salit (2011) para reflexionar qué se entiende con la idea de perfil:

... La idea de perfil se asocia con las de incumbencias y alcances. Respecto de la primera, al decir de Puiggrós (1993), opera como emergente de las luchas en el campo técnico y profesional, en tanto la Universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, de los saberes, pero también de las profesiones. Se entiende por alcance, en tanto, las actividades para las que se considera que un profesional resulta competente, en función del perfil definido para cada titulación... En clave con la conceptualización de perfil, entendemos que el mismo articula demandas políticas, económico social y pedagógico-curriculares, de allí el peso que adquiere el proceso de su definición en toda propuesta curricular. (Salit, 2011, p. 2)

En el caso de los egresados del Profesorado en Educación Musical, la entrevistada resalta la necesidad de posicionarse desde enfoques y perspectivas que den lugar a construcciones e intervenciones casuísticas, teniendo en cuenta siempre el contexto y los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, resulta importante abrir a interpretaciones complejas por parte de los docentes y estudiantes del profesorado que le aporten a miradas críticas y reflexivas sobre el acto político de enseñar.

... que le permita vincular los saberes y que le permita un proceso de transmisión de conocimiento que sea desde la perspectiva de lo que dice Edelstein, de lo que es una construcción metodológica ... Tiene que poder distinguir lo que es un espacio escolar de lo que es un espacio no escolar, tiene que poder plantear estrategias de evaluación apropiada, pero fundamentalmente hay una cuestión que hay que trabajar mucho en el campo de las artes que tiene que ver con correrse de esa visión del artista tan decimonónico y poder pensar el arte en otros términos. Nosotros decimos pensar en las músicas, en plural.(Comunicación personal)

A su vez, el entrevistado remarca la diferencia entre el perfil de un licenciado y un profesor y reconoce que sigue teniendo sus complejidades y tensiones, dada la implementación reciente del profesorado. En este sentido, recupera su trayectoria como licenciado y la dificultad con la que se enfrenta para estar en las aulas, pero a su vez sus

nuevas búsquedas y apuestas a la enseñanza desde otras perspectivas. Por ello menciona lo siguiente:

El licenciado no va a formar a nadie, eso es lo diferente, va a investigar, va a hacer una búsqueda propia. No va a estar frente a estudiantes en proceso de formación, sino que puede hacer su espectáculo, su investigación, algo propio. El perfil docente es entregarle a la comunidad un egresado con otro perfil, que es un perfil que va a formar personas, va a formar individuos y eso todavía no ha hecho click en la cabeza de muchos profes, porque venimos de la licenciatura, y nunca tuvimos una didáctica de la enseñanza en las licenciaturas ... Sobre todo, la diversidad, ese sujeto en situación de aprendizaje, entender el sujeto como sujeto y entender la situación como situación. Son cosas distintas, porque ese mismo sujeto en otra situación respondería de otra forma. Pero en la situación que le toca vivir en ese momento, responde de esa. (Comunicación personal)

Creemos que los perfiles de los egresados en Artes están sumamente arraigados a lo que mencionamos anteriormente sobre las prácticas como proceso y con una necesaria y cuidada gradualidad de las mismas. La incorporación de espacios del campo de Formación Docente Pedagógica es clave para problematizar y discutir sobre esta dimensión de la praxis educativa en donde se ponen en juego las subjetividades, el encuentro con otros, las huellas de las trayectorias educativas, así como los sueños y utopías que nos atraviesan y movilizan.

Entre el diseño y la implementación: reflexiones necesarias en ese proceso

En este apartado queremos hacer foco en las problemáticas y tensiones que aparecen en el estudio del caso que, como menciona el título, creemos tienen que ver con los tiempos y procesos que lleva el diseño y los tiempos y reflexiones que demanda la implementación de un plan de estudios.

Así mismo, entendemos que estas son contradicciones inherentes a la hora de pensar un profesorado (nuevo, en el caso de Teatro y una revisión de otro existente, en el caso de Educación Musical) porque implica, como vimos en la primera parte del Informe, diversas disputas y debates sobre la formación docente. Por ello es que estas problemáticas que mencionan los entrevistados y que nosotras podemos dilucidar

tienen que ver con los mismos “tiempos” en que se dan los procesos y discusiones permanentes.

En reiteradas oportunidades en las entrevistas, los profesores expresan “lo que se piensa de un modo, en la implementación se hace de otro”. En este sentido, tomamos los aportes de Pinar (1989) cuando afirma que los problemas del curriculum van a ser situacionales y van a requerir de análisis concretos, para intentar brindar posibles soluciones acordes a cada tiempo y espacio que atraviese la experiencia educativa.

La profesora menciona que lo que está pasando con el plan de estudios vigente es que no todos son conscientes o están al tanto de lo que verdaderamente está sucediendo. Creemos que tiene que ver con una ausencia de discusión o indefinición acerca de qué debe ocuparse cada departamento en su interior y cuáles son las problemáticas comunes.

El problema que yo visualizo en este momento es el proceso de implementación de los planes de estudio. Yo veo que está como ausente o acéfalo un verdadero proceso de implementación que nos permita a los profesores y a los estudiantes poder pensar en lo que está sucediendo y creo que ese es un problema porque yo hoy ni siquiera me atrevería a hablar de cuáles son los problemas que tiene el plan, si nunca nos hemos puesto de acuerdo en cómo lo vamos a implementar y cómo vamos a ver los espacios que son horizontales y que funcionan al mismo tiempo y cómo vamos a ver las líneas que son verticales, como líneas curriculares y cómo vamos a pensar determinadas problemáticas que son comunes y cómo vamos a pensar algunas otras que son particulares. Entonces, hay como un actuar, desde mi punto de vista, con poca reflexión para resolver cómo se cubren las cátedras mientras los profesores dan una o dos materias, pero sin pensar que es una oportunidad histórica de poder pensar en esos contenidos mínimos, en esos procesos de implementación y cómo estamos pensando la formación y cómo vamos a articular distintas problemáticas y cómo no vamos a superponer otros contenidos, entonces, a mí me parece que se está dilapidando una posibilidad real después de tantos años de esfuerzo de hacer una implementación como corresponde.(Comunicación personal)

Es por estas respuestas que interrogamos sobre si existía una comisión que se encargue de ver y guiar estas observaciones y prácticas que suceden en el momento de la implementación, a lo que la entrevistada respondió:

Solamente nos convocaron para decidir cuestiones formales, que esta materia se llama acá así. O sea, estos errores formales que uno suele cometer cuando hace los documentos. Que ésta tiene número 23, pero en realidad corresponde 22. Algo absolutamente formal, que no requiere ningún compromiso de disputa y que no implica un seguimiento. Son errores digamos, es corregir errores administrativos o burocráticos. (Comunicación personal)

En este sentido, podemos pensar cómo la implementación está demandando en primer lugar, terminar de resolver cuestiones administrativas y burocráticas que, de alguna forma son las presiones ministeriales para que luego se hace (o se podría hacer) lugar a los problemas más significativos en cuanto a la calidad de la enseñanza que se brinda a los estudiantes de los profesorados.

Ahora que trabajo como coordinador de los profesorados, todos los profesorados de artes, es muy complejo eso. Cómo poner a funcionar un profesorado que está ideado de una forma y que no tenés cómo ejecutar ese profesorado, entonces empiezan como haber choques. Porque quizás en las formas está muy bien diseñado, pero en las prácticas al no tener como implementar, o el presupuesto necesario, empieza como haber mucho ruido entre el diseño y la implementación. (Comunicación personal)

Aquí divisamos otra problemática que atraviesa la implementación del Plan nuevo, relacionada a las condiciones materiales que la Universidad posee y prevé para llevar adelante procesos valiosos y significativos:

Es una Facultad bastante escasa de recursos, o sea que tenemos cargo de dedicación exclusiva, y estamos con más cosas de las que podemos a veces... El problema real en la implementación es que no hay dinero para contratar otra gente, entonces los mismos profesores estamos dando en esos espacios. (Comunicación personal)

Podemos ver en esta cita cómo lo material influye y tiene efectos en las condiciones simbólicas del trabajo docente, su posicionamiento en el aula, la forma de pensar las clases, la transmisión de contenidos y las evaluaciones. Es aquí donde nos

encontramos con una problemática de orden macro social ya que es el Estado quien debe garantizar el derecho social a la educación, responsabilizándolo en muchas cuestiones de presupuesto docente y corrimiento de las preocupaciones y dificultades que estos atraviesan para poder llevar adelante sus prácticas educativas.

