

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

**Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin**
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente	875
<i>Analía Mirta Palacios</i>	
Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
Construyendo (de)formaciones en la práctica docente	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
Entre discursos y prácticas educativas	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....	1091
<i>Verónica Walker</i>	
El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga, Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlík, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Elicálde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE IX

La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista

Alejandra Capocasale Bruno¹

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar detenidamente la matriz teórica de la institucionalización de la formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista. Se desarrolla un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo que considera los antecedentes anglosajón-norteamericano, francés y argentino. Se profundiza en los fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. Específicamente, se focaliza entre los años 1875 y 1889; momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. La metodología de este trabajo se basa en un análisis de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en los antecedentes e influencias que convergen en las estructuras históricas. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” vinculada al trabajo de enseñar. El trabajo de enseñar ha sido amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica en la cultura no solo uruguaya, sino rioplatense, y por ende, ha ido recorriendo siglos y estructurando al mismo tiempo sujetos sociales y sociedades.

(***)

La matriz normalista representó, y sigue representando en la actualidad para la formación magisterial latinoamericana, el lugar a donde se llega por su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los

¹ IPES- CFE- ANEP, Uruguay. alecapocasale@gmail.com

sistemas educativos nacionales y públicos. En este trabajo se ha optado por profundizar teóricamente en un enfoque histórico y filosófico multidimensional y complejo. El punto de partida es considerar que toda institución –también la escolar– tiene “organizadores de base” que la conforman, la configuran y le dan sentido en el tiempo (Gagliano, 2013: 245). Esto supone que hay elementos simbólicos que algunas veces son evocados de forma permanente y otras, ni siquiera se recuerdan. No obstante, ocurre que estos “organizadores de base” subyacen a la institución y su significado histórico, político, social, cultural e inclusive económico, más allá de que se mantengan en el plano de lo invisible o de lo naturalizado. En definitiva, son fundamentos teóricos que se conforman como matrices constitucionales de la institucionalidad. En este sentido, la primera intención es su presentación teórica a partir de sus antecedentes. En segundo lugar, se pretende denotar la aplicación empírica de este fundamento teórico como forma de modelo de formación magisterial al que se apostó por parte de ciertos agentes sociales vinculados al mundo cultural para configurar la educación uruguaya de la segunda mitad del siglo XIX. Específicamente, este artículo se focaliza entre los años 1875 y 1889. Este recorte temporal se realiza porque se decidió considerar puntualmente el momento de la historia de la formación magisterial uruguaya en que se plasmó de forma definitiva su permanencia institucional. Cabe aclarar que esto no significa que se desconozca su antecedente histórico fundacional. Todo lo contrario: al indagar sistemáticamente ese período histórico se alcanzó a definir estos quince años de la segunda parte del siglo XIX como aquellos en que se consolidó institucionalmente la formación magisterial normalista nacional como espacio público de forma definitiva (Delio Machado, 2009, Demarchi De Mila, 1996, Mena Segarra y Palomeque, 2011, Palomeque, 2012).

El proceso de organización racional del artículo se basa en un trabajo analítico de tipo lógico-deductivo basado en el materialismo histórico como forma de escudriñar en las estructuras históricas. “El materialismo histórico, como toda *teoría*, no nos da ningún conocimiento concreto, pero nos da los medios (instrumentos de trabajo intelectual) que nos permiten lograr un conocimiento científico de los objetos concretos”, escribe Marta Harnecker (1971: 229) intentando hacer comprender el sentido de la teoría elaborada por Carlos Marx y Federico Engels a mediados del siglo XIX. No obstante, no se propone realizar sólo un análisis estructural que pone un énfasis determinista

en “los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado –la pedagogía–”, tal como advierte Southwell (2008a: 261). Se considera la complejidad constitucional del problema a analizar. Para ello se recurre a la categoría de análisis: “posición docente” (Vassiliades, 2012: 6 y 7) haciendo referencia a Southwell (2008b, 2009) conceptualiza esta categoría como:

la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ellas.

Por lo tanto, esta categoría implica la multiplicidad de modos del trabajo de enseñar. Es una categoría analítica que abre puertas para el conocimiento de la formación magisterial: restablece la posibilidad de indagar desde la relación enseñanza-cultura como construcción por parte de los sujetos en sus relaciones con los “Otros” y, hasta posibilita transitar hacia posibles resoluciones de problemas educacionales, que lindan con lo social y cultural. Esta categoría habilita a presentar el mundo de la formación de maestras/os como dinámico e histórico sin dejar de lado lo estructural.

Un poco de historia de la educación uruguaya

El núcleo básico del proceso de modernización y de organización social en el Uruguay fue la escuela pública. Esta institución nació como célula madre de un sistema educativo nacional en el último cuarto del siglo XIX y se terminó de consolidar en el siglo XX. Al respecto, José Pedro Varela (1845-1879) expresó:

La organización social no se concibe sin que exista una administración pública. Para la conservación del orden social necesitamos que exista un poder público, encargado de garantizar el pleno goce de los derechos y especialmente de reprimir los abusos de la fuerza, del mal y de la ignorancia (Varela, 1964: 88).

Dentro de este marco que Demarchi De Mila (1996: 9) denomina como “sistema educativo nacional como espacio público normalizador”, el maestro

se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación a valores y normas básicos para la integración social. En esta línea de pensamiento es que José Pedro Varela en 1874 dedica el capítulo XXXIX a las Escuelas Normales y el capítulo XXXVII a los maestros en su obra “La educación del pueblo”. Allí refiere a una relación de implicancia entre maestros, escuela pública y Escuelas Normales. Demarchi De Mila (1996: 10) hace una selección de citas de la obra referenciada que dan cuenta de cómo José Pedro Varela concebía formación magisterial y la función social del maestro:

En cuanto a las Escuelas Normales, él expresa que es un lugar donde “los jóvenes que tienen disposiciones naturales, puedan adquirir la ciencia y, el arte de enseñar” (Varela, 1910: 352). Y estas instituciones, agrega, permitirán “hacer de la enseñanza, un empleo permanente” pues “sirven para probar la vocación de los discípulos por la vocación para la que forman” (op. cit.: 352). Él concebía el maestro como “el instrumento principal, el muelle real de la enseñanza” (op. cit.: 319), y el trabajo de enseñar lo conceptualiza de esta forma:

Ninguna misión es más grande que la del maestro de la escuela (...) deja huellas imperecederas en la Sociedad; moldea digámoslo así, el porvenir, formando nuevas generaciones. (...) Sus hábitos imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil, gobiernan la sociedad, se transmiten de generación en generación, se perpetúan a través de los tiempos. (...) La filosofía moderna empieza a presentir que en épocas lejanas la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta. Sepamos bien lo que son los maestros de un pueblo y sabremos lo que será la Sociedad cuando la generación que se educa llegue a dirigir la vida social (op. cit.: 324).

Esta concepción del maestro como “apóstol”, “misionero”, y responsable del orden social y su reproducción intergeneracional, enmarcado en una concepción del mundo positivista y con influencia del paradigma liberal, se plasma en legislaciones cuando en marzo de 1876 José Pedro Varela es nombrado Director de Instrucción Pública. D’Auría (1964: 10-38) hace una secuencia histórica de los hechos sucedidos en relación a la formación magisterial: En

marzo de 1876 Federico E. Balparda propone la formación de un Escuela Normal de Maestras. (Este proyecto será tomado por José Pedro Varela como modelo para justificar las Escuelas Normales). El 14 de julio de 1876, explica Delio Machado (2009: 52) se aprueba el Reglamento que establece que las “Conferencias Pedagógicas”, quincenales y con carácter de actualización para los maestros capitalinos, son obligatorias. Esto denota la preocupación vareliana por el mejoramiento de la formación docente magisterial. El Decreto-Ley del 24 de agosto de 1877 (siendo el Gobernador Provisorio el Coronel Lorenzo Latorre) establece la escuela pública obligatoria y gratuita y plantea la creación de una Escuela Normal de Maestros y Maestras gratuita en la ciudad de Montevideo (artículos 42, 43 y 44). No obstante, de acuerdo a lo que establecen algunos escritos de José Pedro Varela, ésta no se estableció pues las condiciones no estaban dadas para ello. El 24 de octubre de 1879 fallece José Pedro Varela y el 5 de enero de 1880 es nombrado como Segundo Inspector Nacional Jacobo Varela (1840-1900). Éste se propone abrir un Internato Normal de Señoritas y para ello recorre el interior del país difundiendo su próxima apertura. En la campaña el plantel docente era deficitario desde todo punto de vista: no había suficientes maestros y los ejercían no poseían en su mayoría titulación (Delio Machado, op. cit.: 70). A su vez, asiste al “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” donde da una conferencia titulada “La educación de la mujer”. Esta conferencia fue considerada por la prensa argentina como notable. Este Congreso marcó un hito en la formación docente magisterial uruguaya pues los representantes uruguayos que asistieron compartieron con más de 300 participantes de Bolivia, Chile, Paraguay, Brasil, El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Estados Unidos y el Reino de Italia. Los planteos de la delegación uruguaya son temas de debate aún hoy, por ejemplo: las condiciones de los hombres que debieran gobernar las instituciones educativas públicas. Dentro de este marco de debates e intereses por la formación docente, el 15 de mayo de 1882 comienza a funcionar el Internato Normal para Señoritas, del que fue Directora la maestra María Stagnero de Munar (1856-1922).

En 1889 se creó el Internato Normal de Varones dirigido por Joaquín R. Sánchez. A partir de 1900 pasan a ser Institutos y ya no albergan internos. La formación magisterial fue constante preocupación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y fue designado el Dr. Berra para encargarse de la

asignatura Pedagogía. Este le otorgó una importancia sustantiva al componente moral dentro de los contenidos a enseñar: las buenas costumbres y la responsabilidad moral del maestro eran elementos centrales en su pensamiento pedagógico.

¿Qué hay detrás del normalismo? Buscando desde lejos y por acá nomás

El punto de partida está en indagar y problematizar si en la formación magisterial uruguaya en su proceso de institucionalización hacia la permanencia institucional, su “organizador de base” es la matriz normalista. Esta afirmación que puede ser considerada muy fuerte tiene como sustento teórico los antecedentes que se pueden encontrar desde el pensamiento anglosajón, francés, norteamericano y, especialmente bonaerense acerca de la educación desde mediados del siglo XIX. Hunter (1998: 27-29) de forma clara y erudita explica que se podría, desde una mirada reduccionista, hacer referencia a un telón de fondo de “dos principios subyacentes” que se presentan como antagónicos: uno derivado de la filosofía política y moral liberal, el otro de la teoría social “dialéctica” básicamente marxista. En el caso del liberalismo se concibe al sistema nacional de escolarización como la institución que es responsable de un proceso de autoformación democrática de individuos racionales. Por otro lado, la sociología de la educación refiere a una sociedad democrática que es la que “decide” cómo, cuándo, dónde y hasta dónde se configura el sujeto en pos de una comunidad regida por principios democráticos que lo trascienden y que hay que atender. La mayor contradicción aparente entre ambos enfoques está dada en focalizar la responsabilidad social en el juicio individual o en el juicio colectivo. No obstante, la diferencia no es tan sustantiva. A su vez, a estas dos posturas subyace un principio central: la construcción de un sujeto moral autorreflexivo y autorrealizado. El mismo Hunter (*op. cit.*) propone magistralmente describir la realidad del sistema educativo en la modernidad exorcizando estos principios subyacentes:

Para emprender tal descripción, sin embargo, tenemos que liberarnos antes del hechizo del principio educativo. Para realizar ese exorcismo, será necesario expulsar nuestra creencia en las distinciones metafísicas entre lo ideal y lo real, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la historia. Eso supondrá, más en particular, aprender a tratar la adhesión al propio

principio educativo como un fenómeno histórico. Tenemos que aprender a tratar la adhesión al principio (y específicamente al de la persona autorreflexiva y autorrealizadora) como una práctica emprendida por una categoría particular de individuo que persigue fines concretos. En otras palabras, tenemos que aprender a verla como una práctica histórica que ocurre junto con las prácticas de construcción de la escuela, en el mismo nivel moral y en el mismo paisaje histórico. Sólo así podremos plantear adecuadamente la cuestión de qué clase de relación existe entre (la adhesión a) los principios de la educación y la organización de la escuela (Hunter, 1998: 29).

En el proceso de rastreo histórico del origen del normalismo se pueden señalar algunos antecedentes histórico-filosóficos, a saber:

La influencia anglosajona-norteamericana

Esta tiene como fiel representante a Wilhelm von Humboldt (1767/1835) a quien se le edita póstumamente en 1854 en Londres su obra “La esfera y los deberes del gobierno”. Allí

claramente se expresa una responsabilidad estatal por bregar por el “bienestar físico y moral de la nación”. De esta forma se presentaba como representante fiel a la filosofía moral y política postkantiana que concebía que la sociedad, a través de la educación, deba conducir al desarrollo completo de las facultades humanas, pero dentro de un marco social. En este sentido von Humboldt plantea una crítica moral y política a la forma que el Estado nacional lleva adelante el proceso de escolarización. John Stuart Mill (1806/1873) fue quien difundió fielmente el tratado de von Humboldt, convencido que las facultades morales solo se encauzan dentro del marco del libre ejercicio del juicio moral. A su vez, y casi al mismo tiempo, en 1850 específicamente, David Stow (1793-1864) publicaba la octava edición (primera edición en 1837), de su obra “El sistema de formación, la escuela de formación moral y el seminario Normal”. Este texto fue uno de los más influyentes del siglo XIX “para el diseño y funcionamiento de la escuela -popular-” (*op. cit.*: 34). Este filántropo cristiano y reformador social promulgaba por la libertad como la base para el gobierno moral de los niños. Moral y autoridad van de la mano. La autonomía de la moral es presentada como el elemento clave para la construcción de la

personalidad autorreflexiva y autorreguladora:

(...) su problema consistió en imaginar un ambiente en el que los “salvajes seres humanos” aprendieran a preocuparse por sí mismos a través de su propia conducta, y adquiriesen la habilidad moral para comportarse con tal preocupación (*op. cit.*: 37).

Detrás de esto estaban presentes dos preocupaciones sociales de Stow: por un lado, la desdichada calidad de vida del proletariado de Glasgow; y por otro lado, una clase popular “perdida” y diseminada en la sociedad sin forma alguna de control social. De esta forma queda en evidencia cómo la teoría educativa liberal anglosajona enmarca su pensamiento educativo vinculado a una preocupación por la democracia a partir de un Estado con paternalismo político por la formación de los niños. Claramente, está la raíz de una matriz normalista que lejos de referir a una formación propiamente dicha, se presenta como normalizadora de sujetos que por sí mismos no logran ajustarse al nuevo proyecto de sociedad moderno burgués del siglo XIX. Esta concepción de la educación se extendió hacia Estados Unidos y allí prosperó como modelo liberal a seguir bajo el enunciado de democracia y desarrollo. John Dewey (1859/1952) fue un claro ejemplo del planteo de una pedagogía progresista en una sociedad nueva en su obra “Democracia y Educación” (1910) que tomaba en consideración los principios básicos en relación a la educación emanados de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789) que ya tenía la influencia de la *Declaratoria de la Independencia de los Estados Unidos* (1776).

En cuanto a los enfoques marxistas, que presentan un análisis sociológico e histórico de la organización disciplinar del sistema escolar, se pueden establecer algunos lineamientos de su aporte: la escuela moderna es resultado de la construcción de la burguesía para lograr el control social; el objetivo de la educación formal es el disciplinamiento del proletariado para la nueva forma de producción el mercado laboral capitalista; la función social de la educación es asegurar la reproducción de una ideología dominante que se plasma en un modelo de dominación de tipo burocrático. No obstante, también se señala la posibilidad de la resistencia y de una “salida” consciente a tal proceso de inculcación inconsciente por parte del docente según Giroux (1989).

Según Hunter (*op. cit.*: 54) tanto la teoría liberal como la marxista, de origen anglosajón, presentan una práctica de abstracción analítica. Las categorías analíticas que plantean no son en realidad principios subyacentes del sistema escolar histórico. Ambas establecen principios que tienen más que ver con un ideal de educación que con un análisis contextualizado de esta. El punto central aquí es que de una u otra forma la matriz normalista se fue imponiendo como principio subyacente sugerido desde la teoría para el sistema escolar, y finalmente, asumido como que emana de la empirie. Pero, no es así.

La influencia francesa

El siglo XIX en Francia representó un campo de lucha ideológica. De acuerdo a Puiggrós, José y Balduzzi (1988: 51) “(...) podría afirmarse que la burguesía realiza la tarea de dar forma doctrinaria a las ideas que desde siglos antes venía gestando”. La burguesía ya estaba consolidándose en el poder político y social, y sólo restaba poner atención sobre la educación. Resultaba imprescindible poner al sistema educativo al servicio del modelo de producción capitalista tanto en lo ideológico, lo político como en lo técnico:

La característica central de la concepción educativa expresada en la Ley del 10 de mayo de 1806, y puesta en práctica a partir del decreto del 17 de marzo de 1808 es el intento de organización de toda la educación francesa concentrando su administración en manos del Estado (*op. cit.*: 53).

En el mundo estrictamente académico, y en consonancia con los intereses de la burguesía incipiente, surge la corriente filosófica del positivismo francés. Ya con la obra de Augusto Comte (1798-1857) se comenzó a trazar un camino intelectual de razón explicativa que le otorgaba sentido al mundo capitalista que comenzaba a dar señales de desorden social y moral. Una influencia que se construye en un proceso intelectual que alcanza finalmente su máximo esplendor en el análisis del sistema educativo con Emilio Durkheim (1858-1917) quien plantea la ruptura con el ideal educativo y con fines ideales para la educación. Él utiliza la expresión “sistema educativo” más que “educación”, y de esa manera contextualiza la acción educativa como sistema relacionado con los demás sistemas político, cultural, social, económico y religioso. Su análisis se aleja de todo proceso filosófico puro de análisis de lo

educativo. Él trabaja y presenta postura acerca de cómo concebir al alumno, cómo debe ser la tarea del docente, los contenidos a enseñar y el papel del Estado en materia de educación. Cada uno de estos aspectos es planteado con ejemplos históricos a partir del método comparativo de análisis documental histórico (Durkehim, 1990). No obstante, cabe preguntarse: ¿este planteo logra superar el nivel de abstracción del liberalismo y del marxismo anglosajón? La respuesta es no. Una vez más se deja entrever un antecedente al normalismo como necesidad social pero que emana desde la concepción de un pensador. La sociedad la concibió como más allá de los individuos, con vida propia, con sus propias leyes de funcionamiento. La sociedad supone orden y cohesión social. La educación es el medio que se sirve para lograr estos fines. El individuo debe adaptarse a la sociedad y su condición humana depende de este logro, es el Estado el que debe controlar que el sistema educativo formal cumpla con este objetivo. Y la libertad conjugada con la moral conduce a este proceso de integración social:

Por tanto, la disciplina es útil, no solo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo. Por ella, aprendemos esta moderación del deseo, sin la que el hombre no podría ser feliz. (...) La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y libertad (Durkheim, 1947: 69).