También, algunos factores que hacen alusión a dicho desfase, tiene que ver con la problemática de la masividad. Creemos que en estas ideas que se vienen pensando sobre la educación popular, de pensar la enseñanza desde lo situado, lo singular y subjetivo de los sujetos y su forma de relacionarse con los saberes y aprendizajes, recuperando las biografías donde se relatan los trayectos formativos así como las concepciones e imaginarios sobre el ser docente, encuentra sus contradicciones y dificultades a la hora de materializarse como propuesta, ocurriendo lo siguiente durante el cursado de las materias compartidas por los diferentes profesorados de Artes:

Como estructura transversal es genial, el tema es que nos encontramos con cátedras de 500 personas. Y con equipos donde están, hay un titular y un asistente o hay un titular y en el mejor de los casos y un adjunto. La estructura de cátedras no responde a veces a lo que se necesita. Porque bueno si no tenés una estructura de cátedras que dialoguen entre sí, un equipo que puede poner a funcionar cátedras o grupos menores de trabajo, y es difícil pensar el sujeto en situación de aprendizaje, es muy difícil, es muy difícil ... La masividad produce eso también, la masividad produce que te puedas esconder dentro de una multitud y asegurar construir un modelo de clase que te asegure que el conocimiento se reproduzca, que no tenga huecos, o la cantidad de menor huecos posibles, y nada venís reproducir tu conocimiento, reproducir lo que sabes. (Comunicación personal)

Nos parece relevante destacar que esta cita alude a la estructura de organización de las cátedras y cómo afecta tanto a los estudiantes como a los docentes: en cómo circulan los saberes, las opiniones y cómo se está pensando el acto de enseñanza.

A su vez, otra problemática a la que hacen referencia los entrevistados y que se puede entrever en el plan de estudios, es la cuatrimestralización de algunas materias y con ello, la sobre evaluación.

La cuatrimestralización supone el recorte y la selección de ciertos contenidos a ser enseñados y esta actividad es vivida como un desafío al que se enfrentan lxs docentes.

El profesor menciona sobre esta problemática que: “es extremadamente complejo agrupar todo en un cuatrimestre. Creo que de todas formas han hecho un recorte bastante bueno interesante”. También la cuatrimestralización implica, al menos, dos parciales y dos trabajos prácticos, lo cual es caracterizado por la entrevistada como una “sobre evaluación”:

Me parece que hay como un exceso de evaluaciones que en algunos espacios que podrían haber sido una sola materia. Por ejemplo, las historias de la música están dividida entre Renacimiento y Barroco, cuando podría haber sido una sola, más amplia y evitar toda esa sobre evaluación, dos parciales por cuatrimestre. La intencionalidad era otra, digo era hacer seminarios, pero los profes lo siguen dando como una materia, entonces es una carga de contenido muy fuerte, muy fuerte. (Comunicación personal)

Pero por sobre todas las problemáticas mencionadas, creemos que una de las dificultades que está marcando una fuerte fragmentación en este momento, es la coexistencia de los dos planes de estudios, el viejo y el nuevo:

Y como en la implementación están imbricados los dos planes ahora, entonces los profesores están como un poco enloquecidos, porque tienen alumnos que no hicieron Historia del Arte, pero vieron Historia I y no tienen esos conocimientos, con otros que están haciendo el plan viejo y la hacen anual, con otros que la hacen en otro cuatrimestre ... Los alumnos están teniendo como bastantes dificultades para terminar la carrera de licenciatura y hay un paso muy grande de los alumnos de composición a la carrera de profesorado ... Entonces en toda carrera de la licenciatura hay un apéndice, cuando los estudiantes van viendo que tienen bastantes dificultades para conseguir que un profesor los oriente o con el lenguaje que quieren abordar el trabajo final, muchos optan por la carrera del profesorado y tener un título seguro; otros cuando están en segundo o tercer año, directamente cambian de carrera. (Comunicación personal)

Es así, como vemos reflejada la consideración de Stenhouse (1984) sobre la necesidad de que el curriculum no sea un documento cerrado y limitante, sino que provenga de la observación de las prácticas cotidianas y que permita la posibilidad de ser replanteado si así fuese necesario; que no pretenda ser totalmente prescriptivo, sino que pueda ser una propuesta educativa real y posible de llevar a cabo. En este sentido,

el autor plantea la posibilidad de que el curriculum se exponga en cierto modo a un examen crítico, sin pensarlo como una intención maliciosa ni evaluación coercitiva, sino que se propongan modificaciones para ser puestas en marcha de manera efectiva en las aulas. Así la entrevistada expresa que: “Hubo un montón de cuestiones que los estudiantes nos iban señalando y que las fuimos corrigiendo. Y que algunas se pueden corregir sin que tengan que ir al Ministerio”.

Como hemos mencionado al inicio de este apartado, entendemos que las problemáticas y tensiones son inherentes a la cuestión misma de pensar un cambio curricular, donde lo que se pone en juego es la formación docente universitaria. Creemos que esto tiene que ver con lo que dice Frigerio (1991) acerca de que toda normativa tiene, a su vez, una función creativa, innovadora, que permite que está sea interpretada de diversas formas. Por lo tanto, podemos pensar las normas como lo instituido, lo establecido, lo rígido y a los actores con sus prácticas y significados singulares como lo instituyente, lo permeable. Es esta fuerza de poderes la que sitúa a los saberes en un ciclo activo de debates permanentes.

Los docentes que llegamos a ser

El Seminario/Taller fue un espacio para problematizar el campo de la formación docente como una práctica de reflexión cotidiana. Nuestra aproximación a la Facultad de Artes, por un lado, tiene que ver con la elección de un profesorado habilitado por la Cátedra para hacer este ejercicio de conocimiento y, por otro lado, con una búsqueda de sentidos personales desde los cuales pensamos el arte como un campo permeable, influido por distintos fenómenos y cuestiones que atraviesan la construcción de subjetividades; aspectos que nos parecen importante de reconocer para reflexionar sobre las prácticas y sentidos que hacen a la conformación de las diversas culturas y desde los cuales podemos pensar como futuras trabajadoras de la educación, la creación de propuestas de intervención alternativas, integradoras y enriquecedoras.

Creemos que en el corazón de lo educativo, se encuentra la preocupación por la alteridad y, en ese sentido, el arte es un campo de saberes y significados que aporta la construcción de las diferentes cosmovisiones sobre cómo se piensan los sujetos en sus relaciones con las sociedades y con el mundo. En este sentido, nos

interpela un interrogante: ¿Qué cuestiones relevantes aparecen en este estudio de caso sobre la Facultad de Artes para enseñarnos a nosotras en Ciencias de la Educación?

Por un lado, el carácter alegórico y simbólico de la representación artística que se materializa a través de múltiples lenguajes, no sólo el expresado mediante palabras, de lo que se puede o no decir, sino que se ponen en juego diversas formas de expresar (nos) y encontrar (nos) y que involucran, en gran medida, aspectos de los seres humanos que desde una mirada logocéntrica de los saberes, muchas veces quedan de lado.