El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social. Una vez más se le impone una mirada a lo educativo.

La influencia argentina

Este antecedente es el más directo y su relevancia en el proceso fundacional y de institucionalización de la formación magisterial uruguayana es sustantiva. Alejandra Birgin (2012: 31 y 32) con claridad extrema enuncia la instauración del normalismo en la formación docente argentina:

Durante las colonias y buena parte del siglo XIX, los sujetos que ejercían la docencia se formaban en una “pedagogía espontánea”. Era una

tarea ejercida por maestros “empíricos”, muchos de ellos religiosos o laicos que cumplían esa tarea entre otras, en general dotados de un saber práctico adquirido por medio de la experiencia. Pero a mediados del siglo XIX, con la construcción del sistema escolar, sus impulsores –en especial Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso– evaluaban como inadecuados a los docentes previos, y montaron desde el Estado nacional un complejo sistema de formación, que pasó a la historia con el nombre de “normalismo”.

La comprensión de este camino hacia el normalismo y su instauración como matriz fundacional Palomeque (2011: 505) la señala como obra de Domingo Faustino Sarmiento (1811/1888) a partir de la década de 1850. Su concepción de la educación popular como fundamento de la democracia tenía como base la necesidad de educar al pueblo para que fuese libre. La ignorancia la concebía como causa del atraso social y económico y de los desórdenes políticos. Él planteó la necesidad de estructurar el sistema educativo desde lo legal hasta lo burocrático (Abadie Soriano, 1962: 3-32). También cabe mencionar a Juana Paula Manso (1819-1875) quien junto con Sarmiento fundó en 1858 la primera revista pedagógica argentina *Anales de la Educación Común*. En referencia a ella Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151) escriben:

Manso dirigió la primera escuela municipal mixta de Buenos Aires, impulsando la coeducación. Asimismo, basada en su intercambio sistemático con la educadora norteamericana Mary Mann, impulsaba la instalación del kindergarten como modalidad de trabajo pedagógico desde la temprana infancia. Manso y Sarmiento confluyeron en su intención del desarrollo de escuelas para la formación de maestros laicos, profesionales y republicanos, y la incorporación del modelo educacionista y reformista norteamericano. Los últimos años de Manso coincidieron con la instalación de las primeras escuelas normales argentinas.

El punto de vista de Pineau (1997: 23-46) acerca de cómo se dio un tránsito entre un “imaginario civilizatorio” hacia un “imaginario normalista” tiene que ver con la influencia bonaerense que pesquisamos: A partir de que en 1853 la Constitución Nacional Argentina establece en el artículo quinto

que cada provincia autónoma debía garantizar la educación elemental a su población, y que la provincia de Buenos Aires el 26 de setiembre de 1875 sancionara su propia ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires N° 888 (considerada como hito central en la formación del sistema educativo moderno), surge el “imaginario civilizatorio”. Esto se conjugó con el hecho de que Sarmiento en 1874, finalizado su período presidencial, asumió el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y comenzó a llevar adelante su proyecto educativo nacional, cuyo lema puede establecerse como: “civilizar a la barbarie” y la propuesta fue establecer un sistema educativo formal y burocratizado. La obligatoriedad (y por consiguiente gratuidad) establecida en la ley N° 888 estaba dirigida especialmente hacia la clase popular:

Nadie dudaba que los grupos “cultos”, la “buena gente”, los “ciudadanos honestos”, mandarían a sus hijos a la escuela, o, al menos se ocuparían de educar a sus hijos en sus hogares. El problema se presenta en los grupos populares. El nuevo Estado liberal precisaba, por un lado, formar ciudadanos que comprendieran sus derechos y obligaciones y, por otro, disciplinar a estos grupos interpelados como “barbarie” sin violar sus derechos individuales (Pineau, op. cit.: 33).

Este proceso civilizatorio implicaba agentes civilizadores: los maestros. En el capítulo III de la ley N° 888 se legislan las Conferencias Pedagógicas obligatorias como forma de acreditación de títulos. Por lo tanto, son visibles una serie de reglamentaciones que suponen las bases legales para instaurar el imaginario civilizatorio (con influencia directa del modelo escolar norteamericano y del pensamiento liberal europeo). Frota Martínez de Schueler y Southwell (2011: 151-165) describen de forma exhaustiva el proceso de instauración de la formación magisterial en la Argentina a partir de la legislación referida. A nivel provincial se tendió a regular las formas de reclutamiento y selección de maestros públicos y los mecanismos para su inspección y control tanto en el ámbito de la enseñanza pública como privada (particular). Se incorporó la idea del maestro como ejemplo moral y social. Al maestro se le exigía desde el sacrificio económico y material hasta la misión de ser los representantes de los ideales y valores de la sociedad en relación a la constitución de

una idealizada nación. Para lograr plasmar el modelo francés, ya Sarmiento durante su presidencia, había fundado una red de escuelas normales en todo el territorio en manos del Estado nacional y había traído a la Argentina un grupo de maestras norteamericanas de forma tal de lograr un cambio demográfico-cultural, difusión de las ideas de la Ilustración y propagadores de la pedagogía moderna. Pero este modelo civilizatorio generó rápidamente una posible evaluación de fracaso: la estructura burocrática no lograba funcionar como se había previsto. Esto quedó plasmado documentalmente en el “Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires” de 1882.

El “imaginario normalizador” ya estaba presente coexistiendo con el “imaginario civilizatorio” al crearse la primera Escuela Normal por decreto en 1869, aunque comenzó a funcionar en 1871 en Paraná (Entre Ríos). Al respecto Puiggrós (1990: 79) refiere a Violeta Nuñez quien “sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como modelo normalizador de la educación primaria. El maestro normal sostendría tal discurso, encarnándolo” pero cobró mayor fuerza al legislarse en 1886 las bases de la Escuela Normal Superior: las maestras asistirían a las Escuelas Normales elementales y los profesores a las Escuelas Normales superiores. La matriz normalista de esta forma se fue constituyendo en una la matriz para generaciones de maestros. Normalizó no solo sus prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes, y posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes. Se logró homogeneizar el cuerpo docente magisterial que tenía en sus manos los niños de la escuela primaria común y masiva. De esta forma poco a poco se incorporó la mujer como la principal figura de maestra. El reclutamiento alcanzó los sectores medios y bajos de la población femenina que vio una oportunidad de inserción en el mercado laboral con dignidad social y moral. Esto fue construyendo una imagen política y social del docente magisterial: servidores estatales que representan la moral ciudadana en su máxima expresión de desinterés material. Birgin (1999: 27) sintetiza de forma magistral este proceso que construye las “posiciones docentes” de fines del siglo XIX:

En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional

y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. La dinámica de género (...) tuvo un lugar estructurante.

A modo de cierre: la posición docente entre el mundo del ser y del deber ser

Cuando llega el momento de cerrar un abordaje de una temática multi-dimensional, a veces, sólo quedan imágenes para poder expresar de la forma más clara las reflexiones finales. En este artículo, son varias las imágenes que se podrían extraer de una extensa y erudita bibliografía elaborada por pensadores de tres siglos y varias nacionalidades que han encontrado en el normalismo el hilo conductor para comprender los múltiples sentidos y significados de la posición docente en el proceso de institucionalización de la formación docente magisterial institucionalizada en el Uruguay. Por este motivo, resulta imprescindible considerar aquello de que el trabajo de enseñar es socialmente construido, y que tal como lo expresa claramente Vassiliades (2012: 2): “Quien se embarque en la tarea de comprender el trabajo de enseñar asociándolo a un sentido único se enfrentará sin dudas a una empresa un tanto imposible de realizar”. Para ello, emergen dos imágenes en las que queda expresado de forma cristalina el trabajo de enseñar como amalgamado por un normalismo que imprime una nota característica que en la cultura rioplatense:

Se necesita una maestra de verdad que sienta en su alma vibrar un ideal; una maestra que, poseída del sentido de la propia nacionalidad, sepa imprimir a su obra sello imborrable de argentinidad; que haga resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama del patrio amor, de ese patriotismo amplio, sereno y generoso que se hermana con el amor santo de la humanidad, para engendrar con el indisoluble y eterno vínculo de paz (Bricca de Arrastía, 1920: 93).

La escuela pública argentina tuvo, pues, dos puertas. Por la puerta principal no ingresaba el presente de la vida popular, social, política y espiritual, con sus contradicciones, fracturas y entusiasmos. Por allí, los guardapolvos blancos sólo llevaban y traían los logros de la cultura letrada jalonados por el calendario de la historia patria, mitificada en una suerte

de relato donde vencedores y vencidos habían clausurado la posibilidad cierta de reanudar la siempre desalineada historia de los argentinos. Pero por la puerta chica de atrás, los mismos guardapolvos de alumnos y estudiantes, y también de muchos maestros, contrabandearon con sus identidades mestizas zonas completas de las culturas orales, narrativas de vencidos y de excluidos, convivencialidades sin dueño, lenguajes sociales y formas de “tener y habitar mundos” ajenos a la gramática escolar. La puerta chica se hizo grande con el tiempo, y muchas cosas acontecieron en la arena escolar (Gagliano, 2013: 246).

Bibliografía

- Abadie Soriano, Roberto (1962). La vocación de Sarmiento. En *Anales de Instrucción Primaria*. Montevideo.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra (2012). Introducción. La formación ¿una varita mágica? En Birgin, Alejandra (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bricca de Arrastía, Juana (1920). Se necesita una maestra. Revista *El Monitor de la Educación Común*, 568 (38).
- D’Auría, Lorenzo F. (1964). Escuelas, Internatos e Institutos Normales del Uruguay. En *Enciclopedia de la Educación*, época III, año XXIV, n° 2, julio, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- Delio Machado, Luis Mario (2009). *Historia de la Formación Docente, Tomo I: “La enseñanza normal nacional. Desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal”*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi De Mila, Marta (1996). Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica. Revista de la *Educación del Pueblo*. Montevideo.
- Durkheim, Emilio (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Durkheim, Emilio (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frota Martínez de Schueler, Alessandra y Myriam Southwell (2009). *Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes*.

- Profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). En Reformas Educativas en Brasil y en Vidal, Diana G. y Adrián Ascolani (coords.) Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de Historia comparada de la Educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Gagliano, Rafael (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En Baquero, Ricardo, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.
- Giroux, Henry A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference. En Giroux, Henry A. y Peter McLaren (editors). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York.
- Harnecker, Marta (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A..
- Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque (2011). Historia de la Educación Uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2011). La educación en Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX. Anexo en Mena Segarra, Enrique y Agapo Luis Palomeque “Historia de la Educación Uruguaya”, Tomo 2: “La educación uruguaya 1830-1886”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Palomeque, Agapo Luis (2012). Historia de la Educación Uruguaya, Tomo 3: La educación uruguaya 1886-1930”. Montevideo: Ediciones de La Plaza.
- Pineau, Pablo (1997). La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible. Buenos Aires: FLACSO-CBC.
- Puiggrós, Adriana, y Susana José y Juan Balduzzi (1988). Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Southwell, Myriam (2008a). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En Cruz Pineda, Ofelia y Laura Echavarría Canto

- (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: Casa Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación.
- Southwell, Myriam (2008b). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. En Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, N° 2, 4ª época.
- Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, José Alberto (comp.). *Formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Varela, José Pedro (1910). *La Educación del Pueblo*. Montevideo: Editorial El Siglo Ilustrado.
- Varela, José Pedro (1964). La Legislación Escolar. En *Obras Pedagógicas, Colección Clásicos Uruguayos*, vol. 51, Tomo I, Montevideo.
- Vassiliades, Alejandro (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno a las regulaciones del trabajo de enseñar. Revista del *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 30, Facultad de filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en prensa).

Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura

Carolina Cuesta¹

El presente trabajo se propone desarrollar algunos de los debates didácticos documentados en la década del '90 en Argentina a través de distintas publicaciones e intervenciones en eventos académicos. Se trata de discusiones que visibilizan las relaciones problemáticas entre las llamadas *didáctica general* y *didácticas especiales, especializadas o específicas específicas* (en adelante, didácticas específicas)²; no obstante en este recorte nos abocaremos al caso de la didáctica de la lengua y la literatura. Estas discusiones muestran su carácter tanto epistemológico como político a la luz de los procesos de modificación del sistema educativo argentino llevados adelante en el marco de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, y cómo se focalizaban, o no, en la necesidad de recuperar a la formación y al trabajo docente como núcleo de sus tesis y argumentos. En este sentido, se propone una revisión de la creencia de que existiría una didáctica de la lengua o la literatura ajena a los debates y replanteos de la didáctica general y, en sentido más amplio, de las ciencias de la educación como ciencia social.

Algunos procesos compartidos por cada perspectiva didáctica, a nuestro entender, conllevan lógicas de repliegue sobre la recursividad de ciertos

¹ Universidad Nacional de La Plata – Unidad Pedagógica, Argentina. carolina.cuesta@ba.unipe.edu.ar

² Las denominaciones de este campo varían según el periodo que abarca cada debate y las posiciones disciplinares desde las que se enuncia (2011). En el caso de los autores citados en el desarrollo del presente trabajo, se respetan las denominaciones que utilizan

modos persistentes de teorización documentados a partir de la segunda mitad de los años noventa³. Y que luego pondremos en relación con el hecho de que se hayan dado en épocas de la sanción y posterior periodo de implementación de la Ley Federal de Educación (1993) en la Argentina. De este modo, hay una insistencia en, por un lado, reconocer la “porosidad” y “permeabilidad” de las fronteras de “la didáctica” y en asumir que resulta imposible pensar producciones que no trabajen en una lógica interdisciplinaria (Camilloni, 1996: 35); pero, por otro, se insiste en reafirmar la existencia e incumbencias de una didáctica que estaría amenazada por influencias del propio estallido de las ciencias de la educación en diferentes perspectivas teóricas: estudios sobre el currículum, interpretativo-críticos, psicologías aplicadas, además de las didácticas específicas (Camilloni, 1996: 20-22). Por ello, desde la didáctica general, se dio una tendencia revisionista que debatió sus relaciones con otras disciplinas bajo conceptos como *herencia y deudas*, desde una posición que también analizaba su propio estatuto disciplinar y científico (Camilloni, 1996: 20). Al mismo tiempo, se alertó sobre los riesgos que suponían las didácticas específicas, que habían ganado espacio frente a la improductividad de los proyectos de construcción de una “megateoría” que intentara rearticular en un todo las multidimensiones del fenómeno educativo apelando a una lógica de sumatorias disciplinarias⁴, pero

³ La publicación *Corrientes didácticas contemporáneas* es en ese sentido un documento de sumo valor. Iremos desplegando el análisis de los artículos de las autoras que desde sus distintos intereses van delineando problemas y proyectos pendientes, que siguen resultando actuales. Se trata de seis artículos que sintetizan las intervenciones de Alicia Camilloni (Universidad de Buenos Aires, UBA), María Cristina Davini (UBA), Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba, UNC), Edith Litwin (UBA), Marta Souto (Universidad Nacional del Comahue, COMAHUE) y Susana Barco (COMAHUE) en el seminario homónimo realizado en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (no se indica el año específico de su dictado). El libro se publica por primera vez en 1996 en la colección Biblioteca de Cuestiones de Educación de Paidós, dirigida por María del Carmen Delgado y Beatriz Alen, y tiene una séptima reimpresión en el 2006.

⁴ Cristina Davini señala el caso de la producción de José Gimeno Sacristán como representativa de estos proyectos que suman distintas tradiciones teóricas y líneas para abordar la complejidad de las prácticas escolares en una “teoría curricular y de la enseñanza [que] incluye a las teorías políticas, sociológicas, culturalistas y de sistemas simbólicos, la lingüística, las teorías cognitivas y psicogenéticas, el análisis institucional y el estudio de las tecnologías sociales en vastísimas producciones y multidimensiones de análisis”. [...] donde “El innegable esfuerzo teórico del autor está concretado en una integración metateórica, asentada en el supuesto de que la comprensión crítica transformará las prácticas, dentro de un conflictivo proceso histórico, en el que hay que incluir las ‘teorías prácticas’ de los docentes. Estamos así en presencia de una megateoría, que tiene la gran virtud de reunir muchas teorías de distintos orígenes y, a su vez, la gran limitación de no poder operar sobre la acción debido a su ‘peso excesivo’. Al incorporar tantas dimensiones y variables

de dudosa concreción en la acción (Davini, 1996: 55- 57), y frente a la labilidad epistemológica de las didácticas por niveles, cuyas dependencias mecánicas a la descripción psicológica maduracionista, hasta la actualidad, responden a cortes burocráticos del sistema y atentan contra los intentos de alguna unidad epistémica (Davini, 1996: 57). En consecuencia, según esta línea del debate y en palabras de Cristina Davini, las didácticas especiales o por disciplinas curriculares, habían ganado para mediados de los años noventa el espacio de las propuestas normativas:

... desvinculadas de una propuesta didáctica global y, por ende, del proyecto político-cultural pedagógico. [...] Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías “diafragmáticas” con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en una “mirada total” (Davini, 1996: 57-58).

De este modo, en el despliegue de un discurso de reconocimiento de la propia historia de la didáctica general para la que el “... enfoque tecnocrático obtuvo, durante mucho tiempo cualquier reflexión sobre el tema del conocimiento constituyéndose en aplicación del planeamiento eficientista en las escuelas”, y beligerante, porque

(...) se manifiesta un problema de poder propio de la lógica académica del campo universitario y de la investigación, en donde históricamente han tenido más status los especialistas en distintas ciencias básicas, de las ciencias sociales y aun de la psicología. La didáctica ha tenido un peso menor en este terreno, relegada implícitamente al campo de las acciones instrumentales (Davini, 1996: 59);

se va convirtiendo en una teoría interpretativo-descriptiva y no en una teoría práctica; esto es en una teoría para la acción” (Davini, 1996: 55-56). La lectura de la prolífica producción de Gimeno Sacristán, también en coautorías con Gómez y Contreras, muestra esos movimientos señalados por Davini a partir de revisiones rigurosas y muy lúcidas en cuanto al análisis crítico de los estados de situación; pero de armados teóricos abigarrados y, a veces, por demás eclécticos que dificultan pensar cómo se concretarían en la enseñanza. Este rasgo, matizado de distintas maneras, también es asumido por algunas producciones en didáctica de la lengua o la literatura españolas que ingresaron en nuestro país en el marco de los procesos político-económicos que también atravesaron la reforma educativa en momentos en que Davini hace este análisis. Analizar de manera específica las lógicas epistemológicas de la producción ibérica en didáctica de la lengua o la literatura, a lo que se debería agregar sus cruces con la psicogénesis es tema de otro trabajo.

aparece el análisis de las producciones en didáctica de la matemática de Chevallard (1985) y el grupo de los *Instituts de Recherche por l'Enseignement des Mathematiques* (IREM, por sus siglas en francés; Institutos de Investigación para la Enseñanza de las Matemáticas), también Brousseau (1993), como representativos de esa propensión de las didácticas específicas a la “fragmentación” de una enseñanza con “función social básicamente instructiva o académica” (Davini, 1996: 60).

Parte de este planteo del problema es ofrecido por Daniel Feldman (1999/2008) en una revisión epistemológica y metodológica del estado de la didáctica en la Argentina de fines de los noventa. Dice Feldman que el hecho de que la educación haya sido tema de atención preferencial en la agenda política de las últimas décadas muestra procesos similares a los ocurridos en los inicios del siglo XX y en los años sesenta respecto de las discusiones sobre la necesidad de generar transformaciones pedagógicas (1999/2008: 9). Pero, sobre todo, estaría señalando la necesidad de una revisión epistemológica de la producción del conocimiento didáctico en el análisis de cómo ha resuelto las intenciones reformadoras en sus articulaciones con “el conocimiento sistemático sobre cuestiones pedagógicas y didácticas con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros” (1999/2008: 9). Se puede afirmar que este nudo problemático se extiende a todos los niveles educativos del sistema, es decir, que implica también a profesores, en los que “problemas de enfoque, de paradigma, de poder, contribuyeron al crecimiento de ese comodín difuso, pero ventajoso a la hora de explicar fracasos e inconvenientes, que es la categoría ‘relaciones teoría-práctica’” (Feldman, 1999/2008: 9).

Al redefinir el problema, Feldman postula que, en realidad, hay que estudiar las relaciones entre didáctica y *enseñanza*. En principio, la teoría es la didáctica, pero también lo son otros de sus productos, como los programas, las normativas y la práctica que corresponden a las acciones de los docentes en la clase. Ahora bien, es imposible quedarse con este primer deslinde que más bien resulta ordenador, casi como un recordatorio de una cuestión crucial para los últimos tiempos en los que la revisión (cuestionamiento y hasta negación, dice el autor) de la enseñanza desde diferentes vías desestabilizan a la didáctica. En términos amplios, esas constantes críticas a la enseñanza se enmarcan en las discusiones pedagógicas entre la escuela tradicional y la escuela nueva que signaron la primera parte del siglo XX; derivadas en la

actualidad en los debates con la tecnología instruccional y su base sistémica y conductista. Así la proliferación y crecimiento del conocimiento pedagógico en la irrupción de las ciencias de la educación, como ciencia moderna, también viene abonando a la fragmentación en nuevos saberes positivos. En consecuencia, ya para fines de los años noventa, Feldman reafirma que la didáctica puede definirse como “una actividad educacional especializada que se preocupa por los problemas de la enseñanza”, pues entiende que la enseñanza es un *invento social* (Feldman, 1999/2008: 10)⁵. Interesa para este trabajo esta distinción porque recoloca aristas de la producción didáctica que exceden al hecho de pensarla, al menos únicamente, como disciplina o campo de conocimiento, ya que más bien se trataría de una *especialidad*. Reconceptualización que es pertinente para la revisión epistemológica de las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura que pretendemos abordar en perspectiva histórica.

En el marco de estas diferenciaciones, y de otras que se retomarán más adelante, Feldman hace una lectura de la aparición en escena de lo que, en principio, llama las “didácticas especiales” para luego inscribirlas en esta idea de didáctica como especialidad, nombrándolas “didácticas especializadas en campos de conocimiento” (1999/2008: 40). Luego de explicar el problema de la dependencia psicológica de la didáctica que llevó a confundir, en ese marcodebate, las relaciones teoría-práctica, las producciones teóricas en psicología del desarrollo y psicología cognitiva con la pedagogía y la didáctica en sí misma (Feldman, 1999/2008: 33-40), el autor ofrece una justificación de esta irrupción, que atañe también a la Argentina, en términos epistemológicos:

En los últimos años los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la enseñanza. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario de encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con

⁵ Feldman inscribe este concepto desde la perspectiva de la psicología de la cultura de Jerome Bruner en su primera etapa (1969). “La educación como invención social”. Hacia una teoría de la instrucción. México, UTEHA. Reeditado en la compilación (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid Morata. En nota 1 de Feldman (1999/ 2008: 137).

base en el contenido de disciplinas de conocimiento (Feldman, [1999] 2008: 41).

Asimismo, Feldman señala que las didácticas especializadas pudieron capitalizar el abordaje de “situaciones concretas”, por esa cercanía con la enseñanza que la didáctica general había perdido de vista, ya sea por el abandono de las reflexiones sobre su rol instrumental, o por “los reales límites de sus planteos generales”; y por comprender que el conocimiento es variable protagónica de la enseñanza, justamente, en esas situaciones concretas (Feldman, 1999/2008: 41).

No obstante, esta irrupción trajo una serie de nuevos problemas que aún persisten y que, creemos, hacen a los que aquí queremos analizar respecto de las didácticas de la lengua o la literatura. Feldman parece estar retomando esos debates epistemológicos de mediados de los noventa, basados en la serie de hipótesis sobre las didácticas específicas que ya hemos analizado. Por un lado, porque la lectura de estas didácticas pareciera estar más atada a la didáctica de la matemática y a cómo varios de sus conceptos fueron, por líneas de las ciencias de la educación, reutilizados para plantear sus propias didácticas especializadas. Se trata, en última instancia, de las adscripciones o réplicas a las primeras formulaciones teóricas de didácticas de la matemática franceses que también dieron cabida a redefiniciones en otras didácticas específicas en los ámbitos europeo y local (Fioriti, 2008). Sin embargo, ya circulaba por entonces el clásico trabajo de Bronckart y Schneuwly (1991), quienes en una primera propuesta disciplinar denominada *didáctica del francés como lengua materna* –que Bronckart ha reformulado actualmente– cuestionaban el traspaso de las categorías “transposición didáctica” y “sistema didáctico” a los estudios sobre “didáctica de las lenguas” que debían reconocer el carácter estrictamente social del objeto y, en ese sentido, incluir para una redefinición del sistema “las prácticas sociales de referencia” (1996: 71). A su vez, la denominación “didáctica de las lenguas” remite a una génesis europea de, al menos, dos decenios, cuando se registran las primeras producciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas vivas. En los años cincuenta, con el conductismo y el behaviorismo, esas reflexiones serán reimpulsadas, diversificadas a nivel mundial (por ejemplo, la enseñanza del francés y del inglés para los hablantes no nativos) también por factores que hicieron, y hacen, a políticas lingüísticas (Bronckart y Schneuwly, 1991: 22-23).

Queremos señalar, en relación con lo anterior, que habría más de un

relato para explicar el advenimiento de las didácticas específicas y que no son similares según la disciplina en la que se especialicen y según los países o regiones de sus desarrollos. Tampoco, como queda claro, esos relatos serán iguales según la posición política disciplinar que ocupe quien los narra. Estas caracterizaciones de las didácticas específicas de mediados y fines de los años noventa, en realidad, recortan los usos de algunas categorías –básicamente de Chevallard (1985/1997) y de Brousseau (1993)– producidas en los ochenta y que circularon en nuestro país a partir de las traducciones al español de los años noventa. Así, en la perspectiva más focalizada a producir conocimiento didáctico con bases en postulados de la psicogénesis y como desarrollos desde las ciencias de la educación, se encuentran estos préstamos (Castedo, 1995; Lerner, 1998) y no en todas las líneas que venían trabajando sobre la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, 1989/2005; 2001).

No obstante, si para los años noventa la discusión parecía encaminarse más hacia la existencia o no de estas didácticas específicas sospechadas de “diafragmáticas”, y si verdaderamente no presentaban una autonomía respecto de la didáctica general, Feldman reactualiza estos temas. Algunos de los nuevos tópicos que señala sirven para mirar el presente de las didácticas de la lengua o la literatura en cuanto sus propias luchas y diversificaciones. Recolocaremos otros tópicos en este marco y señalaremos algunas cuestiones que nos parece importante agregar, al menos para observar las relaciones entre didáctica general y didácticas de la lengua y la literatura. Se trata, nuevamente, de no emprender una caracterización de las didácticas específicas que englobe a todas ellas, por lo menos en la Argentina. Cada una, desde sus distintas historias de institucionalización y tradiciones disciplinarias, presenta algunos puntos de contacto, pero, a la vez, rasgos muy distintos si se las estudia en alguna profundidad. Dice el autor sobre los nuevos problemas que presentan las didácticas especializadas que “su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza” (Feldman, 1999/2008: 41), ya que su insistencia en recolocar al conocimiento que se suponía excluido de las relaciones de enseñanza simplificó el modelo, la idea de triángulo, por lo que se redujeron sus puntos de articulación resintiéndolo el vértice del maestro. Además, sigue Feldman:

...el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera,

por ejemplo, de encarar el currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente su especialización despecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos –general y especial– no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por la hegemonía de los enfoques especializados (Feldman, [1999] 2008: 41-42).

Creemos que “segmentación”, “sumatoria” y “cientificismo”, lo mismo que la “disputa de espacios” por la “hegemonía” de una línea en didáctica de la lengua y la literatura por sobre otras, son las variables para transitar que indican, en la recursividad del debate, una necesaria revisión de las condiciones de producción e intereses de sus propios discursos. Es decir, que no es solo una discusión epistemológica-académica desarrollada en nombre de la “búsqueda de la verdad científica”, sino que también, y como se ha señalado, en el interior de esos debates adquiere un carácter profesional-corporativo.

En consecuencia, los argumentos sobre el avasallamiento de las didácticas específicas a la didáctica general confluyen en un armado epistemológico y político. Por un lado, porque las primeras dispersarían, a la vez que particularizarían, fenómenos que requerirían de una mirada global, general, amplia, en términos de teorizaciones didácticas y, por otro, porque están las comunidades académicas que toman para sí el patrimonio de los desarrollos didácticos desde lógicas de estatus científico y regímenes de verdad en la imposición de los rasgos particulares de los objetos que estudian y que se implicarían en la enseñanza de sí mismos (Camilloni, 1996: 34; Davini, 1996: 60). Pero también, estos argumentos deben ser leídos en “las polémicas [que] reflejan las condiciones de supervivencia de los especialistas en un contexto en el cual las decisiones sobre el aparato académico y escolar dependen, cada vez más, de los organismos financiadores” (Davini, 1996: 60), y en cómo específicamente se intenta resolver la supervivencia de los especialistas en el aparato académico. Porque, “cuando se discuten campos de trabajo se está disputando el papel de ciertas instituciones, de grupos de investigación y, por ende, la asignación de recursos” (Camilloni, 1996: 34).

Si bien, esta perspectiva será contestada por especialistas en didácticas específicas, recortando la dimensión epistemológica del debate (especificidades

de los objetos traducidas en contenidos y métodos de enseñanza, los últimos más o menos desarrollados) y desplazando la discusión política a una lucha discursiva por señalar qué didáctica(s), en realidad, sería(n) la(s) desplazada(s) o no reconocida(s), aun dando continuidad a la polémica hasta la actualidad (Fioriti, 2008; 2010), hay en estos desarrollos revisionistas de la didáctica general en la Argentina a mitad de los años noventa unas claras diferenciaciones que parecen haber quedado perdidas en todos los reajustes que la reforma educativa traccionaba e instaba a imaginar; pero, que al recuperarlas resultan pertinentes para analizar el estado actual de la cuestión.

Mientras que en los análisis de la didáctica de la matemática francesa retomada por algunos didactas de otras disciplinas, resulta indiscutible el tráfico de categorías que recortan la enseñanza a la especificidad de los intercambios entre docentes, alumnos, saberes y objetos particulares, a la vez que se reconoce su aporte, hay otra tendencia que en el momento se explica por la “baja autonomía” de las didácticas específicas basada en el carácter intercambiable de algunas de sus “ideas-fuerza”. Estas son producto de desarrollos que no se corresponderían con disciplinas, en el sentido de autónomas y con teorizaciones y metodologías originales, sino que se trata de un:

(...) ‘diálogo’ entre los especialistas en distintos campos y los aportes de corrientes actuales de la psicología cognitiva, en especial derivadas de las obras de Piaget e Inhelder (construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento), Bruner (negociación de significados), Vygotski (ideas intuitivas y conocimientos científicos, toma de conciencia, desarrollo en la zona de conocimiento próxima), Ausubel (aprendizaje significativo) y otras conceptualizaciones. [...] se observa una clara supresión de la figura del ‘didacta’ y la organización de un diálogo directo entre las especialidades y la psicología cognitiva y del aprendizaje. Así, la hegemonía del discurso de la psicología sigue presente, solo que articulada al aprendizaje de un campo determinado de conocimientos (Davini, 1996: 63).

Si bien esta revisión es pertinente a la hora de sopesar algunas producciones en didáctica de la lengua y la literatura de la época, no resulta suficiente para analizar todas sus perspectivas. Esto demuestra que el debate estaba ensimismado desde la didáctica general sobre una tendencia y no todas. Gustavo

Bombini publica en el año 2001 un artículo en el que retoma otros de su autoría de mediados y fines de los noventa, para responder a algunos de los argumentos de Cristina Davini antes citados acentuando el carácter corporativo del debate, pero al mismo tiempo hacia el interior de la didáctica de la lengua y la literatura revelando sus propias perspectivas en disputa. Por un lado, da cuenta de otras génesis de producciones de conocimientos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura:

... los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura, realizamos desde hace tiempo diversas acciones en la investigación y en la formación docente para abandonar viejas tradiciones, para superar prácticas cristalizadas, para proponer una agenda ampliada que dé cuenta de los recorridos desde la teoría –ámbito donde cobra relevancia la teoría lingüística y literaria– y desde y hacia la práctica. En su mayoría profesores graduados en las carreras de Letras, sucede que nuestra reflexión está fuertemente determinada por nuestra formación de origen y más aún, por una cierta relación específica que establecemos con nuestro objeto de estudio. Objeto doble, en realidad, lengua y literatura, nos convocan a las más diversas experiencias culturales... (Bombini, 2001: 26).

Así el autor adscribe a la caracterización de “especialistas” pero desde otra formación de origen: Letras. Luego lista un arco de incumbencias de los especialistas en didáctica de la lengua y la literatura que van “desde la alfabetización a la contemplación estética más sofisticada, desde la diversidad lingüística y cultural reconocible en los distintos escenarios donde se producen las prácticas educativas”, pasando por las relaciones con otras artes, los debates sobre la gramática, la normativa o la ortografía, “hasta el ingreso en las aulas de aspectos fragmentarios de las más sofisticadas teorías posestructuralistas”. De este modo, y discutiendo antes la idea generalizadora de que una “didáctica especial” no es el “... somero análisis de los procesos de transposición de los contenidos académicos sino [que se trata] de situar los saberes disciplinarios en el ámbito de procesos sociales más amplios de circulación del conocimiento”, plantea que una mirada reductora del objeto –cuya compleja constitución, para el autor, resulta evidente– lleva a creer que la didáctica de la lengua y la literatura se desprendería de un “macrocampo” en cuanto, y por el contrario, direcciona hacia “articulaciones con el campo social y cultural”. Por ello, para esta posición no se trata de una *didáctica especial* en..., tampoco de contenidos, sino de una *didáctica de objeto*; porque en la

especificidad de los objetos lengua y literatura, recortados, a su vez, en la especificidad que adquieren en la enseñanza, se diseña una lógica particular que se propone como el objeto de una didáctica de la lengua y la literatura (Bombini, 2001: 25-27).

Por otro lado, en cuanto a los vínculos con las actuales líneas de la psicología cognitiva y del desarrollo, Bombini los relocaliza en la hipótesis sobre el sesgo corporativista del debate dado que

el campo de la alfabetización y la psicología están proponiendo la existencia de un campo didáctico en el que se produciría la constitución de un objeto de conocimiento que sería de índole didáctica y que estaría centrado en el diseño de ‘situaciones didácticas destinadas a la formación de lectores y escritores competentes (Bombini, 2001: 25).

Para el autor, se trata de una operación sin sustento epistemológico que “nos está mostrando el predominio de la matriz psicológica como base excluyente de esas investigaciones que pueden reconocerse sin más trámite como investigaciones didácticas” (Bombini, 2001: 25).

Por su parte, Graciela Herrera de Bett, también especialista en didáctica de la lengua y la literatura, focaliza en una conferencia dictada en julio del año 1999⁶ sobre la relación “formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” para dar cuenta de su

(...) participación en el debate académico de los últimos años [...] [que] retienen, como foco de atención, el problema de la articulación de los campos específicos de objeto y pedagógico-didácticos, como eje de preocupaciones teóricas y prácticas, que han orientado resoluciones metodológicas y proyectos académicos (2000: 145).

De este modo, la autora pasa revista a los efectos de la reforma analizando el caso de la provincia de Córdoba y los modos en que la industria editorial escolar pensó la “transposición” a manera de “banalización” de los nuevos saberes lingüísticos (en especial), como también a las relaciones complejas con otras perspectivas de los estudios lingüísticos y literarios asentadas en los

⁶ Se trata de la conferencia “Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura” dictada en el marco de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura organizadas en julio de 1999 por la Universidad Nacional de Córdoba.

problemas del significado que podían ofrecer para la enseñanza de la lengua y la literatura redefiniciones de horizontes más amplios que la mirada “instructiva y aplicacionista” (Herrera de Bett, 2000: 148).

Dice Herrera de Bett:

Lengua y Literatura, como objetos de investigación y de enseñanza, solicitan para su abordaje de perspectivas disciplinares e interdisciplinares que orienten el estudio de estos sistemas complejos y a la vez, reflejen el debate en el campo, desocultando contradicciones y fracturas o reconociendo las regularidades facilitadoras de la comprensión de sus constructos disciplinares, algunos cuyos bordes y límites lábiles, difusos, se distancian de otros sostenidos desde una lógica cuyos modelos se hallan próximos a las ciencias físico-matemáticas (Herrera de Bett, 2000: 148).