¿El lugar de la emoción donde el cuerpo parece escindido de lo emocional, porque hay que dar cuenta de... que creo que a todos nos debe pasar... los profes no te preguntan: ¿Qué sentís? No existe dentro de la academia, es como una reproducción de ideas, de conocimientos separado de eso que se siente y que en realidad eso es que se siente es lo que termina emocionando, porque lo que te emociona cuando sos estudiante es como ese docente te trasmite su pasión, su forma de ver y construir el pensamiento y de que no se cierra en una idea, sino que empieza a multiplicar y su cabeza está constantemente multiplicando posibilidades, que se yo no lo entendiste de esta forma, te lo explico de la otra... no lo entendiste, bueno definamos juntos... es como que eso... (Comunicación personal)

Es así que nos resultó muy valioso acercarnos a estos enfoques ya que nos permiten construir miradas desde las dimensiones sensoriales, emocionales y perceptivas de los sujetos, en donde se ponen en juego también la poesía, la pintura, la música, la danza, el teatro y el cine como espacios de encuentros y transformación, donde podemos compartir (nos) el mundo que habitamos para dar cuenta de las múltiples miradas, culturas y saberes que lo convierte en una esfera que encarna tiempos y espacios infinitos, así como múltiples maneras de estar y hacer en los mundos.

Para finalizar este trabajo, sin dejar de hacer mención a su carácter inacabado ya que como toda producción de saberes, se encuentra abierta a constante revisión y resignificación, es importante insistir sobre las reflexiones cotidianas de nuestras prácticas como el lugar al que es necesario volver para mirar (se) y mirar (nos), buscando hacer dialogar lo que “me” pasa y lo que “nos” pasa en situaciones que

compartimos con los otros y en donde cada cual mira desde su historia, que es personal pero a la vez colectiva.

El objeto de estudio donde yo hago foco es la luz y la luz nos muestra todo lo que no es, porque los objetos absorben la luz y lo que no pueden absorber lo reflejan y nosotros, ¿qué vemos? El reflejo de lo que no pueden absorber. Entonces vemos todo lo que no es, de ese objeto. Vemos el color que no es, vemos la forma que puede llegar a ser, no sabemos si es, siempre estamos viendo un reflejo de lo que no es. De lo que no puede absorber, y eso creo que es lo que trato de contagiarle a los chicos, que no se queden con lo que están viendo solamente, sino que puedan ver un poquito más allá de lo que hay, siempre hay algo más...(Comunicación personal)

Esto que menciona el profesor, nos ayuda a repensar la formación docente continua como las múltiples y diversas reflexiones sobre nuestras prácticas, sobre los sujetos de aprendizaje, sobre los contextos en los que estamos inmersos, sobre las problemáticas de las realidades socioeducativas singulares y lo valioso y significativo que tiene la tarea artesanal de los docentes de “ver un poquito más allá”. Defendemos que la formación docente universitaria tiene que ver con la posibilidad de seguir apostando a la construcción de saberes y espacios que legitimen lo diferente, lo diverso y en donde se pongan en juego metodologías que articulen el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el deseo, el encuentro, la escucha y el acompañamiento. Será cuestión de seguir encontrándonos en este mundo, para hacernos nuevas preguntas sobre él.

Bibliografía

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la Escuela*. Ed. Paidós.
- Benjamin, W. (2007). *Obras*. Libro II/Volúmen 1. Abada.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. *Conversaciones con Edson Pasetti*. Ed. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Liendro, E. y Aisenstein, A. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Miño y Dávila.

- Furlan, A. (1996). *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Pinar, W. (1989). "La reconceptualización en los estudios del currículum". En Gimeno Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sarmiento, A. (2017) *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*. Cap. 1. Ed. Brujas.
- Salit, C. (2011) *Procesos curriculares en la Universidad: el caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Editorial Brujas.
- Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización". En Neufeld, M.R. y Jens, A.T. (compiladores) *De eso no se habla- Los usos de la diversidad en la escuela*. Eudeba.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata.
- Vanella, L. (2002) "La investigación educativa en la formación docente". En *Cuadernos de Educación* (2), p.13-23. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/647/611> - <http://artes.unc.edu.ar>

Documentos Consultados

- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N° 111/10*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10.pdf>

EL CASO: UN PROFESORADO UNIVERSITARIO DE MATEMÁTICA

Santiago Álvarez y Melina Wuerich

Un acercamiento a la formación de profesores de matemática en la universidad

Las líneas que se esbozan en este trabajo están dedicadas a desarrollar una mirada crítica de la formación docente, específicamente en la propuesta de un profesorado de matemática universitario. Centrándonos básicamente en que “...la formación docente es un campo intelectual, político y de prácticas, altamente complejo y heterogéneo...”³⁴, detallaremos los aspectos más sobresalientes de la formación de profesores en este campo disciplinar. Considerando también que:

... la formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales. (ANFHE-CUCEN, 2011)

Inicialmente, expondremos los detalles más relevantes de la unidad académica en cuestión para enfocarnos luego en los componentes del plan de estudios, tanto sus líneas generales como cuestiones más específicas. Analizaremos estructura curricular, formatos, campos de formación, como así también el perfil del egresado.

Además, nos remitiremos a la reconstrucción de datos más contundentes, tomados del trabajo de campo, a través de una entrevista a una referente en la disciplina, docente de la Facultad.

Finalmente, nos posicionamos desde el lugar de pedagogos con la intención de construir una reflexión que nos permita pensar la formación docente, revisar sus representaciones sociales, y por sobre todo pensar en los sujetos que eligen formarse.

³⁴ Fundamentación del Programa del Seminario de Dictado Permanente: “Formación Docente Continua”. Año 2018.

De tal manera, desarrollaremos en este apartado cómo la formación docente adquiere dinamismo. Siguiendo las palabras de Guilles Ferry (1990), “la formación docente es un camino sinuoso, he aquí... entonces estamos hablando de un terreno que no es estático sino un campo de luchas, que tiene una trayectoria y un largo proceso de construcción y apropiación crítica...”

Sentados en estas premisas, cincelaremos las construcciones críticas de este análisis.

Profesorado de Matemática. Caracterizaciones, aspectos nodales de la propuesta

El profesorado de Matemática objeto de estudio es una carrera de grado con una duración de cuatro años. Podemos decir que presenta una fuerte formación disciplinar y difusión de los conocimientos matemáticos; además posee una formación en educación matemática y problematiza sobre la enseñanza y el aprendizaje en los ámbitos escolares. Tal es así, que el plan de estudios incorpora espacios curriculares del campo pedagógico-didáctico y una importante formación en la Didáctica de la Matemática como campo específico, que permita a los estudiantes del profesorado la vinculación efectiva entre los aportes teóricos y las prácticas docentes en las aulas.

Las materias de carácter disciplinar abordan aspectos teóricos y prácticos a partir de ejercicios y problemas. Las cátedras propias de la disciplina, según los informantes claves, son las más importantes para el estudiante. En este punto es importante remarcar los objetivos que tiene esta carrera en cuanto al profesional que se forma en ella. El profesor en matemática, debe tener consolidados conocimientos matemáticos y una gran formación en Didáctica de la Matemática; debe estar preparado para dar clases en Nivel Medio, en Instituciones Superiores de Formación Docente y en el Nivel Universitario. En algunos casos, podrá continuar hacia la investigación, como así también acceder a carreras de postgrado en temas vinculados a la problematización de la disciplina y la educación matemática.

En un avance en el trabajo analítico, cabe señalar que entendemos que la constitución de un plan de estudios responde a un momento socio-histórico determinado, por lo tanto, analizar la “estructura curricular” del Profesorado en Matemática, nos impulsa hacer una mirada más profunda de los atravesamientos, tantos teóricos como organizativos, que subyacen en esta carrera de formación

docente. Al decir de Salit: “La expresión “estructura curricular”, remite al formato general del plan de estudios. En la misma es posible identificar ciclos, líneas y espacios curriculares...” (Salit, 2011, p.3).