Esos “modelos próximos a las ciencias físico-matemáticas” responden, en cierta medida, a la impronta psicologicista de los desarrollos didácticos que desde los años setenta en adelante, y con distintas variantes, va a ser tematizada y cuestionada -hasta hoy-, por las líneas en didáctica de la lengua y la literatura sustentadas en la defensa de la especificidad disciplinar. En consecuencia, los efectos de este proceso de conquista de ciertas líneas psicológicas y lingüístico-cognitivas o aplicadas en la didáctica y en las didácticas de la lengua y la literatura van a ser centrales para algunas de sus propias producciones y determinantes para la disciplina escolar. Pero, sobre todo, en lo referido a que la prescripción didáctica, y con ello las orientaciones de la formación y el trabajo docente, aparezcan como consecuencia directa, lógica, y, agregamos, natural, de un modelo psicológico evolutivo y en cruce con modelos lingüísticos cognitivos. Estas líneas estarán bien centradas en las derivaciones de las ideas-fuerza *construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento*. Así, según la especialidad asumida en la formación en Letras, se registran tendencias encontradas a la hora de pensar los dominios e incumbencias de la didáctica de la lengua y la literatura, y que están atravesados por espacios de actuación profesional. De hecho, el panorama de las didácticas de la lengua y la literatura apenas iniciado el año dos mil, en cuanto a distintas perspectivas que se venían afianzando desde Letras, va a mostrar rápidamente las dificultades para poder pensarlas en alguna cohesión posible. Porque,

había otra historia por detrás enmarcada en otros procesos de fragmentación de la propia carrera que instituirá nuevas especialidades y también abonará a las razones de la diversificación. Expresa Herrera de Bett:

Una primera dificultad con que nos encontramos sería entonces cómo delimitar los propios dominios de las didácticas de la lengua y la literatura, para no constituirlos en una amalgama de distintas disciplinas y de metodologías de la investigación, ni tampoco en un campo de aplicación de las mismas. Problemáticas insoslayables en las que cuestiones de orden teórico y epistemológico tensionan el debate en el campo, al punto que numerosos especialistas e investigadores representantes de lo disciplinar específico –en un caso extremo– se resisten a reconocer como dominio a las didácticas específicas de la Lengua y la Literatura; así es que definen a sus perspectivas disciplinares como Lingüística aplicada a la enseñanza, optando desde el inicio por el saber disciplinar de origen y desplazando de su punto de mira la complejidad del acto de transmisión. Otro posicionamiento límite, es el que exilia a la Literatura del campo de la didáctica, interrogándose si es enseñable o no –interrogación que siempre se renueva y que uno puede o no compartir en cuanto interrogante– cuando tal vez quizá lo más provocador sería preguntarse cómo enseñarla sin extrañarla de su materialidad, la lectura y escritura, considerando las condiciones en que se produce el acto de enseñanza. Con qué sujetos, y cuáles contextos... (Herrera de Bett: 2003: 237).

La revisión de una reconstrucción posible de los debates sobre la didáctica y las didácticas de la lengua y la literatura suscitados entre mediados de los años noventa, y apenas iniciado el año dos mil, parece arribar a un entramado epistemológico y político, de carácter histórico, y no a una sumatoria de rasgos que, vistos desde la didáctica general, ayudarían a demostrar la inconsistencia teórica de las didácticas específicas para señalar sus peligros destructivos en cuanto a “la construcción de un proyecto de política social y cultural en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996: 70). Más bien, como afirma la misma Davini, algunas de las versiones de las didácticas de la lengua y la literatura se perfilaban en aquel entonces como “desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas” (Davini, 1996: 65). En consecuencia, mientras que, por un lado, se discutían los ingresos y armados en los Contenidos Básicos Comunes (Ley Federal de Educación de 1993) de

posiciones lingüístico-aplicacionistas –conglomerados de conceptos varios provenientes de líneas textualistas, pragmáticas, sociolingüísticas variacionistas–, justificadas en su enfoque comunicacional en términos de políticas lingüísticas y “conflicto”; más las desestabilizaciones epistemológicas que habían producido –reflejadas en libros de texto y colecciones escolares– para la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, por otro lado, se ratificaban sus perspectivas desde la construcción de fundamentos lingüísticos con más o menos apoyatura en psicolingüísticos. Para el caso específico de la enseñanza de la literatura, mientras los especialistas en estudios literarios continuaban instalando la pregunta acerca de la posibilidad de enseñar o no literatura; o acerca de qué era exactamente lo que se enseñaba cuando se enseñaba literatura, o la desplazaban hacia la formación de un público lector, ya se daban desarrollos que la localizaban como dominio, y avanzaban en el problema de sus saberes específicos en la articulación teoría literaria-práctica, del canon literario escolar, selección de textos y antologías escolares, el lugar de la literatura infantil y juvenil, las implicancias de la lectura y la escritura en la enseñanza de la literatura, las tradiciones de la formación literaria en Letras, la tradición de los talleres en la Argentina y la escritura de ficción (Cuesta, 2012: 17-18).

Verdaderamente, hay para la mitad de los años noventa una prolífica producción de este tipo de debates⁷, que construyen un escenario donde la(s) didáctica(s) aparecen como entidades que estarían habitando su propio mundo de debates teóricos y corporativos entre sí y hacia el interior de sus propios desarrollos. Se trata de un mundo que hasta hoy es entendido como ajeno a los avances de las ciencias sociales y humanas en general. Avances que hablan más de la imposibilidad de seguir pensando una producción de conocimientos en disciplinas compartimentadas y ajeno a las realidades que intenta comprender y explicar, para este caso, la formación y del trabajo docente. Por el contrario, las continuidades de estos debates didácticos en la actualidad expresan los efectos particulares de los grupos de académicos que los

⁷ Cabe aclarar que ya a mediados de los años noventa se presentaban desarrollos desde la didáctica general que no abonaban a esta discusión, tratando de reformular los problemas de agenda más ligados a encontrar un discurso crítico de apertura conceptual (Barco, 1996) y a la creación de nuevos sistemas de referencias teóricas que volvieran a centrar la enseñanza como objeto de indagación para los cuales los contenidos, sin excusa, eran un tema de importancia (Litwin, 1996; Edelstein, 1996).

protagonizan en función de sus nuevos espacios de trabajo más allá de la Universidad. También, expresan las luchas por institucionalización y conservación de los distintos cuerpos de saberes que representan en la formación docente, acaso como reaseguro de dichos espacios de trabajo; que van de la mano de las reformas educativas y del rol que los organismos internacionales tienen en ellas. Por último, van de la mano de consecuentes normalizaciones de las instituciones educativas protagonizadas por sectores de las universidades que buscan cumplir con la demanda de sus funciones sociales extramuros. Esto es, como dadoras y garantes de un conocimiento científico que fundamente, pero sobre todo, legitime acciones de intervención educativa, es decir, políticas para las que aun el diseño de orientaciones didácticas que efectivamente comprendan y se basen en el trabajo docente sigue siendo una tarea postergada.

Bibliografía

- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (1989/2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El Lugar.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 24-33.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du francais langue maternelle: l' emergence d' une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 1, 8-26.
- Brousseau, G. (1993). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C. & Saiz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas* (pp. 23-45). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. (1996/2006). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*. *Revista latinoamericana de Lectura*. 16 (3), 2-21.
- Chevallard, Y. (1985/1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una*

- metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Davini, M. C. (1996/2006). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-74). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999/2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Fioriti, G. (comp.) (2008). *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín: UNSam Edita.
- Fioriti, G. (comp.) (2010). *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes*. San Martín: Ehu- UN San Martín. Recuperado de http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas.htm
- Herrera de Bett, G. (2000). Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura. En Herrera de Bett, G. [comp.]. *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* (pp. 145-149). Córdoba, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UN Córdoba.
- Lerner, D. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular. En *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores* (pp. 9-33). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En et.al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Pp. 91-116. Buenos Aires: Paidós.

La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales

María Eugenia Grandoli¹ y Carolina Ambao²

Introducción

La docencia como profesión regulada por el Estado surge en nuestro país hacia fines de siglo XIX, a partir de la sanción de las primeras normas que tendrán por fin la reglamentación del sistema educativo, la formación y el trabajo docente. Importantes instrumentos legales como la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875) y, más adelante, la Ley de Educación Común Nro. 1420 para la Capital, colonias y territorios nacionales (1884) –pero que regiría en gran parte del país a partir de 1905– decididamente marcaron los rumbos de la educación de nuestro país. La consolidación del sistema educativo argentino y la configuración del trabajo docente como profesión de Estado constituyen dos caras de un mismo proceso histórico, que transcurrieron en forma simultánea.

A lo largo de este proceso el Estado Nacional fue tomando un rol protagónico, a la vez que produciendo una fuerte regulación sobre varios aspectos de la docencia. Entre ellos se destacan la organización de la formación docente y el consecuente monopolio de títulos habilitantes, el establecimiento de criterios para el ingreso a la docencia y el desarrollo de dispositivos de control sobre las instituciones educativas y el trabajo docente, como la inspección escolar. Otras disposiciones, como la obligatoriedad de la educación primaria y la creación de las Escuelas Normales posicionaron al Estado Nacional en

¹ Unidad Pedagógica, Argentina. maria.grandoli@ba.unipe.edu.ar

² Universidad de Buenos Aires, Argentina. caroambao@gmail.com

el lugar de principal empleador y agente regulador de la actividad docente.

Estos elementos ligados a la organización de la docencia a su vez se articularon con componentes morales y vocacionales que terminaron por caracterizar al docente como funcionario o representante del Estado.

La indagación histórica sobre el trabajo docente en los albores de nuestro sistema educativo nos permite apreciar que la actividad de enseñanza en sus inicios, como profesión regulada por el Estado, se ejerció la mayoría de las veces bajo condiciones de trabajo precarias. Bajos salarios, irregularidad en los pagos, sobrecarga de trabajo, falta de recursos e inadecuación del espacio escolar son algunos de los elementos que se observan desde los mismos orígenes del sistema educativo y que decididamente han marcado los senderos de la profesión docente hasta nuestros días.

La mayor parte de los trabajos históricos sobre la docencia en la Argentina toman como principal objeto de estudio a la formación docente, mientras que el plano laboral de dicha actividad constituye un campo de indagación que no ha sido lo suficientemente explorado³. Entre los estudios indagados que abordan el trabajo docente en perspectiva histórica podemos señalar el de Castillo, S. (s.f.), Donaire, R. (2007) y Mannocchi, C. (2003). Este escrito se inscribe en esta segunda línea de estudio, y es parte de un proyecto de investigación en curso, con base en la Universidad Pedagógica (Unipe)⁴, el cual se propone contribuir a la producción de conocimiento sobre las condiciones laborales de la docencia en la etapa fundacional y de consolidación del sistema educativo argentino.

Este escrito se propone realizar una caracterización de los docentes y de su puesto laboral a partir del análisis de algunos componentes de las condiciones de trabajo de aquella época. Las dimensiones seleccionadas para su análisis son: remuneración, tareas, asistencia docente, materiales de trabajo y condiciones edilicias, a través de las cuales nos proponemos conocer algunas de las disputas, tensiones y demandas sobre el trabajo docente, así como también las concepciones y discursos que han operado en la conformación de la docencia como trabajo en sus orígenes.

³ Trabajos de autores como los de Alliaud (1993), Davini (1995), Dussel (1997) Puiggrós (2003), Tedesco (1993), entre otros, han contribuido desde diferentes perspectivas a una mirada histórica sobre la conformación de la docencia en Argentina. Por su parte, trabajos como los de Birgin (1999, 2000), Feldfeber y Andrade Oliveira (2006), Tenti Fanfani (2005), entre otros, han contribuido al estudio específico sobre trabajo docente.

⁴ Proyecto de investigación “El trabajo docente en perspectiva histórica”, dirigido por Ana Vitar.

Consideramos que el conocimiento en profundidad sobre las características que adoptó el trabajo docente en sus inicios en nuestro país constituye un elemento fundamental para comprender las disputas y reivindicaciones que afrontó a lo largo de la historia. De la misma manera, nos permite comprender el rol que adoptó el Estado como empleador y principal regulador de la actividad docente hasta nuestros días, y la evolución de la docencia en confrontación con dicho agente de gobierno de la educación. De este modo, a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones materiales del trabajo docente, en este escrito nos proponemos también aportar a la reflexión sobre las actuales condiciones laborales, intentando establecer posibles líneas de ruptura y/o continuidad con el presente.

La docencia como profesión en los albores del sistema educativo argentino

En sus inicios, el sistema educativo argentino se organizó en torno a una estructura federal, según lo establecido en la Constitución Nacional de 1853. El artículo 5 establecía que las provincias dictaran sus propias Constituciones, asegurando la administración de la educación primaria. Cabe señalar que el territorio argentino estaba compuesto por las provincias que habían logrado delimitarse (concentradas en el centro y norte) y por los territorios nacionales que constituían mayormente el sur del país. Si bien cada provincia dictó su propia ley de enseñanza común y debía ocuparse de administrar su sistema educativo, hacia principios del siglo XX, por medio de la ley Láinez (1905), se facultó a la Nación a crear establecimientos nacionales en los territorios provinciales que así lo requirieran. De esa manera, la educación primaria era ámbito de acción concurrente de la Nación y las provincias (Bravo, 1998).

Como antecedente de la ley 1420, se promulgó la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires que estableció la educación gratuita y obligatoria en su territorio. Dicha ley instituyó al Consejo General de Educación como órgano de gobierno de la actividad educativa. Entre sus facultades se encontraba la de expedir títulos de maestros para Escuelas Comunes, señalando que "*ningún solicitante al título de maestro, podrá ser admitido a rendir las pruebas requeridas, si previamente no hubiese comprobado su moralidad y buenas costumbres*" (art.7). Asimismo, entre los requisitos para ser directores o maestros de Escuelas Comunes señalaba la necesidad de "*observar*

una conducta que pueda servir de modelo a sus alumnos y a los vecinos de la localidad en que hayan de ejercer o ejerzan el profesorado" (art. 53). Bajo estos términos y criterios comienza a ser regulada la actividad de los docentes.

En 1884 se dicta la Ley de Educación Común Nro. 1420, vigente para capital y territorios nacionales que retoma alguna de las disposiciones de la ley provincial, reafirmando la importancia de la conducta y la moral en el desempeño docente. Al respecto, la ley introduce en su articulado determinadas pautas y requisitos para el ejercicio de la actividad docente: justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza: en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonio que abone su conducta; en el tercero, con un informe facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio (Ley de Educación Común N° 1420, artículo 24).

Como fue señalado anteriormente, a partir de 1905, con la implementación de la Ley Láinez, la ley 1420 empieza a regir en gran parte del país posicionándose como un instrumento central de regulación de la actividad docente.

Hacia inicios del siglo XIX, y a partir de la definición de estas regulaciones, junto con otras como la Ley de Subvenciones Escolares (1871) o la Ley Avellaneda (1885), queda constituido lo que Puiggrós llamó el Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIPCE). Así, el sistema educativo se organizó bajo un sistema mixto, en donde el Estado Nacional gozaba de un rol dominante en la direccionalidad y sostenimiento de la educación en todos sus niveles y modalidades educativas. Para garantizar el funcionamiento y desarrollo de la escuela primaria, a partir de 1870 Sarmiento organizó el circuito de Escuelas Normales que tenían como objetivo la formación de los maestros. Hacia 1900 ya existían alrededor de treinta Escuelas Normales en todo el país. Su creación significó una ampliación de los derechos educativos para los sectores medios y bajos que pudieron acceder a este nivel (Tedesco, 1993).

Como desarrolla Birgin en su libro "El trabajo de enseñar" (1999) existieron diversos elementos históricos que conformaron, no sin tensiones, un discurso sobre el trabajo docente. En el contexto de la configuración del Estado Nación, la identidad docente se componía de una compleja articulación entre la moral, la vocación y la misión de funcionario del Estado. El sentido de enseñar estaba orientado por la motivación de construir ciudadanos y combatir "la barbarie".

Las Escuelas Normales fueron creadas para poder dotar a las escuelas comunes de maestra/os con una formación y orientación determinadas. Así, el Estado se constituyó como el principal empleador, ya que la mayoría de los docentes se desempeñaban en el ámbito público, y a la vez como el único formador de la tarea docente, ya que mantenía el monopolio de la expedición de títulos habilitantes. La importante presencia del Estado Nacional en la administración escolar se manifestó en la centralización y concentración de los mecanismos de control. Todo un cuerpo de normativas y diferentes figuras fueron creadas para regular la actividad educativa: inspectores, reglamentaciones, informes, etc. De esta manera, con la creación del magisterio se normativiza tanto la organización y modalidades de enseñanza como también la misma tarea de enseñar.

Las Escuelas Normales permitieron la consolidación de un discurso pedagógico, el normalismo, que se convirtió en la matriz de pensamiento de muchos pedagogos (Dussel, 1997). Esta corriente tenía una fuerte influencia positivista donde operaba la oposición “civilización o barbarie”, y los docentes se identificaban con una postura cercana a la de ser un "apóstol del saber". Sin embargo, existieron diferentes corrientes entre los maestro/as de la época que disputaban los sentidos de la educación al interior de la matriz del Estado. Una corriente eran los democráticos radicalizados, que si bien adherían a la existencia de un sistema educativo público para toda la población, eran sustancialmente antipositivistas. Otra corriente era la de maestro/as socialistas, que también compartían la adhesión a un sistema público estatal, pero promovían un mayor nivel de participación de la sociedad. También existieron docentes que pertenecían a la corriente anarquista, los cuales eran profundamente anti estatistas y no tuvieron gran participación dentro del sistema educativo, salvo excepciones (Puiggrós, 2003).

Si bien el normalismo constituyó la corriente de pensamiento más influyente en el magisterio, podemos ver que esto no sucedió sin tensiones ya que los movimientos críticos se desarrollaron dentro del sistema. Muchos representantes de las corrientes mencionadas ocuparon diferentes cargos en el sistema educativo, dando lugar a una diversidad de perspectivas. El normalismo caló hondo especialmente en la organización escolar y en cuestiones vinculadas a la disciplina y al control, del cual los docentes no estuvieron eximidos.

Para contribuir a la comprensión del discurso hegemónico que se configuró

sobre el trabajo docente en los inicios del sistema educativo, creemos que es importante conocer y profundizar sobre las condiciones laborales en las que se desempeñaron. A continuación presentamos una serie de dimensiones que nos permiten tener un primer acercamiento a las condiciones laborales de la época.

Condiciones laborales en los inicios de la docencia

Como fue señalado al inicio del trabajo, las dimensiones de análisis para el abordaje de la problemática estudiada han sido las siguientes: remuneración, tareas, asistencia docente, materiales de trabajo y condiciones edilicias.

Las fuentes seleccionadas para su indagación han sido de dos tipos, oficiales y no oficiales. En cuanto a las primeras se han seleccionado dos, la publicación del Consejo Nacional de Educación: El Monitor de la Educación Común (1881-1906) y las Memorias Anuales del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1875-1905). En cuanto a las publicaciones no oficiales se han seleccionado para su relevamiento dos revistas: La Educación (1886-1910), creada por la Asociación Nacional de Educación, y La Obra (1921-1930), impulsada por un grupo de maestros ex alumnos de la Escuela Normal Mariano Acosta.