Para poder mirar el plan nos remitimos, en este caso, a los espacios curriculares: “Un espacio curricular representa un modo de presentar la organización de los contenidos a ser desarrollados en una unidad de tiempo claramente delimitada que puede adoptar modalidades diversas: asignatura, módulo, seminario, taller”(Salit, 2011, p. 3).

Con más detalle, nos enfocaremos en los formatos que adoptan los espacios curriculares. El plan de estudios del Profesorado está organizado en cuatro años de duración; ordenado en espacios curriculares o disciplinas propias del campo matemático -que tienen un fuerte peso constituyéndose en troncales para la formación- y los espacios de disciplinas pedagógicas, dado que en palabras de nuestra entrevistada: “si no existieran, no sería un profesorado”. El profesorado comparte las primeras materias con otras carreras y recién en segundo año, se inicia una formación vinculada a la educación en general y a la educación matemática en particular.

El Profesorado en Matemática consta de materias cuatrimestrales en los cuatro años y dos anuales que se incluyen en tercer y cuarto año: Didáctica Especial y Taller de Matemática y el seminario “Formador de Formadores” y Metodología y Práctica de la Enseñanza, respectivamente. Hay que decir también que el plan contempla la posibilidad de optar por uno de los tres espacios ubicados en el segundo cuatrimestre del cuarto año, ellos son: Historia de la Matemática, Matemática Financiera y Elementos de Lógica Matemática.

En el segundo año se presentan las cátedras específicas para el profesorado. Ellas son: Psicología del aprendizaje y Pedagogía, éstas son cuatrimestrales y correlativas del taller de Didáctica de la Matemática y se cursan en la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Asimismo, Geometría, y taller de matemática. Esta última es una materia de ocho horas reloj a la semana a cargo de un especialista en Didáctica de la Matemática.

En tercer año, los alumnos ingresan a observar instituciones, mientras que la residencia corresponde al cuarto año de cursado a través de la materia Metodología y Práctica de la Enseñanza. Se incorpora el Seminario “Formador de formadores”, de dos

horas semanales pensado para la puesta en juego de procesos reflexivos acerca del ejercicio profesional antes de ingresar a las instituciones educativas.

Un aspecto relevante es el proceso de cuatrimestralización de algunos espacios curriculares. Este es un sistema o régimen de organización curricular que comprende implicaciones académicas, que permite una mejor organización del tiempo, los contenidos, los espacios, la infraestructura y el uso de los recursos.

Por otra parte, teniendo como base las dimensiones de la Formación Docente elaboradas por la Comisión Mixta de Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (en adelante ANFHE)- Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (en adelante CUCEN) en el 2011 sobre los lineamientos básicos para la formación docente de profesores universitarios, podemos utilizar como lente de análisis los cuatro campos de formación que esta Comisión recomienda considerar en la estructuración de planes de estudio de carrera de profesorado universitarios. En ese documento se entiende como campo de formación a: "... un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios" (ANFHE -CUCEN, 2011).

Las configuraciones de los campos de formación son: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Formación en Práctica Profesional Docente. Desde esta óptica, creemos pertinente revisar a la luz de los campos de formación enumerados, cómo la formación de profesores en Matemática está constituida. Para ello detallaremos cada campo teniendo en cuenta la propuesta curricular en cuestión.

La Formación General aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento. Constituye el contexto referencial de toda la formación docente. Está dirigido a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional. Desde la explicación de este campo, podemos percibir la ausencia en el plan del Profesorado de Matemáticas espacios curriculares que busquen la formación y reflexión en torno a los condimentos

inherentes para construcción social y humanística de los sujetos que se comprometen la educación. Creemos que, para saber esto deberíamos ahondar más en estudios de campo acerca de esta formación.

Formación Pedagógica: Incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos. Para ello, el plan de estudios propone en este campo: Psicología del Aprendizaje y Pedagogía. Las dos son materias cuatrimestrales, en el segundo año de la carrera.

Formación Disciplinar Específica: Incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Se centra en la disciplina considerada como objeto de enseñanza. Desde este lugar, nos referimos a la Matemática. Los espacios que constituyen este campo de formación -desde nuestro análisis- son: Análisis Matemático I, II y III; Álgebra I y II; Complementos de Álgebra Lineal; Geometría I y II; Elementos de Funciones Complejas; Elementos de Funciones Reales; Introducción a la Probabilidad y Estadística y Elementos de Topología.

Formación en la Práctica Profesional Docente: Incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de la profesión. Los espacios curriculares constitutivos en este campo son: Didáctica Especial y Taller de Matemática; el Seminario “Formador de Formadores” y Metodología y Práctica de la Enseñanza.

Decimos que las prácticas profesionales merecen un punto aparte, en tanto constituyen un espacio curricular anual, en el que los alumnos, acompañados por un tutor hacen su ingreso a las instituciones educativas para asumir el desarrollo de una unidad temática. Metodología y Práctica de la Enseñanza se organiza en tres grandes instancias: Una primera en la que se introducen algunas ideas fundamentales acerca de cómo elaborar un programa, contenidos a desarrollar y con ellos actividades de lectura y reflexión. Los residentes conformados en parejas pedagógicas comienzan a diseñar sus propuestas de clases, además de hacer observaciones en las aulas donde las implementarán. En la segunda instancia, ingresan a las aulas para concretar las prácticas intensivas. En una tercera instancia y finalizadas las prácticas comienzan a escribir su Informe Final que, por un lado, deberá dar cuenta de un análisis detallado sobre las instancias de planificación y de práctica intensiva. Es interesante advertir que es en este

momento o cuando finaliza, que se le solicita a los estudiantes que identifiquen una problemática que les haya llamado la atención y que luego se analiza a partir de aportes bibliográficos. Por último, la instancia de coloquio, que es en la cual los alumnos defienden oralmente su trabajo final y presentan el análisis de la problemática formulada.

El plan, actualmente, tiene ya varios años y se está pensando en modificarlo. El cambio sustancial que se propone es la incorporación de prácticas desde el primer año de cursada. Otros cambios tienen que ver con el trabajo didáctico que se hace con la tecnología y su uso más integrador en el área de la Matemática. Ello en virtud de la gran demanda respecto del uso de la tecnología en clases de Matemática, lo que interpela a docentes y estudiantes. Asimismo, este cambio está sostenido en el contexto actual de políticas para los profesorado. Así nos lo comentaba, una profesora de la carrera: “Sí, sí hay un gran cambio que se está pensando adaptándose a los estándares que se construyeron para los profesorado en Matemáticas o Profesorados en Ciencias Naturales, para los profesorado universitarios” (Comunicación personal, 3 de julio de 2018).

Si nos detenemos en los formatos curriculares podemos observar en el plan de estudios que, como dijimos con anterioridad, los espacios curriculares pueden adoptar diversas modalidades ya sea asignaturas, talleres y seminarios. Si nos referimos a asignaturas, podemos decir que:

...Una asignatura implica una forma de agrupamiento de contenidos que se desprende de un campo de conocimiento determinado. Su organización deviene de las estructuras propias de cada disciplina en torno a las cuales se integra un conjunto sistematizado de problemas de conocimiento y métodos de abordaje respecto de una parcela de la realidad. (Salit, C., 2011, p. 3)

A partir de este referente categorial, inferimos que hay 16 materias de carácter obligatorio. En su mayoría tienen un carácter troncal, propias de la especialidad en cuestión y son obligatorias. Solo una sola materia es de carácter optativo.

Además, reconocemos una vinculación entre una asignatura y un taller: Didáctica Especial y Taller de Matemática. Si nos referimos al formato taller, Salit (2011) menciona:

... es un espacio en el que a partir de una articulación teoría-práctica diferente se generan formas alternativas de pensamiento y acción. Se organiza en torno a un

proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por docentes y alumnos que participan en todas las fases o etapas de su realización (Salit, 2011, p. 3).