A continuación se presenta un análisis preliminar sobre las condiciones materiales de la actividad docente en los inicios de la profesión, basado en el primer tipo de fuentes seleccionadas.

Remuneración

El salario docente aparece como uno de los temas centrales en relación con las condiciones materiales de trabajo de la profesión. A pesar del velo vocacional y ciertas concepciones de “sacerdote laico” que envolvían la imagen del docente en los inicios de la profesión, el reclamo salarial digno comienza tempranamente a constituirse en una pieza clave para el surgimiento de un status diferente, en términos de trabajador/a de la educación:

El servicio del maestro es un servicio doble; del maestro para con el Estado o municipio, y del municipio o Estado para con el maestro. El maestro enseña, y el Estado o el municipio pagan. Si el municipio o el Estado no pagan bien, no hay que esperar que el maestro enseñe bien (El Monitor de la Educación Común, Año I – Número 14 / 1882).

A la luz de los registros históricos analizados, no cabe duda que en los comienzos de la profesión generalmente los docentes han sido mal pagos:

(...) los servicios de los educadores de la niñez, no están convenientemente retribuidos. Con los sueldos que las Provincias, salvo raras excepciones, asignan a los maestros de sus escuelas, estos funcionarios están generalmente peor retribuidos que los jornaleros de los oficios mecánicos" (Memoria Anual, Año 1881 - Informe de la Escuela Normal de Maestros del Paraná). Seis meses de sueldo se adeudan a los empleados de la educación, y es probable que termine el año sin que sean todos abonados (El Monitor de la Educación Común, Año V – Número 91 / 1885 - Informe del Inspector Nacional de Escuelas en la Provincia de Jujuy).

Creo que el maestro riojano ha sido un verdadero héroe porque ha sufrido con estoicidad el hambre de estos tiempos calamitosos por 14 meses sin reclamos formales, sin protestas, sin desesperación. Pero el sufrimiento parece que ha llegado ya a su término. Las renunciaciones de los maestros se repiten cada día fundadas exclusivamente en la falta de pago. Ha llegado el caso de que el personal docente de la escuela graduada de Chilecito ha presentado en masa su renuncia, dando como causa una posición insostenible por falta de recursos (El Monitor de la Educación Común, Año IX – Número 203 / 1891 - Informe del Inspector Nacional de La Rioja).

La situación salarial parece ser crítica en los albores del sistema educativo, no sólo por los largos períodos de sueldos adeudados (seis, catorce meses) sino también debido a la falta de una organización docente capaz de liderar y darle fuerza al reclamo salarial.

La remuneración representaba una mera retribución material, escasa y en algunos casos fuera de término, que no reflejaba la centralidad de la tarea docente. Sin embargo, la dedicación y trascendencia de la labor se encontraba fuertemente afirmada a partir del valor social que se le atribuía.

Tareas

A lo largo del análisis de los registros históricos relevados se han encontrado reiteradas referencias a las tareas que los docentes debían desempeñar en su rol de trabajadores de la educación. Además de ocuparse del dictado de clases, que

incluía cuestiones centrales como la planificación y la evaluación de los estudiantes, se encuentra también la obligación del cuidado del establecimiento:

La conservación de la casa que se le ha entregado para el uso de la escuela y su habitación, es cosa que depende exclusivamente de él y no de otro. Procure que cada cosa tenga en ella su lugar, que la limpieza se ejerza con método y orden, que sus puertas y ventanas se abran y cierren a su debido tiempo para la entrada y salida de los niños las unas, para la ventilación y la higiene las otras (El Monitor de la Educación Común, Año IX – Número 141 / 1888).

Esta perspectiva se ha construido desde una mirada que concibe al docente como un educador que, en función de su "sagrado ministerio", debe constituirse a partir de una conducta ejemplar, moralmente intachable, lo que implica también el cuidado de la escuela como el de su propia casa. Más allá del valor moral del "ser docente" de la época, en la definición concreta de su trabajo se consideran tareas que hoy en día exceden las obligaciones de cualquier trabajador/a de la educación: ...Recordarles (a los maestros) la obligación que tienen respecto del aseo del local y proceder por parte de la Comisión a inspeccionar éstos al realizarse las clases (El Monitor de la Educación Común Año I - Número 7 /1882 - Circular dirigida a las comisiones escolares).

Si bien en la letra de la Ley de Educación Común Nro. 1420 no existen definiciones sobre estas tareas como obligaciones de los docentes, puede encontrarse en los discursos de la época una construcción del puesto de trabajo a partir de componentes vinculados a la vocación y el cuidado afectivo de los estudiantes. En un informe del Bureau of Education de Estados Unidos, traducido del inglés para El Monitor de la Educación Común, se menciona:

El primer día en que un maestro se hace cargo de una escuela es de importancia decisiva para el futuro. (...) Es necesario que el maestro, al empezar sus tareas, conozca bien la casa-escuela, al vecindario, a sus alumnos y sus adelantos. (...) Fíjese el maestro en que los niños vengan limpios y con la ropa en buen estado al colegio (El Monitor de la Educación Común, Año 11 Nro.151 / 1889).

Las tareas de la labor docente eran muy amplias, incluyendo responsabilidades ligadas a la limpieza y el orden del establecimiento, así como también el cuidado de los niños y su higiene. Esta construcción histórica de las tareas y responsabilidades de los docentes se encontraba legitimada por la impronta vocacional y afectiva que tenía la docencia.

Asistencia docente

La asistencia laboral es un componente común en todas las discusiones en materia de trabajo docente. Las quejas sobre el alto grado de ausentismo de los trabajadores de la educación es un hecho que se encuentra presente desde la etapa fundacional del sistema educativo argentino:

No nos parece cosa fácil de averiguar los motivos que obligan a los maestros a faltar con demasiada frecuencia a sus tareas, pero lo que sí podemos asegurar es que el Consejo Nacional procura poner remedio a este mal, que cada día toma mayores proporciones y que tanto perjudica al adelanto y disciplina de la escuela. (...) Desde hoy se tomará nota de toda falta, sea justificada o no, con licencia o sin ella, en un libro destinado a ese solo objeto (...) y se consultará siempre antes de una destitución o de un ascenso (El Monitor de la Educación Común, Año 9 Nro.141 / 1888).

En los registros históricos analizados aparecen reiteradas referencias que aluden al ausentismo docente como un problema general, el cual requiere una especial atención y la definición de sanciones concretas. A modo de ejemplo, se presentan a continuación algunos extractos de un decreto elaborado a partir de un informe de inspección sobre la instrucción secundaria y normal:

Artículo 1° - Todo Profesor de Colegio Nacional o de Escuela Normal que, por cualquier causa, dejare de asistir a la quinta parte de las clases que le correspondan dar en el año escolar, quedará, por el mismo hecho, separado de su puesto. Art. 2° - A los efectos de lo establecido en el artículo anterior, se computará como media falta el llegar tarde a la hora de clase y como falta doble la insistencia a cada sesión de examen. Art. 3° - Mensualmente se expondrá en Secretaría un cuadro que demuestre el número de faltas en que haya incurrido cada Profesor. Art. 4° - Toda vez que

llegue el caso de aplicarse lo que dispone el Artículo 1º, los Directores de los respectivos establecimientos de educación, deberán comunicarlo inmediatamente al Ministerio para que sea llenada la vacante (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1891).

Considerando el fuerte carácter vocacional que revestía la tarea docente de la época, llama la atención encontrar la falta de puntual asistencia como un elemento problemático de la labor de los docentes. Del mismo modo, se encuentran en los registros variadas referencias que reafirman el compromiso y la responsabilidad de maestros y profesores:

Ha sido, pues, en general muy laudable el celo y dedicación que han demostrado en el cumplimiento diario de sus deberes por su asistencia, puntualidad y preparación; por lo cual, (...), esta dirección no tiene motivo sino para encomiar la conducta de los profesores (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1891).

Condiciones edilicias y materiales de trabajo

Las características del espacio escolar junto con la disponibilidad de materiales curriculares (como manuales, libros de texto, literatura académica, etc.) y materiales didácticos (como por ejemplo mapas, pizarrón, láminas, etc.) constituyen aspectos que hacen a la tarea del docente, y que pueden incidir de manera directa o indirecta en la configuración de la práctica pedagógica a nivel institucional.

La inadecuación del espacio escolar parece ser una problemática presente en nuestro sistema educativo desde sus inicios, que decididamente afecta a la labor docente. En los registros analizados se observa que dicha situación tiene varios gradientes. En algunos casos se trata de alteraciones circunstanciales que entorpecen la marcha habitual de la práctica pedagógica:

Muchas dificultades se han opuesto a la marcha, disciplina y orden de la escuela durante el año que ha terminado. La más perjudicial de todas ha sido hacer funcionar las clases en el edificio mientras que tenían lugar las reparaciones; tal ha sido el trastorno ocasionado por esto, que muchas veces los profesores se vieron obligados a suspender enteramente las recita-

ciones de las clases; así causando una carencia de interés tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual, Año 1886 - Informe Anual de la Escuela de Aplicaciones Sarmiento, p. 333).

En otros casos se trata de situaciones más extremas, donde la inadecuación del espacio escolar llega a afectar la salud de los docentes, lo cual se relaciona directamente con la problemática del ausentismo:

En cuanto al edificio (...), la casa es mal sana, chica e inadecuada bajo todo concepto para una escuela normal. De once piezas que son ocupadas por clases, hay dos solamente que están en condiciones de prestar buen servicio. Las demás son estrechas, mal ventiladas y carecen de suficiente luz. Tal es la condición anti-higiénica de algunas piezas, que dos de las maestras, que empezaron a enseñar hace dos años, han perdido casi completamente su salud por el estado mal sano de sus respectivos salones (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual, Año 1886 - Informe Anual sobre la Escuela Normal de la Provincia, p. 446).

Del mismo modo, los materiales curriculares y didácticos constituyen otro aspecto de relevancia para la tarea del docente que al parecer no siempre han estado disponibles en las escuelas en los inicios del sistema educativo. En los registros históricos analizados se observan reiteradas notas de directores de escuelas elevando quejas a las autoridades educativas debido a la falta de materiales curriculares, tanto para la preparación o formación continua del docente como para el trabajo del estudiante:

Una de las dificultades más graves con que tenemos que luchar es la falta de textos para la enseñanza. (...) El maestro debe poseer una instrucción basta y variada, abarcando todos los ramos de los conocimientos humanos; por cuyo motivo necesita a menudo libros en qué prepararse e ilustrarse, que ya sea por lo caro de ellos, o ya por el escaso sueldo de que goza, no están siempre a su alcance (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1886 - Informe de la Escuela Normal Nacional de Varones de Catamarca, p. 339).

Lo mismo sucede con determinados materiales didácticos, cuya falta y correspondiente queja también han sido registradas en reiteradas ocasiones:

En esta escuela no existe laboratorio de química ni gabinete de física, por cuyo motivo la enseñanza de estas ciencias esencialmente experimentales se hace muy incompleta. La enseñanza de la Historia Natural exige modelos naturales o plásticos. Las lecciones de Cosas precisan objetos propios de esta enseñanza y cajas enciclopédicas de producciones naturales (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública / Memoria Anual 1886 - Informe de la Escuela Normal Nacional de Varones de Catamarca, p. 340).

Si bien los inspectores nacionales, entre sus variadas funciones, debían elevar las necesidades de las instituciones educativas a las autoridades escolares, al parecer, han solido descuidarse las necesidades de recursos para el trabajo de docentes y estudiantes en los inicios del sistema educativo.

Apuntes para la reflexión sobre debates actuales

En este escrito se han intentado caracterizar algunos rasgos del trabajo docente en los albores del sistema educativo argentino. De las evidencias históricas presentadas puede observarse que el trabajo cotidiano de los docentes se desarrollaba en muchos casos en condiciones materiales hostiles, como por ejemplo bajos salarios e irregularidad en los pagos, inadecuadas o malas condiciones edilicias y falta de recursos pedagógicos. Todos estos aspectos influyeron necesariamente en las posibilidades de su quehacer, llegando en muchos casos a manifestarse en el creciente ausentismo de maestras/os e inclusive han llegado a influir negativamente en la salud de los docentes.

Sin embargo, aun considerando las condiciones laborales poco satisfactorias, los docentes en esta época contribuyeron fuertemente en la construcción de una escuela pública que brindó educación obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Esto manifiesta abiertamente que en aquel entonces la labor docente era considerada una "misión" más que un "trabajo", operando en esta concepción el discurso normalista sobre la docencia como un apostolado. Es así que la docencia presenta en sus inicios un fuerte carácter moral, debiendo aquél que la ejerza tener (y poder demostrar) una conducta intachable, más que un carácter profesional basado en derechos y obli-

gaciones, como cualquier actividad laboral. Los discursos sobre la docencia que operaron en los inicios del sistema educativo contribuyeron a conformar una concepción del trabajo docente que tenía como rasgo central la vocación.

Esta configuración discursiva operó en la construcción de una identidad docente alejada de la idea de trabajador/a de la educación, a la vez que legitimó el desempeño de un conjunto de variadas tareas que exceden a la profesión y que el docente debía realizar en condiciones que difícilmente podrían ser calificadas de satisfactorias.

En este trabajo nos hemos propuesto interrogar cierta construcción en torno a los inicios de la profesión docente que plantea un pasado idílico, con una escuela pública en condiciones ejemplares, las cuales se habrían ido perdiendo a lo largo de la historia. A través de los pasajes analizados hemos intentado aportar elementos históricos para interrogar tales concepciones idílicas, poniendo en el centro de la escena el peso que tuvo el discurso vocacional en la construcción de la identidad docente y en la delimitación de las condiciones laborales y tareas desempeñadas por los docentes.

Intentando establecer algunas líneas de ruptura y continuidad con el presente podría plantearse que los rasgos vinculados al "sagrado ministerio" y el fuerte carácter altruista de la función docente que se observan en el período analizado, hoy en día se encuentran más neutralizados, a raíz de un mayor reconocimiento de la docencia como profesión y del docente como trabajador/a de la educación, con derechos y obligaciones. Las perspectivas actuales cuestionan la construcción de la labor docente en torno a la vocación y el carácter moral de su función, sin por ello desestimar el componente afectivo que existe en la relación pedagógica o la responsabilidad que conlleva. A partir de la sucesiva creación de asociaciones gremiales y sindicatos docentes, junto con la sanción de los estatutos magisteriales, ha ido ganando peso la dimensión política de la profesión (antaño invisibilizada), lo que ha contribuido en la construcción de una identidad docente más completa, revalorizando su dimensión política. En efecto, la vigente Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, sancionada en 2006, lo manifiesta al incorporar como derechos de los trabajadores de la educación la participación en el gobierno de la educación y la negociación colectiva, tanto en el plano jurisdiccional como a nivel nacional.

Si bien hoy en día las condiciones en las que trabajan los docentes no son las mismas, aún siguen existiendo variadas dificultades en torno a las dimensiones

analizadas en este trabajo. Sin embargo, es innegable el avance que se ha logrado en la desnaturalización de dichas condiciones, así como también, en el aumento de la conciencia sobre la disputa por mejorarlas. Actualmente, la creciente afirmación del carácter político de la tarea docente brinda herramientas para seguir cuestionando y mejorando las condiciones materiales y simbólicas de trabajo.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Birgin, Alejandra (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Gentilli y Figotto comp. Clacso.
- Bravo, Héctor Félix (1998). *Bases constitucionales de la educación argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Castillo, Silvia (s/f). *El trabajo docente: lecturas posibles a través de la historia*. Recuperado de www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/010.pdf
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Donaire, Ricardo (2007). *La clase social de los docentes. Sus condiciones de vida y de trabajo desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: CTERA.DUSSEL.
- Inés (1997) Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920. Colección educación y sociedad, Flacso, Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mannocchi, Cintia (2013). Huelga de maestros en 1912. En contra del Estado educador y del docente servil. En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 14, nro. 1. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772013000100004&script=sci_arttext
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la*

conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Galerna.

Tedesco, Juan Carlos (1993) *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*, Solar, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fuentes

El Monitor de la Educación Común (1881-1906)

Memorias Anuales del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1875-1905)

Ley de Educación Común 1420 (1884).

Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875).

Trabajo docente y modelos de formación en Argentina

María Soledad Fernández¹ y Soledad Yapura²

Introducción

El presente trabajo³ tiene como objetivo de análisis dos aspectos de la formación docente en Argentina, uno asociado a la formación inicial y otro a la formación continua.

El primero plantea la tensión entre la docencia en tanto trabajo (impregnado de una lógica propia dada por la organización institucional del puesto laboral) y la docencia en tanto profesión, la cual requiere de márgenes amplios de autonomía y responsabilidad profesional. El segundo pone el énfasis en los modelos de formación docente y en la distancia entre los problemas de la práctica docente y la formación continua, centrada en la formación académica e individual.

Estos problemas se analizarán desde una perspectiva histórica, desde los orígenes del sistema formador, atravesando el período reformista ('80 y '90), hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional, las principales resoluciones que guiaron las políticas de formación docente y las tendencias actuales.

El trabajo consta de cuatro apartados. En el primero, se describen los orígenes, de los problemas seleccionados, hasta la década del '60. En el segundo apartado se analizan los cambios producidos durante el período reformista ('80 y '90). En el tercero se aborda la actualidad del sistema formador y las

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. svyapura@gmail.com

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. kuarahy@erebor.com.ar

³ No es producto de un proyecto de investigación sino un trabajo académico producido en el marco del Seminario de Oficio Docente correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento en diciembre del 2014.

tendencias actuales. Finalmente, se desarrollan las consideraciones finales.

El origen histórico de los problemas

Tensión entre docencia como trabajo y docencia como profesión

La definición del status de la docencia ha ido cambiando desde sus orígenes a la actualidad. Antes de su institucionalización la tarea del docente se desarrollaba en forma más autónoma en lo que respecta a la gestión de la enseñanza y de lo pedagógico; pero existía un fuerte control sobre el ámbito de lo moral (Birgin, 1999). Con la formalización del trabajo de enseñar, se conservan esos elementos morales, aunque articulados con elementos vocacionales y redentores, y con los valores de lealtad y heteronimia que se exigían a los funcionarios públicos (Birgin, 1999).

La tradición⁴ normalista, hegemónica durante el proceso de formación de los sistemas educativos nacionales, concibe a la formación docente como instrumental, ligada al saber hacer, con una débil formación teórica y disciplinar, basada en un mínimo saber básico y de técnicas de aula (Davini, 1995).

A partir de mediados del siglo XIX, el Estado adquiere nuevas atribuciones sobre la formación docente: define unos mínimos culturales, estimula el desarrollo de un cuerpo homogéneo de agentes (docentes), se reserva el monopolio de la emisión de títulos, se convierte en la fuente de contratación y financiamiento, impulsa criterios de reclutamiento y se consolida como institución reguladora del ingreso a la profesión. Esto tuvo fuertes implicancias para la definición del status de la docencia ya que la profesionalización del cuerpo docente se asociaba al funcionariado. De esta manera ser un docente profesional significaba tener un puesto en la administración pública y un título que lo habilitara (Birgin, 1999).