Básicamente creemos que la organización de la asignatura y el taller de manera entrelazada tienen como objeto vincular los aportes teóricos con la práctica.

También, se observa en la organización del plan de estudio, un seminario denominado “Formador de Formadores”. Este formato curricular está destinado a: “...la profundización de desarrollos disciplinarios que requieren un tratamiento adicional desde el punto de vista teórico y metodológico; supone la elaboración de una producción escrita de carácter personal” (Salit, 2011, p. 4).

En las siguientes líneas, nos abocaremos a analizar el perfil del egresado. Entendemos como perfil profesional, retomando nuevamente a la autora (2011), al “conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita” (Decreto N°256/94 Inc.10 y 11 Ley 24190). Representa, en palabras de Remedi (en Salit 2011) “metas a largo plazo que se derivan de la fundamentación y que definen de modo explícito el tipo de egresado que la institución se compromete a formar”. Determina operacionalmente, siguiendo al autor, “las acciones generales y particulares que desarrollarán en sus diferentes campos de acción, tendientes a la solución de necesidades previamente especificadas”. La idea de perfil se asocia con las de incumbencias y alcances.

Se definen como perfiles para el profesor de Matemática, entre otros que sea capaz de: mostrar que el conocimiento es el resultado de un largo proceso y que la ciencia es una actividad tendiente al enriquecimiento de este conocimiento; identificar a partir de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, problemas educativos así como implementar, en su propio lugar de trabajo, las estrategias que influyen en las prácticas educativas acordes a las necesidades locales, teniendo en cuenta tendencias actuales en la educación matemática.

La voz de una referente en el campo de la educación matemática

Para la concreción de este trabajo, realizamos una entrevista a una docente de la carrera, quien nos permitió adentrarnos en sus particularidades. La información obtenida aportó datos que permiten el análisis y reflexión no sólo de lo que ocurre en la unidad académica sino también sobre lo que supone la formación docente en general.

La entrevistada refirió, por una parte, a su propia formación académica, las características de su cursada y plan de estudios. Por la otra, describió la actual carrera de profesorado con sus problemáticas y tensiones.

Así, reconoce como cuestiones que tensionan la enseñanza, la reflexión sobre el sentido de ella y las dificultades que los saberes del campo de las Matemáticas plantean. Considera que los debates acerca de esas cuestiones debieran incorporarse mucho más tempranamente en el plan de estudios, ya que su ausencia se suple recién en la cátedra de Didáctica de la Matemática.

Con respecto a las materias pedagógicas constituyen un espacio de preocupación y ocupación porque los alumnos se resisten a asistir a dichas clases. No les encuentran conexión con su trayecto formativo y terminan rindiéndolas libres, pero, su cursada es correlativa con el taller de Didáctica de la Matemática lo que significa que, los alumnos, al no contar con las correlatividades requeridas, suelen cursar el Taller también en condición de estudiantes libres. La entrevistada reconoce que:

En Didáctica hay en estos momentos 16 y en Metodología están más al día sino no podrían estar cursando Metodología y en Didáctica cómo todavía se puede cursar libre, más de la mitad de los alumnos son alumnos libres, ¿por qué? Porque deben Pedagogía.

Esas son las críticas que ellos nos hacen, creo que cuando se abre la cabeza en la Didáctica que uno les empieza a mostrar cómo conectar todo, empiezan a recuperar estos espacios. (Comunicación personal, 03 de julio de 2018)

Esta problemática encuentra su fundamento cuando se alude al formato de comunicación de las disciplinas pedagógicas y la diferencia entreéste y los propios de los estudiantes de la carrera. Es así como vuelve a aparecer el taller como “compensador” de esas carencias con las que llegan los alumnos. Sin embargo, se está intentando trabajar para que la cátedra de Didáctica de la Matemática no pueda ser más cursada en carácter de alumno libre.

En el relato de la entrevistada surge otra problemática (que no es propia del profesorado de matemática) relacionada con el flujo de alumnos que ingresan y egresan. Esto apareció mencionado muy brevemente, cuando se le preguntó sobre las problemáticas y tensiones que identificaba ella en el profesorado, pero luego se expandió cuando indagamos más sobre este punto. Es así como pudimos llegar a

conocer algunas estrategias que están empezando a implementarse desde la Facultad para paliar la enorme deserción que tienen en el cursillo de nivelación. Así lo expresa la docente:

Hay un abandono enorme, no sé si es del 30% o más, pero en función de los primeros inscriptos y los que entran en primer año, debe ser del más o menos 50%, pero ya hay un 30% que deja de venir. (Comunicación personal)

En cuanto a las soluciones desde la Institución se nombra la incorporación del recursado de materias del primer cuatrimestre en el siguiente cuatrimestre. Así mismo, se propone como estrategia el trabajo con tutores, alumnos avanzados en las carreras de profesorado o licenciatura, indistintamente. Estos espacios de ayuda son, actualmente, muy valorados y reconocidos por los propios estudiantes y docentes, esto es así, dado que los mismos profesores entienden que las exigencias de rendimiento son muy altas, para clarificar esto, retomamos la voz de la entrevistada:

El andamio está puesto muy arriba, y saltan y caen al vacío porque el salto es muy grande, y entonces creo que los tutores van colocando andamios intermedios y bueno ahí hay toda una discusión al interior de la Facultad de cuál es el problema. (Comunicación personal, 2018)

Nos interesa exponer, cuál es el problema para la entrevistada, dado que ella tiene una visión que permite volver a poner en el centro del trabajo la cuestión del trayecto del profesorado. Al respecto, esto nos expresaba:

El problema para mí se pone de manifiesto, no sólo por la apropiación del contenido sino por la incorporación a una comunidad de práctica de producción Matemática que es tan diferente a la comunidad de práctica en la que vienen trabajando estos estudiantes en los colegios secundarios. (Comunicación personal, 2018)

Este último punto, influye, luego, en las residencias que los alumnos transitan, porque se encuentran con dos sentidos de producción matemática que se oponen, el que ellos conocen en la universidad y el que observan y viven en las escuelas medias. Nuevamente, estamos en presencia de un conflicto importante con el que ellos tropiezan y vuelve a aparecer, “el andamio alto” impactando negativamente en el desempeño de la práctica docente.

Rol del pedagogo. Reflexiones en torno a la formación docente

Embarcarnos en la escritura de este breve análisis de la formación docente en la universidad ha sido un desafío. El ejercicio que realizamos de estudio de otro profesorado nos parece potente para continuar reflexionando sobre las tensiones y debates actuales de la formación y de las prácticas docentes. Entendemos que desde nuestra especialidad es necesario conocer y problematizar a la formación y la docencia como campo de disputas, de lucha de sentidos y prácticas y tomar posición como futuros pedagogos.

La docencia es una profesión cuya especificidad gira alrededor de los procesos de transmisión y apropiación de los contenidos seleccionados cómo legítimos, en una sociedad. Pero también en esos procesos están implicadas nuestras historias personales, las normativas y regulaciones, lo que pensamos de la docencia y lo que otros piensan de la docencia. En consonancia con Edelstein (1995), la entendemos como práctica social históricamente determinada que se genera en un tiempo y espacio concretos y que, como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones.³⁵

Pensar la formación docente hoy es ubicarnos en un terreno donde las tensiones están presentes desde siempre, las cuales se fueron complejizando a lo largo del tiempo. La complejidad requiere mirar las problemáticas desde varias aristas porque mirarla desde una sola óptica sería querer buscar una solución a algo que requiere una constante problematización.