Hacia finales del siglo XIX, la tradición normalista entra en tensión con un nuevo discurso que pone el énfasis en la formación académica/disciplinar (tradición academicista). Las críticas de este discurso a la tradición normalista se centran en la débil y superficial formación disciplinar, lo cual se convertía un obstáculo para la formación de los docentes (Davini, 1995). Desde esta perspectiva, la formación inicial debía tener una fuerte formación en las

⁴ Davini define a las tradiciones como “*las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos*” (1995:20)

disciplinas dejando de lado el conocimiento pedagógico.

A partir de los años '60, con el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante, la tarea de los enseñantes se concibe como la aplicación de lo que los expertos producen⁵. Esta separación abona la idea del docente como “técnico”, reproductor, lo cual impide pensar al cuerpo docente como profesional. Paralelamente, su condición de funcionario implicó la condición salarial y así el docente comienza a percibir un salario fijo, como una parte de la escala preestablecida que el Estado debía cumplir.

Modelos, enfoques y dispositivos de la formación continua

Respecto a la formación continua y los modelos de formación, podemos ubicar al perfeccionamiento docente, en los orígenes del sistema educativo, amalgamado con la formación inicial. El mejoramiento del magisterio significaba garantizar que la enseñanza quedara en manos de quienes habían cursado la escuela normal (Vezub, 2009). Dicho mejoramiento se llevaba a cabo a través de ciertos dispositivos de actualización tales como las conferencias pedagógicas (obligatorias), la revista “El Monitor de la educación común” y “La obra”, los premios a la labor docente, y las Sociedades Populares de Educación (Vezub, 2009).

La tradición academicista cuestiona fuertemente a los cursos de formación pedagógica, ya que considera que esos conocimientos podían adquirirse en la misma práctica. Detrás de la defensa del saber experto es posible observar un conflicto corporativo entre los expertos y los docentes. En la década del '60, la tradición eficientista repercute en los modos de pensar la formación continua, al concebir a los docentes como simples ejecutores de materiales y documentos preparados por especialistas. En este contexto surge la idea de formación permanente, como así también nuevas ofertas y agentes de capacitación. Podemos afirmar que dichas tradiciones abonaron la disociación entre teoría y práctica generando enfoques antagónicos acerca de la formación por la práctica.

Hacia la década del '70, el perfeccionamiento docente se desarrolla en el marco de una formación general. Finalmente entre la década del '70 y del '90 se desarrollan programas y proyectos específicos de carácter piloto, en un con-

⁵ Esta tradición eficientista, en términos de Davini (1995), se verifica en el pasaje al nivel superior-terciario de la formación de maestros para la escolaridad básica con el objetivo de profesionalizar sus estudios.

texto en el que la tradición academicista se mostraba de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela. En este marco, se pueden mencionar los siguientes puntos de emergencia: el Centro de Pedagogías de la Anticipación (CEPA-1984), el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (1987-1992), la Red Federal de Formación Docente Continua (1994).

En Argentina es posible identificar la existencia de dos modelos en la formación continua: el remedial-carencial y el de desarrollo profesional, sin embargo históricamente, ha predominado el primero al pensarse la formación continua en clave de las carencias de conocimientos y competencias de los docentes para el ejercicio de su práctica, priorizando el saber experto y subestimando el conocimiento que provee la experiencia.

La formación docente durante el período reformista

Durante el periodo reformista la formación docente (FD) cobra protagonismo. Se sostiene que para mejorar el aprendizaje es fundamental fortalecer y cambiar la FD mejorando la formación inicial y la formación continua, en vistas de las nuevas exigencias de inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo. En este escenario los docentes se convierten en un factor clave para la transformación y mejoramiento de la escuela.

Desde el discurso oficial los docentes carecen de profesionalidad, por lo cual las políticas de reforma pretendieron instalar el modelo profesional en reemplazo del modelo vocacional. Para esto se lleva a cabo una progresiva extensión de la carrera docente, proliferan listas de competencias y dominios profesionales. Pero este discurso choca con el discurso prescriptivo de la reforma acerca de lo que el docente “debe ser”, ejemplo moral, difusor de conocimiento, disciplinador, ejecutor, etc. Ofreciendo una visión homogénea de la realidad, eliminando de esta manera los sujetos concretos, su diversidad cultural, los desafíos cotidianos a los que debe enfrentarse los docentes, las condiciones en las que desempeñan su trabajo y omitiendo que el trabajo docente está atravesado por las graves condiciones sociales, culturales y económicas. Esto se puede observar en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los cuales ponen énfasis en el conocimiento disciplinar, con muy baja presencia de núcleos políticos culturales (Davini, 2005). De esta manera el discurso acerca de la profesionalización aleja la posibilidad de un vínculo más autónomo y creativo del docente con su tarea, responsable de su profesión.

Uno de los programas más relevantes del periodo fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el cual se constituyó en un intento de respuesta a los problemas planteados en la FD. En relación a la formación inicial el programa se propuso formar en y para la práctica, consistía en una instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros, colocando a la práctica docente en el contexto escolar y en los saberes básicos que permitieran comprender y operar sobre la realidad educativa. Así, mediante este abordaje situado y contextualizado se buscó formar docente que pudieran desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.

En este mismo periodo se produce la institucionalización y masificación de la FD continua, el cual queda evidenciado en la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) como en la proliferación de centros dedicados al perfeccionamiento (Vezub, 2009).

Las políticas de capacitación implementadas durante la reforma se orientaron a la reconversión de los docentes, en vista de los nuevos perfiles asignados, a través de la actualización de nuevos contenidos. En esta concepción instrumental de la formación continua subyace la idea del maestro carente, sujeto deficitario que debe ser reconvertido. Por lo tanto los modelos de FDC se basaron en el modelo carencial, en el cual la capacitación debe suplir y compensar la débil FD inicial, lo cual trae aparejado graves consecuencias desautorizando el saber docente, ubicándolo en el lugar del “no-saber” y colocando al saber de los expertos en un lugar de privilegio, legitimidad y autoridad (Vezub, 2013). Esta capacitación estaba orientada al docente individual, separado de su contexto institucional y laboral. Un rasgo sobresaliente de este modelo es la homogeneización, los dispositivos son comunes a todos los docentes del mismo nivel. El dispositivo clásico de este modelo es el curso o taller de corta duración basados en la gramática escolar tradicional, el cual se realizaba por fuera del horario laboral, en forma presencial o semipresencial, cuyo incentivo consistía en el otorgamiento de puntaje para ascender en el escalafón.

A través de experiencias tales como el MEB (Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica) y el posterior PTFD se intentó dar respuesta a los problemas de la FD pero ambos fueron interrumpidos (Diker y Terigi, 1995). Si bien las políticas buscaron promover la profesionalización, las condiciones laborales de los docentes permanecieron sin cambios y el tiempo

invertido no era reconocido material ni simbólicamente.

Podríamos pensar que el fracaso de estas políticas radicó en la falta de definición del estatus del trabajo docente, como así también el reconocimiento de las condiciones concretas en las cuales los docentes desarrollan su trabajo.

El sistema formador en la actualidad

La formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional

A partir de la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, se observa una centralidad del Estado nacional en materia educativa. En lo que respecta a la formación docente se extiende la duración de las carreras a cuatro años para el profesorado de nivel inicial y primario. También fue creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Ese mismo año se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07) donde se plasman los principales problemas y estrategias a desarrollar. Allí se define a la formación docente como un proceso permanente.

La definición del status del trabajo docente es abordada por la resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07. Allí se reconoce su carácter ambiguo y la necesidad de comprender que la profesión docente tiene características singulares que la distinguen de las profesiones liberales tradicionales ya que se trata de una profesión masiva, universal y en expansión; internamente diferenciada por saberes y funciones. Se expresa una preocupación por acercar la formación de los futuros docentes a los contextos en los cuales llevaran a cabo su práctica y ubicarlos en el lugar de productor de saberes y no de mero reproductor del saber experto.

De esta manera las funciones del sistema formador se amplían. Tiene a su cargo la oferta de la formación inicial, el acompañamiento de los primeros desempeños docentes, la formación pedagógica de agentes sin título docente, la preparación para el desempeño de cargos directivos, actualización disciplinar y pedagógica, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, y el desarrollo de materiales didácticos, entre otras. Esta ampliación de funciones muestra la necesidad de jerarquizar y diversificar el trabajo de los docentes, diversificar las opciones de desarrollo profesional, entendido como un desarrollo integral.

Dichas funciones requieren de ciertas condiciones institucionales y

laborales. Para ello la resolución plantea la necesidad de contar con recursos financieros, humanos, con nuevas formas de acceso a los cargos docentes en el sistema formador, y con niveles mayores de autonomía por parte de los institutos de formación docente.

El Marco General del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para la formación docente de nivel inicial y primario hace referencia a la dificultad de establecer cuál es el status del trabajo docente se expresa en la noción de horizonte formativo. Este concepto alude a la zona que se genera en la tensión entre el sujeto real y el sujeto deseado. Esta categoría permite colocar a la formación como un proceso de construcción, condicionado por los aspectos históricos y socioculturales. El maestro es conceptualizado tanto como profesional de la enseñanza, como pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En esta definición se contempla que el trabajo docente no sólo está regulado por una serie de normativas y prescripciones institucionales sino también por la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

Sobre los aspirantes a convertirse en docentes se señala el peso de la biografía escolar en su proceso de formación, así como también otras experiencias de las que éstos participan y hacen a su trayecto formativo. El joven docente es considerado como un sujeto activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho.

Acerca de los saberes docentes, se reconoce que aquellos saberes producidos por los docentes no son reconocidos como tales, lo cual ha contribuido a la desautorización de la palabra y posición de los docentes.

De esta manera se reconoce la complejidad de la práctica docente y la necesidad de formarlos en esa complejidad. Resulta fundamental que los futuros docentes cuenten con una batería de herramientas que le permitan el desarrollo pleno de su actividad profesional, sin entrar en oposiciones dicotómicas sino en una síntesis entre las diferentes lógicas.

Tendencias actuales

• Modelos de formación

El desajuste de la FD conlleva una ausencia de competencias pedagógicas y administrativas necesarias ante las nuevas necesidades del sistema educativo. Es así que en la actualidad se observa un vuelco hacia los modelos simultáneos de formación (Zarazaga, 2006), en los cuales el futuro profesor

aborda los contenidos científicos disciplinares al mismo tiempo que recibe una formación específica para poder comunicarlos en el aula, esto posibilita que el futuro docente vaya elaborando estrategias didácticas a la vez que asimila el conocimiento disciplinar, y de esta manera va perfilando su identidad como docente.

Es posible abordar el problema que se presenta en la FI respecto a la tensión entre la docencia como trabajo y docencia como profesión mediante estrategias que recuperen la formación previa al servicio, la importancia de comprensión en los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Para esto el docente debe experimentar tanto el rol de estudiante como el de profesor, posibilitando una formación en contextos reales, desarrollando tareas concretas de enseñanza, evaluación y reflexión, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje y desarrollo. De esta manera se busca promover una formación colaborativa, en la cual los educadores puedan compartir el conocimiento en comunidades de práctica docente, posibilitando a los futuros maestros una formación en escenarios reales a través de redes. El trabajo en conjunto de los principiantes con maestros más expertos promueve el desarrollo profesional de este último al asumir el rol de tutor. Por lo tanto resulta necesario enseñar a trabajar de manera colectiva e incorporar estrategias para educar en la diversidad y conocer los contextos en los que se desenvuelve la práctica educativa (Alliaud y Vezub, 2014).

En los últimos años se advierten cambios en la oferta y se produce un desplazamiento desde las acciones centradas en el docente individual hacia los colectivos docentes (Ávalos, 2007; Vezub, 2009). Se pretende pasar de programas que fomenten las motivaciones extrínsecas hacia razones intrínsecas en vistas de mejorar la profesión y los logros de los alumnos.

Surgen nuevos mecanismos de recompensas y nuevos temas de actualización docente; se multiplican los dispositivos y estrategias de formación permanente, lo cual permite focalizar la formación en una especialidad vinculada a las nuevas características de los alumnos y las necesidades del sistema educativo (Vezub, 2009).

Este modelo centrado en el desarrollo y autonomía docente posibilita, por un lado, superar la desvinculación de los modelos de FC y los problemas reales que se presentan en la práctica, mientras que al concebir al docente como profesional activo y reflexivo fomenta su capacidad de decisión (Vezub, 2013).

De este modo se busca cambiar las bases de la profesionalidad docente, reposicionándolo como sujeto capaz de producir saberes pedagógicos.

En relación a los modelos y enfoques de FC se advierten tanto en América Latina como en Europa modalidades heterogéneas, conviven los tradicionales cursos centrados en la actualización de saberes disciplinares con modalidades centradas en la reflexión y transformación de las prácticas, diversificación de dispositivos de formación, aprendizaje horizontal, colaborativo entre pares.

En nuestro país una de esas tendencias la constituye el acompañamiento pedagógico a docentes noveles, a través del cual se designan profesores a cargo de brindar apoyo a los principiantes que acepten formar parte de la estrategia, cuya participación en el programa es voluntaria. Lo que se busca con esta iniciativa es una progresiva modificación de las prácticas, generar una mayor implicación y compromiso a través del trabajo colectivo y poder responder de manera situacional a los problemas reales que enfrentan los docentes (Vezub, 2011).

Dada la complejidad de los desafíos que debe enfrentar hoy un docente resulta indispensable rever los saberes necesarios para su formación. Además de los saberes “clásicos”, es decir, aquellos que involucran las disciplinas, la didáctica y la pedagogía, se suman nuevos saberes que permiten abordar los problemas presentados en la FI como en la FC. Entre ellos se destacan el conocimiento del sujeto y el contexto en el que está inserto, los saberes que provienen de la experiencia y que permiten “poder hacerlo”, despertar la motivación, saber escuchar a los alumnos, ajustar las herramientas pedagógicas a las características del alumnado, estimular su participación, generar empatía y confianza (Alliaud y Vezub, 2014), poder involucrar al sujeto en su aprendizaje, saber gestionar la progresión de los mismos, implicar a los padres, trabajar en equipo y organizar su propia formación continua (Sarramona López, 2012).

Es importante recuperar los saberes producidos en situación de clase para luego poder sistematizarlos y lograr un conocimiento capaz de ser generalizado. Aquellos saberes que surgen de los problemas de la práctica y de los contextos en los que se desempeñan los docentes, y articularlos con el saber teórico. En este marco cobra relevancia el trabajo horizontal, colaborativo y colectivo de los docentes a la par de los investigadores. De esta manera el saber de la experiencia o del oficio se constituye en un saber para la acción.

Existen diferentes dispositivos a través de los cuales es posible recuperar el saber práctico y las necesidades de los docentes, uno de ellos es el la sistematización de experiencias pedagógicas.

En conclusión, resulta necesario construir el oficio de enseñar y aprender a lo largo de todo el proceso formativo combinando el saber hacer y el saber teórico.

• *Políticas de FD y las condiciones de trabajo*

Ante los grandes cambios sociales producidos en los últimos tiempos y su impacto en las realidades educativas resulta necesario redefinir el papel de los docentes en vistas de las nuevas demandas sociales, lo cual impacta en la formación que deben recibir. Las nuevas tendencias de desarrollo profesional promueven la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente (Vezub, 2011).

Las tendencias actuales en Europa se dirigen a elevar la calidad de la enseñanza a través de la extensión de los años de FI y la integración de la formación de docentes en el marco de las universidades abandonado la formación en las instituciones no universitarias, tendencias similares se desarrollan en América Latina.

Ambas regiones convergen en la preocupación por formar docentes que sean capaces de “hacer”, es decir, que sean capaces de indagar sobre sus prácticas, tomar decisiones y sean capaces de actuar, esto se constituye en un factor fundamental para poder hacer frente a los desafíos actuales. En el caso de Latinoamérica los documentos curriculares ponen énfasis en la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares para poder desempeñarse en las escuelas, el trabajo colectivo. Se incorporan además preocupaciones sobre los contextos sociales y problemáticas contemporáneas, el desarrollo profesional, el compromiso por los valores democráticos, entre otros. Por su parte los países europeos presentan dificultades para llevar a cabo programas destinados a mejorar las prácticas en el aula, atender a la diversidad cultural y a necesidades educativas específicas.

Para avanzar en políticas de profesionalización docente las líneas propuestas apuntan a mejorar las condiciones de trabajo y la estructura de remuneración e incentivos para estimular la elección de la carrera docente y

retener a los que ya se encuentran en el sistema, a la vez mejorar la calidad de los programas de FD elevando el nivel de exigencias para promover el ingreso de mejores candidatos; incorporar formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación, la cual debe ser pertinente para el trabajo con grupos sociales desfavorecidos; asegurar sistemas apropiados para la regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos; considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora. (Vaillant, 2004).

Pero en nuestro país los intentos de profesionalización chocan con la estructura de la carrera docente, dado que el ingreso se hace por el cargo de menor jerarquía en el escalafón respectivo a través de un listado de orden de mérito. Esta cuestión desalienta los esfuerzos de los docentes por aumentar su capacitación ya que no existe un reconocimiento ni material ni simbólico para ello. La antigüedad termina siendo el criterio a través del cual los docentes pueden acceder a cargos de mayor jerarquía. Lo que a su vez perjudica al propio cuerpo docente, ya que muchos de los que se capacitan, terminan optando por otros recorridos profesionales, alejándose del aula (Morduchowicz, 2002). De esta manera se termina desalentando el perfeccionamiento dado que las diferencias salariales se hallan determinadas por la antigüedad y la ruralidad.

Consideraciones finales

La definición del status de la docencia se ha ido transformando desde sus orígenes hasta la actualidad. Las nuevas atribuciones adquiridas por el Estado a mediados del siglo XXI tendieron a homogeneizar y regular la formación docente.

Durante la década del '90, periodo de reforma educativa, se impulsaron una serie de programas que pretendían dotar a los docentes de profesionalidad, lo cual resultaba contradictorio al carácter prescriptivo de la reforma sobre lo que el docente "debía ser". Dichos programas fracasaron en su intento de profesionalización al no considerar el status del trabajo docente ni las condiciones reales en las que éstos desarrollan su tarea.

En relación a los modelos de formación las tendencias actuales evidencian la necesidad de depurarse de elementos normalizadores, los cuales impiden pensar a los docentes como profesionales, es decir, como sujetos autónomos,

responsables de su propia formación. Entre las nuevas tendencias se destacan el desarrollo profesional y la formación entendidos como procesos de larga duración, a lo largo de toda la carrera, el cual comprende diferentes etapas y ámbitos; se valoriza la experiencia profesional como fuente de conocimiento; la importancia de instancias de formación informales o espontáneas. De esta manera la escuela es concebida como un espacio de aprendizaje y el lugar privilegiado del desarrollo profesional docente.

Los programas de formación continua que promueven la mejora a través de la transformación de las prácticas se dirigen a los colectivos docentes, promoviendo el trabajo en equipo dentro de las instituciones, facilitando el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva, alternan trabajo teórico con trabajo en la práctica, consideran las representaciones de los docentes, están centrados en la escuela, proveen apoyo a través de los mentores y el trabajo situado.

Por otro lado, tanto en la FI como en la FC, resulta fundamental problematizar los enfoques y modelos de enseñanza así como también promover identidades docentes fuertes para desempeñarse en los contextos reales de trabajo. Sin dudas las políticas de formación docente deben considerar la estructura de la carrera docente y las condiciones de trabajo para poder avanzar hacia una verdadera profesionalización.

Finalmente, todas las transformaciones producidas tanto la formación inicial como la formación continua, nos remite al tema de la identidad docente. La identidad docente no es algo estático sino que se modifica a lo largo de toda la vida profesional, y no está exenta de conflictos y contradicciones. Se construye en torno al ejercicio de la profesión la cual conlleva dinámicas biográficas, contextuales y relacionales. Articula lo individual y lo estructural mediante dos procesos: el de atribución y el de incorporación/interiorización. El primero está dado por las instituciones e individuos que interactúan con el docente. El segundo hace referencia a la experiencia escolar, la formación universitaria y los inicios en el ejercicio profesional. Los posteriores años de ejercicio profesional contribuyen a asentar/reformular dicha identidad.

Durante la formación inicial surge una primera crisis identitaria, cuando la formación recibida, fuertemente disciplinar, se enfrenta a la realidad educativa. Esto genera sentimientos de angustia e impotencia. Sin embargo, el docente puede reformular esta primer identidad en una segunda, siempre y cuando exista una formación continua centrada en los contextos de la práctica (Bolívar et al., 2005).

Si pensamos en el problema de la formación inicial acerca del status del trabajo docente, podríamos decir que es allí donde se debería poner el énfasis, en la formación de una identidad profesional adecuada a la realidad. Respecto a la formación continua, la crítica que predomina es el hecho de que ésta se encuentra poco preocupada por las necesidades concretas de los docentes y los contextos en los que desempeñan su labor (Bolívar et al., 2005)

Las diferentes trayectorias impactan sobre las identidades individuales y colectivas de los docentes. Se define a la trayectoria “como el resultado de estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares” (Vezub, 2011:165). Se distinguen tres tipos de trayectorias: abiertas/flexibles, cerradas/rígidas, y estables. Las primeras se muestran entusiastas respecto al perfeccionamiento, aprovechan las oportunidades de formación y asumen el cambio como algo inherente a la profesión. Las trayectorias cerradas/rígidas se visualizan en docentes que privilegian lo prendido y conciben al perfeccionamiento como una imposición, entienden a la experiencia como acumulación de años y no como reflexión sobre su trabajo. Las últimas consideran al perfeccionamiento como responsabilidad y obligación por su trabajo, suelen actualizarse en contenidos de su disciplina, estrategias y técnicas de trabajo.

Entonces, la identidad docente se juega entre los proyectos personales, la experiencia biográfica y la identidad reconocida por los otros. Por lo tanto, dicha identidad es un proceso constante de ajuste, siempre inestable (Bolívar et al., 2005). La heterogeneidad de recorridos genera diversas identidades o subidentidades.

En la actualidad estos puntos críticos de la construcción de la identidad docente pueden ser abordados desde la formación inicial y continua. Las situaciones vividas en las instituciones escolares podrían presentarse como la oportunidad para evaluar la propia práctica docente, revisar la relación entre teoría y práctica, en la formación de maestros, profesores y discutir las concepciones acerca de los modelos y enfoques de enseñanza.

Bibliografía

Alliaud, A y Vezub, L. (2014, en prensa). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. Revista de *la Escuela de Ciencias de la*

- Educación*, N°9, Año 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario – Laborde Editor.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes. Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 77-99. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13, Núm.45. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45>
- Davini, M. C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y su presencia actuales. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp.19-50). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2005). El curriculum de formación docente: exploración de tendencias. En *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe Final. DGCyFD, Ministerio de Educación.
- Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista del IICE*, N°7. Buenos Aires: Miño y Dávila, Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Morduchowicz, A. (2002). Carrera, incentivos y estructuras salariales. En: Murillo, M. (ed.) *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO
- Sarramona López, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE /UNESCO.
- Vaillant. D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Serie Documento, N°31, PREAL. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal Publicaciones/64|PREAL Documentos
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, Vol. XIV, N°42. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>

- Vezub, L. (2011) Las políticas y programas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, N°30, 103-124. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 159-199). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.
- Vezub, L. 2014 (en prensa). Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos. *Revista Anales de Educación Común*. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Zarazaga, J. (2006), La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista Educación*, núm. 340, mayo-agosto 2006, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Secretaría General Técnica

Documentos

- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires: Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. 2007.
- Res. CFE N° 23/07- Plan Nacional de Formación Docente
- Res. CFE N°30/07- Anexo I: “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Res. CFE N°30/07- Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.

Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

Paula Daniela Cardós¹

Introducción

Este trabajo retoma lo planteado en el anteproyecto de Tesis que vengo elaborando en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es por ello que focalizará en la delimitación, justificación problematización del tema, en los antecedentes y concepciones teóricas de referencia y en los avances sobre el enfoque metodológico.

La investigación se propone abordar la profesionalización de profesores universitarios, específicamente en el caso de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata cuya formación inicial de grado es en Psicología, a fin de realizar una aproximación a las perspectivas que sostienen estos docentes sobre su quehacer.

El interés en el tema y su problematización se vinculan a mi inserción y labor profesional en el ámbito educativo, particularmente en la formación docente en el marco del Profesorado en Psicología. En un primer momento participando de una serie de estudios centrados en la formación para la enseñanza de la psicología² y luego focalizando en la temática del desarrollo

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pauladcardos@gmail.com

² Participando como integrante en los siguientes proyectos de investigación en el marco del Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: “La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación de la U.N.L.P.” (1998-2000); “La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores”. (2000-2003);

profesional/profesionalización tanto de psicólogos egresados de la UNLP que se insertan profesionalmente en contextos educativos³ como de Profesores en Psicología⁴. Asimismo, han abonado a este proceso mi paso por la Especialización en Docencia Universitaria y el intercambio con Adscriptos graduados y alumnos incluidos en el Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria en la Facultad de Psicología, con quienes hemos discutido y problematizado sobre las prácticas docentes en el seno de la Unidad Académica mencionada⁵.

La concepción de profesionalización que propongo remite a las transformaciones que se producen, a través del tiempo, en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Dicho proceso supone, entonces, tanto la configuración de la identidad profesional como la construcción del conocimiento profesional y contempla las instancias de formación, socialización y actualización profesional. Por ende nos sitúa en las relaciones que se establecen entre trayectorias profesionales y prácticas docentes, en contextos y tiempos singulares y en relación a condiciones sociales e históricas particulares.

La exploración en relación a las trayectorias y perspectivas docentes (construidas a partir de las propias experiencias formativas y profesionales) y su consiguiente caracterización permitiría realizar una aproximación a los procesos de configuración de la identidad profesional y conocimiento profesional de estos profesores.

Algunas de las preguntas que guiarán el desarrollo del estudio son: ¿Cuáles son las circunstancias, intereses, motivaciones que han determinado la inserción y permanencia de estos profesionales como docentes universitarios? ¿Cuáles son las instancias de formación docente identificadas y valoradas por estos docentes? ¿Cuáles son las concepciones y creencias sobre la docencia

“La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes” (2004-2007).

³ Formando parte del equipo de investigación que desarrolló los siguientes proyectos, también en relación al Programa de Incentivos: “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.: su inserción en el campo educativo” (2008-2009); “El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional”.(2010-2011); El Psicólogo en el contexto educativo: inserción y trayectorias profesionales (2012-2013).

⁴ Trabajo Final de Investigación (Especialización en Docencia Universitaria. UNLP): “La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP.

⁵ En ocasión de desempeñarme como Docente a cargo del Curso de Formación Inicial en Docencia Universitaria (Módulo I). Sistema de Adscripción de la Docencia Universitaria. Facultad de Psicología. UNLP. Años 2009 , 2010, 2011 , 2012 y 2013

y la enseñanza ellos sostienen? ¿Cuáles son las instancias y/o circunstancias en que estos profesores expresan haber problematizado y reflexionado sobre su propia práctica docente? ¿Qué valoraciones atribuyen a la investigación en torno a la enseñanza de la psicología? ¿Cómo se vinculan las trayectorias profesionales docentes de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNLP con las perspectivas, concepciones, creencias sobre la docencia y la enseñanza en la formación de psicólogos?

El desarrollo del estudio tendrá en cuenta los debates en torno a la docencia universitaria como profesión considerando particularmente el papel que el conocimiento profesional docente juega en su configuración. Se atenderá a la incidencia en los procesos de profesionalización del sesgo que la formación profesional disciplinar imprime, debido a una influencia significativa del psicoanálisis y una marcada orientación profesional hacia la clínica.

Abordar los procesos de profesionalización, en el caso de profesores universitarios de psicología implicará de esta manera, considerar la multiplicidad de aspectos que los atraviesan e influyen, a saber: la problematización de la docencia universitaria como profesión, la configuración de la profesión académica en Psicología en Argentina y particularmente en la UNLP considerando la historia de la carrera en esta Universidad, la formación en Psicología en el país y en la UNLP específicamente, entre otros. Ello sin dejar de contemplar las historias de vida y profesional de los sujetos así como las perspectivas construidas por ellos a través del tiempo.

Desarrollo

Entre los antecedentes que enmarcan el estudio a realizar consideramos aquellos que problematizan la temática en relación a la formación del docente universitario. Algunos de esos trabajos, especialmente españoles, abordan la tensión entre formación para la investigación y formación pedagógica (de la Cruz Tomé, 2000; Sánchez Moreno & Mayor Ruiz, 2006; Fernández Cruz & Gijón Puerta, 2011). En términos generales señalan que si bien la formación pedagógica es visualizada como una necesidad, la misma no logra generalizarse y adquirir rasgos de sistematicidad. De ahí las propuestas de profesionalizar la tarea docente e institucionalizar la formación pedagógica (de la Cruz Tomé, 2000).

Otras investigaciones se centran en el desarrollo profesional docente y

particularmente en la incidencia que cobran la formación inicial y permanente. En líneas generales, concluyen que es la segunda la que ejerce una mayor influencia y se plantean la necesidad de propiciar el establecimiento de comunidades de aprendizaje que promuevan la reflexión en torno a las prácticas docentes, la investigación educativa y la innovación desde enfoques interdisciplinarios (Ortiz Torres & Mariño Sánchez, 2005; Núñez, Arévalo & Ávalos, 2012; Caballero Rodríguez, 2013).

Los estudios de trayectorias profesionales de profesores universitarios, constituyen otra perspectiva para abordar los procesos de profesionalización. En estos cobran relevancia las historias de vida profesional y su relación con el desarrollo profesional a la luz de la incidencia de procesos significativos de carácter personal, institucional y familiar (Sancho Gil, 2013).

A nivel local se ha focalizado en las biografías de docentes que son reconocidos como excelentes profesores por parte de alumnos destacados (Álvarez, Porta & Sarasa, 2011). La reconstrucción de historias de vida, permite apreciar cómo los mentores y sus prácticas, inciden de manera particular en la formación de los docentes noveles. En cuanto a estos también se ha puesto el foco en sus trayectorias considerando aspectos que hacen al desarrollo profesional docente especialmente durante los primeros años de ejercicio profesional (Mayor Ruiz, 2008).

En lo que respecta a la configuración de la profesión académica en nuestro país y particularmente en el caso de la disciplina psicológica cabe considerar una serie de acontecimientos asociados a la incorporación de la investigación científica a la vida universitaria en el marco de la reconfiguración de la Educación Superior en el país, especialmente a partir de los años '90 y en función de políticas de corte neoliberal cuyo eje es la evaluación institucional (Vacarezza, 2000; Yuni & Catoggio, 2009).

En relación a ello, Chiroleu (2002) refiere a algunas de las circunstancias que han incidido en la profesionalización académica y señala dos niveles de tensión: el primero, relacionado con la necesidad de ampliación acelerada del cuerpo docente a partir de la expansión de la matrícula y el segundo, vinculado con las dificultades de muchos profesionales para insertarse en el mercado ocupacional, sea por las características propias de la profesión o bien por la falta de dinamismo de dicho mercado.

En el caso de la Psicología, cabe pensar la configuración de la profesión

académica en estrecha relación con la conformación del campo “psi” a nivel local (Dagfal, 2009; Vezzetti, 2004) y a la luz de las particularidades respecto a la creación y desarrollo de las carreras de psicología en el país (Gallegos, 2005; Rossi, 2009), con una fuerte impronta del Psicoanálisis y la práctica clínica (Piacente, 1998; Talak & Courel, 2001; Klappenbach, 2003; García, 2009).

Asimismo deben contemplarse los efectos tanto de la organización y regulación de la Educación Superior como la institucionalización de la Psicología en su vertiente profesional y académica a partir de 1983 (Klappenbach, 2006) y luego de lo acontecido en la última dictadura militar. Durante la misma algunas carreras de psicología fueron cerradas o bien se suspendieron sus inscripciones al tiempo que muchos docentes fueron dejados cesantes y otros “desaparecieron” en manos del llamado “terrorismo de Estado”. Este contexto hizo que se interrumpieran líneas de investigación, que se cierren institutos, que se disuelvan equipos de trabajo y que la actividad de los psicólogos se vea muy dificultada, especialmente en los ámbitos académicos universitarios.

Es recién, a partir de 1983, que se diseñan nuevos planes de estudio, se constituyen asociaciones profesionales, se promueve la sanción de leyes que legitimen el ejercicio profesional del psicólogo y se propicia la constitución de Unidades Académicas independientes. En la década del noventa y con las nuevas políticas en Educación Superior, se observan esfuerzos sostenidos para ampliar el campo de investigación en Psicología: a partir de la promoción del desarrollo de la vida académica y de la implementación del Programa de Incentivos. En 1991 se organiza la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) cuyo objeto es el mejoramiento de la formación de grado y posgrado en relación a la disciplina. En 1998 se firma un Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados, el que promueve la formación común para el reconocimiento del psicólogo en los países de la región.

En el año 2004 las carreras de Psicología son declaradas de interés público por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación incluyendo el título de Licenciado en Psicología o Psicólogo en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521. Esta situación conlleva necesariamente a la acreditación de las mismas según el artículo 46, inciso b de dicha Ley. Ello ha propiciado el interés de diversos actores institucionales (autoridades universitarias, comunidades académicas y/o profesionales, etc.)

a articular y consensuar propuestas en relación a los tres aspectos señalados en el artículo 43 como imprescindibles: carga horaria mínima de los planes de estudio, contenidos curriculares básicas e intensidad de la formación práctica (Klappenbach, 2003). Así es que las carreras de Psicología nucleadas en la Asociación de Unidades Académicas de la República Argentina (AUAPSI, 2007) han elaborado criterios comunes necesarios para el proceso de evaluación y acreditación.

En lo que respecta a la enseñanza de la Psicología en contextos universitarios y por ende en las prácticas docentes en los mismos, Guzmán (2008, 2009) realiza estudios exploratorios en los que identifica prácticas efectivas para enseñar contenidos psicológicos en la Facultad de Psicología de la UNAM. La noción de pensamiento didáctico, cobra centralidad en estos trabajos y es vinculada a las visiones que los profesores tienen acerca de los temas propios de su trabajo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Desde otra perspectiva, Pinelo Ávila (2008) analiza la predominancia de estilos de enseñanza (oyente, director, intérprete, coach) de profesores de cuatro áreas de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de la UNAM, concluyendo que los profesores tienden a utilizar distintos estilos relacionándolos con las diversas situaciones de enseñanza que enfrentan no pudiéndose afirmar que los estilos manifestados sean patrones habituales y fijos de comportamiento.

La formación de Profesores en Psicología y los estudios realizados en ese contexto constituyen un aporte de interés dado que, a nivel local, muchos profesionales de la disciplina que ejercen la docencia universitaria son Licenciados y Profesores en Psicología. En el caso de la UNLP y en relación a la formación en el marco del Profesorado en Psicología, se han realizado una serie de investigaciones que han dado lugar a trabajos que aportan sobre la configuración de dispositivos de formación docente en psicología focalizando en la observación el análisis y reflexión sobre la propia práctica en contextos particulares (Compagnucci & Cardós, 2006/ 2007). A su vez, algunas exploraciones recientes focalizan en los procesos de socialización pre-profesional, en las valoraciones atribuidas a la experiencia de docencia compartida y en cómo ello incide en las ideas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores (Cardós, Arpone & Fernández Francia, 2013)

Por otro lado, algunos estudios sobre la formación de profesores de psicología en la UBA, se centran en el desarrollo de competencias docentes en

tanto construcciones sociales situadas, identificándose indicadores que contribuyan a elaborar un perfil de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas de los futuros profesores en psicología (García Lavandal, Meschman & Garau, 2012; Erausquin, García Lavandal, González & Meschman, 2013). En el mismo contexto, otros estudios exploran respecto al cambio en la comprensión de la práctica docente durante la formación, centrándose en sus creencias y representaciones sobre enseñar y aprender (González, 2010, 2012). Finalmente, algunos estudios abordan la elaboración de supuestos y concepciones acerca de la actividad docente en profesores en psicología (Duhalde, 2013.)

En cuanto al estudio de concepciones, creencias y perspectivas de profesores, algunas investigaciones siguen el modelo de las teorías implícitas y hacen foco en la relación entre prácticas docentes y concepciones vinculadas a la enseñanza del profesorado universitario en distintas disciplinas (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; De Vincenzi, 2009). Canto Rodríguez & Burgos Fajardo (2010) estudian las diferencias en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de los profesores de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Por su parte, Feixas (2006, 2010) se centra en la orientación docente del profesorado universitario ahondando en los enfoques y concepciones de éstos a lo largo de su trayectoria profesional, considerando cómo ellos las expresan. Dicha orientación es definida como un “constructo complejo” que incluye las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, la visión del conocimiento y la disciplina, las estrategias metodológicas y de evaluación, la relación con los alumnos, compañeros e institución, cambios en su docencia, preocupaciones y visión sobre la carrera docente

Finalmente, se consideran aquellas investigaciones que ahondan en cómo las concepciones vinculadas a la docencia se relacionan con las tradiciones formativas y determinan la actuación docente. (Flores, 2012).