Desde otro lugar consideramos la formación docente como un proceso, en el cual se llega a ser lo que se es en un devenir continuo que comienza en nuestra propia biografía como alumnos y que continúa a lo largo de toda la vida. Es importante pensar la formación docente y con ello reflexionar sobre la práctica y proponer "espacios" para revisar las representaciones sociales de la docencia, construir y deconstruir y, sobre todo, pensar en los sujetos de formación y en los formadores.

De tal manera, pudimos realizar un ejercicio de metacognición a partir de la entrevista, como instrumento para recolectar datos. Rescatamos para analizar y problematizar la necesidad que se incorpore desde el primer año de cursado la "práctica

³⁵Fundamentación del Programa de estudios del Seminario de Dictado Permanente: "Formación Docente Continua" Año 2018.

docente” y, de esta manera, que sea procesual la construcción de la identidad docente en cada uno de los estudiantes que eligen ser formadores.

Respecto de la formación docente en Matemática en la unidad académica es interesante problematizar cómo los futuros profesores en esta disciplina se encuentran en los primeros años de su cursado, distanciados de las reflexiones educativas propias. Con la entrevista, pudimos reconstruir que los estudiantes no logran articular las disciplinas del campo pedagógico con las propias de la especialidad y que recién en los últimos años de su carrera se familiarizan con reflexiones sobre la enseñanza o acerca de la apropiación de los saberes de matemáticos.

Por eso, decimos que como pedagogos no podemos dejar de lado la construcción de reflexiones y conocimiento sobre nuestro propio espacio universitario de formación docente. Una lectura crítica de las tensiones, problemáticas y debates que se generan alrededor de la formación en dicho subsistema es condición ineludible para pensar y re-pensar nuestra propia práctica.

Bibliografía

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapeluz.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Remedi, E. (1998) Documento Interno. Proceso FOMECE. Escuela de Artes. UNC. Córdoba.
- Gordillom M. y Valdemarca, L. (Comp.) (2013). *Facultades de la UNC 1854-2011: saberes, procesos políticos e instituciones*. 1ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Salit, C. (2011) *Procesos curriculares en la Universidad: el caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Editor: FFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos consultados

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). (2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*. Recuperado de:

http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf

Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación. (2018). *Carrera del Profesorado de Matemática*. Recuperado de: <https://www.famaf.unc.edu.ar/>

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE POSTGRADO: “LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA”

Lucía González Torres, Lucía Moro Eik y Florencia Palpacelli

Introducción

En el presente trabajo se llevará a cabo una presentación de la Maestría en Pedagogía (en adelante MAPE), una de las ofertas de postgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC).

A partir de entrevistas con profesionales que forman parte de la MAPE y de la lectura de documentos se busca explicitar en qué consiste, sus propósitos y cómo ha sido su puesta en marcha. Utilizaremos el material teórico brindado por la cátedra del Seminario-Taller para realizar un análisis exhaustivo de dicha maestría.

Nos resulta interesante indagar acerca de los orígenes y factores que dieron lugar al surgimiento de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, sobre todo porque es un espacio que tiene una continuidad con la carrera que hemos elegido ya que se configura como un trayecto de formación docente cursado por un importante número de egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFYH.

Mirando hacia atrás...

A lo largo de nuestra investigación, tuvimos la oportunidad de entrevistar a quien fue la primera directora de la Maestría, que estuvo en su planificación y puesta en marcha desde su creación. El origen histórico de la conformación de las maestrías en general, encuentra sus raíces en la necesidad de superar la falta de desarrollos en términos académicos durante la última dictadura Cívico militar. En palabras de Edelstein:

En la recuperación democrática, los esfuerzos se ponen primero en retomar las problemáticas del grado, todo el énfasis estaba allí, y bueno resulta un poco eso, que insumió algunas discusiones, debates, cambios de planes, sentimos que era inminente la necesidad de crear un posgrado específico para Ciencias de la Educación. Y una cosa muy interesante, que me la acordé en este momento, es que cuando nosotros hicimos el cambio de plan de estudios, una colega, varios de los colegas que vinieron como externos a ayudarnos a valorar el proceso de

cambios que estábamos intentando concretar, nos señaló que al no tener un postgrado específico del campo intentábamos cubrir todo en el grado incorporando nuevos desarrollos teórico-metodológicos en él. Entonces se hacía muy difícil no excedernos. Creo que es una cuestión que no está superada, pero era un problema que había que atender, no podía todo ser resuelto en el grado, había algunas cuestiones que luego había que profundizarlas en el posgrado y bueno ese fue uno de los gérmenes, la conciencia de que tenía que haber una profundización de los saberes y conocimientos obtenido en el grado. Por otra parte, la conciencia que perdíamos una enorme cantidad de graduados que no tenían ninguna vía de aproximación para realimentar sus conocimientos como formación pos graduación, salvo aquellos egresados que se incorporaban de alguna manera a cátedras, pero muchos egresados salían inmediatamente incorporándose a diversas actividades del sistema, a la actividad profesional y no había ninguna especialización, entonces las dos cosas incidieron. (Comunicación personal)

Podemos entender, a partir de estos aportes, que el surgimiento de la Maestría estuvo asociado a un auge de los posgrados a nivel nacional y a demandas tanto de profesores como de alumnos. Existía una inminente necesidad de especializar a quienes tenían una formación realizada en otras épocas. Teniendo en cuenta que la generación que había transcurrido su formación de grado durante el Golpe Cívico Militar de 1976 no había tenido la oportunidad de acceder a ciertos saberes, además respecto de los abordajes no había ningún interés por la democratización del saber y por la criticidad del mismo.

Entonces, en este sentido, es importante considerar que la Universidad no debe ser una isla y debe estar en contacto con las demandas y transformaciones sociales, políticas y culturales de los contextos y procesos que se viven. La especialización que ofrece esta Maestría, hipotetizamos, está al servicio de brindar herramientas para entender la realidad con más especificidad que la que puede llegar a brindar una carrera de grado:

Especialización y Maestría tienen todo un recorrido, un trayecto de base común donde se procura trabajar desde disciplinas que permitan clarificar procesos de intervención tanto en una dimensión a una escala macro como llegan a

intervenciones micro. ... En este sentido, este trayecto de base común da una formación clave en diferentes disciplinas que entendíamos requeridas para la intervención profesional y para abrir interrogantes sobre las problemáticas educativas centrales que se constituían en base de proyectos de investigación entonces es como que se iba articulando. Y con una fuerte preocupación desde el principio de orden epistemológico, entonces si la entrada es justamente un seminario sobre epistemología en el campo pedagógico, importaba tanto para quienes se formaban para la intervención y van a hacer solo el trayecto para el título de especialistas como para quienes les importaba más formarse para la maestría. (Comunicación personal)

Sus comienzos...

La Maestría en Pedagogía comenzó a desarrollarse en 2001. En el mes de noviembre de dicho año se realizó el seminario inaugural y la primera cohorte comenzó en febrero de 2002. Surge, según lo expresan los informantes consultados, por la necesidad de especializar y perfeccionar aquellos alumnos que obtienen el título de licenciado o profesor en Ciencias de la Educación, tanto en materia de investigación como de intervención. Según nos cuenta la primera secretaria de la Maestría:

La Maestría tiene como objetivo principal formar de manera altamente calificada en la investigación de procesos pedagógicos. En la especialización se forma a especialistas en la intervención en instituciones, programas, proyectos educativos desde la línea del asesoramiento pedagógico. La idea es que los egresados en Pedagogía, Ciencias de la Educación, o carreras equivalentes, o los egresados de Institutos de Formación Docente, que tengan algunos trayectos posteriores, puedan encontrar en esta carrera una pluralidad de temáticas a trabajar, ya desde líneas de investigación, que a ellos los preparen para entender procesos pedagógicos, históricos, políticos, sociales, antropológicos, didácticos... desde una línea más de investigación de generación de conocimientos en el área. Es uno de los objetivos principales de la carrera y es también lo que los docentes más valorizan, encuentran mayor profundidad de análisis que lo que uno hace en una formación inicial. (Comunicación personal)

Tal como se encuentra explicitado en la página de la Facultad de Filosofía y Humanidades, esta Maestría:

Ofrece una formación altamente calificada en el nivel de posgrado para atender la multiplicidad de tareas, la complejidad de contextos y escenarios de transformaciones permanentes en los que se desarrolla la práctica profesional de graduados universitarios dedicados tanto a la investigación como a la intervención institucional en programas, proyectos y procesos educativos.

Se puede entrever claramente un interés por seguir profundizando en trayectos académicos por los cuales los distintos alumnos fueron atravesando: Investigar, estudiar, analizar, para seguir en el enriquecimiento y las búsquedas por comprender mejor los procesos educativos inmersos en la complejidad y multidimensionalidad de cada contexto específico, con sus particularidades y prácticas naturalizadas.

¿Cómo ser parte de la Maestría?

Los requisitos para el ingreso a la Maestría se evalúan en una entrevista con el interesado, que, a su vez, debe tener un trayecto formativo y una inserción en algún área y/o institución relacionada con lo educativo. No obstante, para quienes no la tienen pueden acceder teniendo una base teórica sólida. Esto nos hace pensar que hay un interés en “... recuperar la trayectoria de cada campo, y a la vez, es imprescindible pensar más allá de los límites que ese campo establece” (Birgin, A., Dussel, I., et al., 1998, p. 15). Esto es factor de enriquecimiento dado que posibilita el intercambio entre cursantes con distintas trayectorias. Situación a la que colabora el hecho que los docentes de los distintos seminarios son especialistas tanto de la UNC., como de otras universidades nacionales y extranjeras.

Tener un plan...

Nos preguntamos cómo se organiza el plan de estudio de la Maestría para poder llevar a cabo esa formación altamente calificada de la que se nos habla. Las entrevistadas nos comentaron que está constituida por 18 seminarios, y que, a su vez, también existe la posibilidad de adquirir un título de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, que está compuesto por 11 seminarios y la presentación de un

trabajo final con pasantía en campo. Retomamos las palabras de la secretaria quien brinda detalles acerca de estos seminarios:

Hay seminarios de 50 horas de duración de tipo teórico y hay seminarios de 20 horas de duración que son específicos de quienes, luego de la especialización, cursan la Maestría completa. Es la posibilidad de optar por un segundo título, el de Magister. Si bien comparten seminarios comunes y están articulados fueron pensadas como dos carreras por separado. Requieren, después, además, del cursado de dos seminarios-taller de prácticas de intervención en asesoramiento y gestión pedagógica y dos talleres de investigación, esos son de 25 horas. La idea de la carrera desde el inicio fue hacer dictado intensivo, entonces se dictaban los más largos, es decir, los seminarios de 50 horas, de miércoles a la tarde a sábado a la mañana una vez al mes. O sea, empezaba un miércoles y terminaba el sábado de, por ejemplo, la tercera semana del mes. Y eso permitió que hicieran la carrera muchas personas de otras provincias que viajaban para cursar la carrera y siguen viajando muchad de ellas; y también, gente de acá de Córdoba que trabaja y tiene poca posibilidad de licencia por estudios. (Comunicación personal)

Consultando el plan de estudios, la Maestría en Pedagogía está compuesta por los siguientes seminarios y talleres:

Debates epistemológicos en el campo pedagógico

Políticas, Reformas y Sistemas Educativos

Análisis Institucional de las Organizaciones Educativas

Diseño, Gestión y Evaluación de Programas y Proyectos Educativos

Debates contemporáneos e investigación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza

Metodología de la Investigación Educativa

Taller de Prácticas de Intervención en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Espacios Macro-institucionales

Currículum. Teoría, Diseño, Desarrollo y Evaluación

Espacios no escolares de Intervención Pedagógica

Diseño y Desarrollo de Proyectos en Tecnología Educativa

Taller de Prácticas de Intervención en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Espacios Micro-institucionales

Transformaciones Culturales y Educación

Estudios Antropológicos de la Interacción en el Aula
Instituciones, Sujetos e Historia
Taller de Práctica de Investigación (I)
Revisión histórica de la conformación del Campo Pedagógico
Seminario de Autor
Taller de Práctica de Investigación (II)

Tesis de Maestría.

A partir de este reconocimiento de los Seminarios y su especificidad, nos preguntamos ¿cómo es el cursado de ellos? y, al respecto, la secretaria nos comentó:

Se hace un seminario por vez. Un seminario inicia y termina en esa semana. Se dictan con carácter intensivo. Es uno por mes. Ahora ya han tomado los seminarios gente de acá de la carrera. Pero en el inicio de la carrera había muchos docentes que venían de Buenos Aires, incluso del extranjero Pablo Gentili de Brasil, Eduardo Remedi de México, entonces la idea también era concentrar el seminario en esa semana. Los costos tampoco permitían ni a ellos ni a nosotros un viaje una vez por semana o cada quince días. (Comunicación personal)

Es interesante pensar cómo suele ser la metodología de evaluación para la acreditación de cada seminario, y en relación con ello, la entrevistada explicitó:

Lo que los docentes piden, al ser intensivos y no tener instancias de evaluación posterior, piden la elaboración de un ensayo o un texto, que se entrega posteriormente. Se pauta entre el docente y el alumno, y a veces son de a dos o tres. Y hay algunos seminarios, que son pocos, que tienen la posibilidad de un coloquio que hacen el día sábado, con una puesta en común, un trabajo que van desarrollando en los distintos encuentros, lo van armando en grupos, y el sábado genera cada uno de los grupos una especie de exposición y reflexión y con eso se evalúa y se acredita. (Comunicación personal)

Consideramos importante destacar aquí que los profesores a cargo de los seminarios o talleres de MAPE son especialistas reconocidos no sólo a nivel nacional sino, también internacional: profesores como Flavia Terigi; Sandra Carli; Alejandra Birgin, Graciela Frigerio, Ricardo Baquero, entre otros, junto a profesores locales. Esto genera

un estatus de prestigio a la maestría, como también produce el interés por parte de muchos estudiantes que quieren seguir profundizando su formación. Al respecto, las entrevistadas nos comentan que los alumnos reivindican contar con profesores que han tenido la oportunidad de leer en su trayecto formativo.

Pensando en torno a los vínculos...

Ahora bien, ¿Cómo es la relación docente-alumno en la MAPE? El vínculo entre el sujeto en formación y el sujeto formado es dispar y depende mucho de los mismos profesores. Las entrevistadas nos comentaban:

Depende mucho de cada uno de los docentes que están a cargo. Los seminarios más de tipo teórico mantienen una línea expositiva, el vínculo es muy breve, porque estamos hablando de seminarios intensivos, y de docentes que, en general, no son conocidos por los alumnos previamente, ni en otros espacios o trayectos. Se hace un vínculo muy breve, pero creo que lo que se genera bastante es que están hablando entre pares. O sea, si bien esté es un especialista, una eminencia en hablar de cuestiones de Historia de la Pedagogía y Políticas Educativas, los docentes que están a cargo del seminario saben que quienes están allí escuchando están en el sistema, son profesionales, conocen la realidad educativa muy de cerca, entonces, se genera en estos espacios intensidad en el debate. Otras veces, depende del seminario. ... Pero los seminarios que tienen que ver más con la política o procesos de transformación cultural, con los espacios no escolares y demás, son seminarios que generan bastante intercambio y siempre desde una posición de respeto mutuo. (Comunicación personal)

Logramos visualizar que hay una amplia diversidad de alumnos que asisten a la Maestría con distintas trayectorias formativas. De todas formas, se mantiene un vínculo con los alumnos para estar atentos a sus debilidades y fortalezas ante el proceso formativo:

Hay mucha diversidad, como en el grado y no es sencillo trabajar sobre eso, siempre hemos estado muy atentos. Como cualquier docente, arman todo un discurso auto justificatorio de lo que pueden ser sus deficiencias y sus debilidades. Yo creo que desde la propuesta en este sentido se procura sostener

y cuidar un nivel académico y fundamentalmente un vínculo con la gente que cursa las carreras... Pero bueno tiene las dificultades de cualquier proceso formativo, el equipo docente es muy diverso, lamentablemente la dirección en cada caso, yo lo hacía, la actual directora ³⁶lo hace, tener alguna idea sobre las características del grupo, los seminarios que han recorrido previamente, pero en general es muy complicado que los docentes tengan una clara idea de cuál ha sido el recorrido previo. (Comunicación personal)

Desde la Maestría, se reconoce al sujeto como un actor diverso, crítico, profesional. Consideramos que desentrañar la concepción de sujeto que subyace, es interesante para entender en profundidad el porqué de cada seminario, además la forma de llevar a cabo la transmisión de los contenidos es de suma importancia porque consideramos que el contenido no sólo está en el compendio bibliográfico sino en la forma de abordarlo. Nos hace pensar en que el modelo de formación al que se aspira no es meramente reproductivista y técnico, entendemos que puede acercarse al modelo presentado por los autores Marcano y Reyes (2007) vinculado a la tradición de formación docente crítico-social, en la cual se hace hincapié en el estudio de las transformaciones sociales, económicas y políticas de una determinada sociedad, es decir, se busca analizar esa complejidad en la que estamos inmersos. Además, desde esta perspectiva, el docente es reconocido como un profesional reflexivo, autónomo y crítico.

¿Notamos alguna dificultad?

Pensando en torno a alguna problemática advertida en el transcurso del análisis de la Maestría, reflexionamos en cuanto al problema del egreso. Particularmente, desde la MAPE, nos comentaban que hay una tutora que se encarga de “estar ahí”, apoyando a los alumnos. Sería relevante entonces seguir con esos espacios de tutorías y poder reforzarlos, continuando en este camino de superación de la problemática de deserción al finalizar la Maestría. La tutora nos comentaba:

Lo que hago en general es orientar un poco a los estudiantes de las cohortes en curso para la presentación de los trabajos finales de cada uno de los seminarios, no tanto en el contenido, porque yo no soy especialista en cada uno de los seminarios, sino más bien en cuestiones formales, o una lectura que los orienta

³⁶Al momento de escritura del presente capítulo.

más en la cuestión de redacción o de formato académico, que sobre eso tienen poca trayectoria previa. Y a quienes han terminado el cursado de seminarios, y están en la etapa de producción de su proyecto de tesis de Maestría o planes de trabajo de Especialización, por ahí la orientación es ver un poco en qué temática están interesados, si no tienen un docente guía, ya sea director de tesis o tutor de especialización, ver con quién se les puede hacer el contacto. También por ahí un poco ayudarles a definir una temática o cómo empezar la construcción de un problema de investigación, también como tienen poca trayectoria en esto, les cuesta. (Comunicación personal)

Cuando le preguntamos si existía algún desafío pendiente, ella nos comentó que lo principal era reforzar las herramientas para ayudar con el egreso de los estudiantes. Si bien muchas veces las razones por las que los alumnos no terminan sus estudios exceden al desempeño de la carrera o, en este caso, de la Maestría, resulta interesante indagar el porqué del abandono e intentar tender puentes que ayuden a los estudiantes a terminar el trayecto comenzado.

Reflexionamos...

Luego de hacer un acercamiento a la Maestría en Pedagogía, nos interesa destacar algunas cuestiones:

En primer lugar, nos parece importante entender este espacio como un lugar que abre las puertas a una formación más específica, que otorga herramientas para comprender la realidad de las instituciones y de la sociedad, así, como dice Inés Dussel, “... es necesario acceder a saberes renovados y pluralistas, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimiento de modo de abrirse a la cultura y el conocimiento como mundos complejos” (Dussel, 2004).

Es un compromiso importante que la UNC tiene, a nuestro entender, el de formar especialistas que se conciben como sujetos sociales capaces de comprender su propio contexto y de vincularse con los debates actuales, generando alternativas que puedan dar respuestas a las realidades donde ellos se desenvuelven.

En segundo lugar, la Maestría se presenta como un dispositivo que ayuda a los distintos interesados en cursar dicha propuesta de formación, a pensar de manera crítica y reflexiva el contexto actual, pero es necesario no olvidarse de formular:

...propuestas de formación que necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos muy diversificados y de grandes carencias ante la profundización de la pobreza, la exclusión, la fragmentación social y su profundo impacto en las prácticas educativas (Edelstein, 2004, p. 61).

En esa línea, la maestría debe ser capaz de formar sujetos comprometidos con las necesidades actuales.

Por último, creemos que es de suma importancia haber investigado sobre la maestría en Pedagogía, porque nos parece una oferta interesante para tener en cuenta y quizá, en algún futuro no muy lejano, poder incorporarnos a esta propuesta formativa de postgrado. En este sentido, y formulando una opinión a la que pudimos arribar como grupo, consideramos que propuestas formativas de esta índole nos invitan a seguir profundizando nuestros estudios para un desempeño profesional que apele a esa formación continua tan necesaria en nuestros días, con los desafíos diarios a los que estamos expuestos y seguiremos estando en un futuro, siendo miembros y partícipes del Sistema Educativo Nacional.

Bibliografía

Birgin, A., Dussel, I., Duschatsky, S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente: Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Ed. Troquel.

Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004). *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción de Córdoba*. Edit. Brujas.

Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*.7. (3).

FINALMENTE...

La idea surgió allá por fines de 2016, año en el cual, a pedido de la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación, asumí la coordinación del Seminario “Formación docente Continua”, en la intención de poner en valor la producción que los cursantes, alumnos avanzados del ciclo profesional de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, elaboraron para la acreditación del espacio.

Como todo trabajo cooperativo demandó tiempo, coordinación y entusiasmo sostenido. Llevó más de tres años el trabajo de corrección y escritura, re escritura y escritura definitiva. El compromiso de los autores de relectura y reelaboración de sus producciones, tiempo después de haber aprobado el Seminario, fue sin duda la condición de posibilidad para que el texto se concrete. En ese proceso la participación de las profesoras adscriptas, ha sido altamente valioso.

El proceso mismo operó como una nueva instancia de aprendizaje de las temáticas que se abordaron en el espacio, un dispositivo de formación “en sí”; tal vez un antídoto frente a los embates de la racionalidad neoliberal que ensalza entre otros disvalores el individualismo, la meritocracia y modos aggiornados de reeditar viejas formas de concebir las prácticas educativas en general y de formación docente, en particular.

Es anhelo de quienes compilamos el material que éste se constituya en un pequeño aporte a la sistematización de una temática tan compleja como la formación docente y sea un espacio de consulta para quienes indaguen acerca de ella.

Complementariamente, entendemos que la iniciativa permite asignarle carácter público a producciones que de otro modo sólo quedan accesibles al interior de las cátedras que la requieren de modo que pone en valor y democratiza la palabra al interior de entornos, como son los espacios académicos, que -en general- operan desde criterios jerárquicos.

Como afirman muchos de los estudiantes, autores de estos “Escritos”, éstos tienen carácter de incompletud. Sin embargo, son indicadores de una apuesta a trabajar desde la formación inicial en el aprendizaje de las prácticas de escritura.

Es por todo ello que aspiramos sea ésta una iniciativa inaugural para futuras publicaciones que visibilicen producciones de estudiantes de grado y se configure como primer tomo de una colección que les vaya dando cabida.

Quedan convocados todos aquellos interesados en el convite, a darle continuidad.

Celia