La trama conceptual que enmarca la investigación a realizar delimita una serie de nociones. En primer se plantea la *profesionalización docente* como aquel proceso que remite a las transformaciones en el ser, estar y hacer profesional; que contempla la formación inicial, la socialización y actualización profesional e implica tanto la configuración de la identidad docente como la construcción de conocimiento profesional docente. Algunos autores hacen referencia a la noción de *desarrollo profesional docente* para dar cuenta de los cambios que hacen al mejoramiento de las habilidades, actitudes, comprensiones

y actuaciones docentes (Velázquez de Medrano & Vaillant, 2009; Compagnucci & Cardós, 2007; Medina Moya, 2006). El cambio es tanto personal como profesional, individual y colectivo e implica un progresivo aumento de la autonomía. En él cobra centralidad la experiencia, la reflexión sobre ella, las orientaciones y los estilos vinculados al aprendizaje. Day (1997) citado por Marcelo García (1999) refiere a su carácter multidimensional y dinámico en tanto contempla la experiencia biográfica, los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje.

El “hacer en la profesión”, en el caso de los docentes, nos sitúa directamente en la enseñanza, en la complejidad que la define y en los sentidos que implica en tanto acción que se basa en saberes. Esos “modos de hacer” se modifican en el tiempo y fundamentalmente a partir de procesos reflexivos en y sobre la práctica (Shön, 1998; Atkinson & Claxton, 2002; Edelstein, 2011). Esos saberes y/o conocimiento profesional suponen concepciones, creencias, perspectivas que remiten a enfoques en torno a la enseñanza (Fenstermacher & Soltis, 2007), es decir significados y sentidos construidos en torno a la misma. Los cambios mencionados (en las “maneras de...”), están sujetos a las modificaciones que ocurren en los distintos planos de la vida social y que ponen en crisis las identidades profesionales afectando los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan la labor profesional. En el caso del profesor universitario dicho proceso no puede desvincularse de la configuración de la profesión académica en relación a disciplinas y contextos institucionales particulares, en los que la producción, comunicación y utilización del conocimiento supone estrategias de desempeño de la profesión académica en tanto reproducción simple y/o ampliada del rol (Vaccarezza, 2000).

La formación profesional supone la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso & Caporossi, 2006). En el caso del docente, implica el ponerse en condiciones para ejercer la docencia y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

En este marco, entendemos que la noción de *trayectoria profesional*

docente remite a las acciones y prácticas que el profesional docente desarrolla en el tiempo considerando la relación que se establece entre las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento que realiza poniendo en juego su propia subjetividad, sus capacidades profesionales y sociales (Serra, Krichesky & Merodo, 2009). Las trayectorias son “itinerarios en situación”, al mismo tiempo recorridos y territorios en los que las fronteras entre los sujetos y las organizaciones resultan poco claras (Nicastro & Greco, 2009). El relato subjetivo promueve la configuración de las identidades profesionales a partir de qué significa para cada sujeto su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo.

La *identidad profesional docente* es pensada como una construcción colectiva que se articula al mundo del trabajo y que es propia de las sociedades complejas. Supone una continua transformación enmarcada en las interrelaciones que vinculan al sí mismo con los otros, con el conocimiento y con el contexto y que definen prácticas a partir de las que se construyen representaciones sobre las relaciones que se establecen con los otros, con los saberes, siempre en el marco de instituciones (Chapato & Errobidart, 2008).

El *conocimiento profesional docente* constituye un “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004:128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión. Angulo Rasco (1999) citado por Medina Moya (2006) propone el concepto de conocimiento de oficio, para remitir al conocimiento docente como conocimiento práctico, producto de la interacción entre formación teórica y experiencia práctica del docente en términos de una transformación situacional del conocimiento teórico.

Las *perspectivas, concepciones y creencias* forman parte del conocimiento profesional docente. Se trata de representaciones que el ser humano construye acerca de la realidad y que se explicitan en distintos niveles. Algunas pueden verbalizarse y otras no. Martín (2009) plantea que se denomina conocimientos a las teorías más próximas al polo de lo explícito y creencias a aquellas de naturaleza más implícita o intuitiva. Las concepciones

se vincularían a los conocimientos ya que remiten a un saber estructurado que opera como marco de referencia y que resulta en la acción e intercambio con otros y en contextos de socialización. Las perspectivas, constituyen los puntos de vista a partir de los cuales el profesor analiza las situaciones que enfrenta en la práctica, es decir, una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia y en la cual se basa la acción (Clark & Peterson, 1990). Se trata de la interrelación entre concepciones, creencias e intenciones que direccionan y justifican las propias acciones del docente (Pratt & Collins, 2001) citados por Canto Rodríguez & Burgos Fajardo (2010).

Consideraciones finales

El abordaje del objeto de estudio: la profesionalización de profesores de la Facultad de Psicología de la UNLP y sus perspectivas sobre docencia y enseñanza, se realizará en términos relacionales y rescatando los sentidos y significados que los propios actores construyen (Bourdieu & Wacquant, 1995). Los profesores pueden descentrar la experiencia a partir de saberes constituidos (conocimiento teórico) que se vuelven constituyentes en tanto se convierten en mediadores y permiten encontrar las palabras para expresar lo vivido (Contreras, 2010).

La relación entre el “hacer” y el “decir sobre el hacer” nos sitúa, según Lahire, en el marco de las lógicas prácticas. Para este autor, una experiencia, un saber o una práctica cobran visibilidad según su estatus y modo de inserción en el curso de una acción, aunque “no siempre somos espontáneamente “conscientes” de lo que somos, de lo que hacemos y de lo que sabemos” (Lahire, 2006: 137). En este sentido las prácticas y los saberes resultarían más visibles y declarables si están sostenidos por instituciones, cuando están ligados a tiempos y lugares específicos. El autor señala que las maneras de decir o de pensar se aprenden y constituyen los marcos discursivos e ideológicos que nos van a permitir hablar de nuestras prácticas. Muchas veces esto promueve cierta desconexión entre prácticas reales y lo que sobre las mismas somos capaces de decir. Se considera que, parecen cohabitar en un mismo individuo disposiciones a creer y disposiciones a actuar que resultan, relativamente heterogéneas.

Así, los discursos sobre el oficio (en nuestro caso la docencia universitaria) no se articularían tanto a las prácticas de oficio sino más bien a ciertas

prácticas identitarias colectivas. De esta manera, la diferencia o contradicción entre discursos y prácticas señalaría la existencia de una doble realidad de la cual los actores no son conscientes. Por un lado los discursos que sostienen y toman por objeto las prácticas del oficio (maneras de hacer profesionales) en realidad remiten a muy distintas prácticas (identitarias). A su vez, las prácticas de oficio no necesariamente tienen palabras y marcos discursivos para decirse en la forma más adecuada posible. Para los sociólogos, la problemática gira en torno a lo social como posición, historia y actividad. Así, desde una perspectiva que sólo contempla las posiciones sociales, las relaciones con el saber sólo se abordarían en términos diferenciales y en función del lugar que se ocupa en la estructura social. La consideración de la historia y de la propia actividad respecto a la relación con el saber supondría comprender cómo el sujeto aprende el mundo al tiempo que se construye y transforma a sí mismo.

Lo planteado se vincula con el tema de investigación en tanto los procesos de profesionalización y las instancias en las que se despliega enmarcan la relación de los sujetos con los saberes que se han de dominar, considerados en su especificidad epistemológica, cognitiva y didáctica. Quién enseña ha de aprender para ello, aprender sobre el enseñar y también sobre el aprender en los otros, ello sucede en el transcurrir de los tiempos y espacios que configuran los procesos de profesionalización. En relación a ello es importante entender que “no se puede pensar el saber (o el “aprender”) sin pensar al mismo tiempo el tipo de relación que se supone para construir ese saber o que permite alcanzarlo” (Charlot, 2008:45).

La aproximación a las trayectorias profesionales y perspectivas construidas de los profesores que formarán parte del estudio se realizará a partir de la configuración de una entrevista semiestructurada con cada uno de los docentes que integren la muestra seleccionada. La misma se organizará en dos dimensiones que se vinculan directamente a la idea de profesionalización planteada. Por un lado se indagará sobre las trayectorias de los profesores teniendo en cuenta su formación e inserción laboral profesional en general y particularmente en relación a la enseñanza. Se explorarán circunstancias, motivaciones e intereses en torno a la docencia/enseñanza. También sus “recorridos”/ “itinerarios” en relación a la enseñanza en general y en particular en el contexto universitario. Por otro lado se focalizará en las relaciones que el entrevistado establece entre su formación, trayectoria y su quehacer como

docente universitario, en su idea respecto a los requerimientos epistemológicos para la enseñanza en la universidad, en el análisis y reflexión que realiza sobre su propio conocimiento sobre la docencia y la enseñanza.

La información recabada será analizada teniendo en cuenta aspectos estructurales y biográficos, e interpretada atendiendo al cruce de perspectivas que abonan a pensar la relación entre identidad, conocimiento y práctica profesional.

Consideramos que la investigación constituirá un aporte de interés para pensar la enseñanza de la psicología en el contexto universitario, particularmente a nivel local y focalizando especialmente en la formación y socialización profesional de quienes asumen la responsabilidad de enseñar en el marco de la formación de Licenciados y Profesores en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía

- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Revista Praxis Educativa*, 16 (14), 42-48.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). *Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo*. Buenos Aires: Mimeo
- Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caballero Rodríguez, K. (Mayo-Agosto, 2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*. 11 (2), 391-412.
- Canto Rodríguez J. y Burgos Fajardo, R. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. En *Memorias de Actividades Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires.
- Cardós P., Arpone, S. y Fernández Francia, M.J. (2013). Formación para la enseñanza de la psicología: la modalidad pareja pedagógica?. En *Memorias del 4º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, (pp.11-21).
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Coord.) *La investigación en la enseñanza*,

III. Profesores y alumnos. Madrid: Paidós.

- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). *Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la UBA*, (pp. 191-193).
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7, 103-114.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Chapato, M. y Errobidart A. (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2008). Parte I La relación con el saber. En: Charlot, Bernard. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Chiroleau, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 41-52.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942- 1966)*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- De la Cruz Tomé, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España. Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen N° 38, 19-35.
- De Vincenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*, volumen 12, número 2, 87-101. Recuperado de educ.educ [on line]
- Duhalde, M. (2013) Acerca del valor asignado a la formación específica para la tarea de enseñar a partir de la reconstrucción de las concepciones docentes de los primeros graduados de la carrera del profesorado en psicología. En *Memorias V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad Nacional de Buenos Aires, (pp. 124-126).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Erausquin, C. García Lavandal, L., González, D. y Meschman, C. (2013). Competencias cálidas y frías y entramados de experiencias y conceptos en la formación de profesores en psicología: el enfoque histórico-cultural de la vivencia como unidad de análisis del desarrollo. En *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Psicología - UNLP, (30-39).
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, 24 (1), 97-118.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Cruz, M. y Gijón Puerta, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.2, 92-106.
- Flores, F. (2012). Concepciones de futuros profesores de Ciencias de la Educación sobre dimensiones relevantes de la actuación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 4, Nº3, 15-36.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 37(3), Bogotá.
- García Lavandal, L., Mechman C. y Garau, A. (2012). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en la formación inicial de profesores en psicología. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Memorias del Congreso*, p. 153-156.
- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *Revista Psiencia*, 1 (2), 12-23.
- González, D. (2010). Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de enseñar en Profesores de Psicología en formación. *Actas Congreso Iberoamericano de Educación*, Buenos Aires.
- González, D. (2012). Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de aprender de profesores de psicología en formación. En *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 166-169).
- Guzmán, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un

- estudio exploratorio. Revista *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 123, 8-26.
- Guzmán, J. (2008). (Compilador). *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez Llanos, A. y Correa Piñero, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Revista *de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. Revista *Psicología em Estudo*, Maringá. 8 (2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en Argentina. Revista *de Historia de la Psicología*, 27 (1), 2006, 109-164.
- Lahire, B. (2006). Lógicas prácticas: el « hacer y el « decir sobre el hacer ». En: Lahire, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. Revista *Iberoamericana de Educación*. N° 19 (1999), 101-143.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M. del P. (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En Marcelo, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Medina Moya J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, M. Arévalo, A. y Avalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido>
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2006). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar en la psicología. Revista *Iberoamericana de Educación*. N° 35/6

- Piacente, T. (1998). Psicoanálisis y formación académica en psicología. *Acta psiquiátr Psicol. Am Lat*, 44(3), 278-284.
- Pinelo Ávila, F. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Volumen V, Número 13, 14-24.
- ossi, L. (2009). (Ed.). Psicología en Argentina: Indicios, Antecedentes y Modalidades de Formación Sistemática, Presencia en la Profesionalización Universitaria. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, N° 2.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339 (2006), 923-946.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente*. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I. y Caporossi, A. (Diciembre 2006-Enero 2007). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. *Revista Novedades Educativas*, Año 18, N° 192/193.
- Sancho Gil, J. (2013) (Coord.) *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional. Los efectos en los cambios en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Barcelona, ESBIRINA-RECERCA.
- Schön, D. (1998.). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 195-208. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733014>
- Talak, A. y Courel, R. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas, J.F. (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas*, Volumen 1, pp. 52-73 Buenos Aires.:

JVE Ediciones.

- Vaccarezza, L. (2000). Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario. *REDES*, Vol. VII, N° 15, 15-47.
- Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coord.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.
- Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional. En Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (Comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. (pp.293-319). Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. y Catoggio, M. (2009). La cultura de la auditoría como praxis disruptiva de las prácticas universitarias. *Revista Praxis Educativa*. N° 13, 25-33.

Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte

Lucía B. García¹ y Andrea Pacheco²

Introducción

Esta ponencia se inscribe en una línea de investigación que venimos desarrollando desde varios años atrás con foco en procesos de construcción de la profesión académica en la universidad pública argentina en el contexto de las décadas finales del s. XX.

Como afirman varios autores en la literatura especializada, la docencia universitaria presenta rasgos generales y distintivos, según la región de pertenencia, la organización universitaria y el campo disciplinar.

En nuestro planteo del tema retomábamos tempranos aportes de reconocidos investigadores en el estudio de las dinámicas del campo universitario latinoamericano (Pacheco Méndez, 1997; Krotsch, 2001, entre otros), en especial cuando señalan el alto nivel de abstracción que conlleva la noción de profesión, advirtiendo que el mito del profesionalismo suele encubrir un abordaje ahistórico del tema, a la par que la profesión académica resume diferentes grados de profesionalización dependiendo de la disciplina.

Revisando los procesos configuradores de la profesión académica en América Latina así como su desarrollo de cara al futuro, sosteníamos la importancia de considerar las políticas de educación superior y las científico-tecnológicas, ambas relacionadas con el proyecto educativo y cultural de una sociedad en un tiempo histórico (García, 2007).

Compartimos junto a numerosos investigadores de la temática (Chiroleu,

¹ NEES - FCH - UNCPBA, Argentina. lgarcia@fch.unicen.edu.ar, luciadicosimo@hotmail.com

² IPAT N° 4 - DGCyE - NEES - FCH - UNCPBA, Argentina. andreapacheco85@hotmail.com

2007; Marquina, 2007; Fernández Lamarra, 2008; Follari, 2008, entre otros) que las reformas estructurales del Estado en la Argentina de los noventa mutaron las relaciones entre las universidades y los organismos con competencias presupuestarias, pues allí el financiamiento se configuró como núcleo central de la agenda de las políticas públicas para el sector. La concepción neoliberal de las políticas de educación superior atravesó la vida académica e institucional y el profesorado universitario se convirtió en sujeto central de la evaluación en el marco de programas gubernamentales (García, 2014).

En la reconfiguración de la educación superior latinoamericana visible desde las décadas finales del siglo anterior destacan dos procesos. Por un lado, la mercantilización de la educación universitaria, ya que la lógica del mercado penetró en las instituciones, ya fueren éstas públicas o privadas. Por otro, la privatización debido al aumento del peso relativo de instituciones privadas o de gestión privada al interior del sistema.

En este sentido los académicos latinoamericanos, partiendo de situaciones objetivas y subjetivas desiguales, afrontan desafíos comunes atravesados, entre otros procesos, por la internacionalización, regionalización, armonización y convergencia de sus sistemas. A su vez, las nuevas regulaciones de la docencia e investigación y en especial una creciente mayor presión para incrementar la productividad científica han resultado también en la reconfiguración de las identidades académicas, resalta Gil Antón (2011).

En el marco de una reciente investigación comparativa internacional que en América Latina comprendió a México, Brasil y Argentina, Fernández Lamarra y Marquina (2013) caracterizan la profesión académica como una ‘profesión de periferia’ en la que los patrones del trabajo académico son establecidos por instituciones del primer mundo. A diferencia de éste, en nuestro contexto se trata de cuerpos docentes conformados mayoritariamente con personal de tiempo parcial que suplementa con otros trabajos su nivel salarial.

En nuestra línea de indagación durante los últimos años el desafío principal fue escudriñar en los académicos del campo artístico tratando de examinar la conjugación de dimensiones en la noción de académico, esto es, del docente universitario que enseña, investiga y realiza actividades de extensión y gestión en una facultad de artes.

Tanto en la investigación educativa como en el campo de producción de conocimientos sobre la educación superior la temática del trabajo y la

profesión académica en el área artística está prácticamente inexplorada. En tal sentido, pretendemos brindar un aporte al tema a través de un estudio de caso, considerando una universidad nacional localizada en el centro-sudeste bonaerense y cuyos antecedentes institucionales datan de mediados de la década de 1960 desde el ámbito privado.

Con un abordaje cualitativo la investigación se propuso realizar un primer acercamiento a las significaciones y sentidos de las prácticas académicas que cotidianamente despliegan profesores y auxiliares docentes de las carreras de Teatro y Realización Integral en Artes Audiovisuales de la Facultad de Arte de la UNCPBA, reconstruyendo asimismo sus trayectorias académico-artísticas.

Entender el trabajo académico en arte implica considerar los diversos quehaceres en un complejo entramado donde vale preguntarse si lo *disciplinar artístico* constituye, como en otros campos de conocimiento, una fuerza mayor que resignifica las prácticas, tanto individuales como colectivas, al interior de la vida universitaria.

El docente universitario en el campo artístico: sentidos del trabajo en la universidad

Como bien expresa Martínez (2013 y 2009) el trabajo en la universidad da cuenta de una tarea compleja, de carácter inmaterial, invisible y precario. Cuestión que nos interpela a su indagación desde una aproximación a sus actores principales: los docentes universitarios.

En tal sentido diversos investigadores en América Latina vienen postulando, desde hace algunos años, la visibilidad de cierta acomodación de las prácticas laborales en función de las consideraciones evaluativas vigentes pues, como sostiene García Salord (2013), la noción de evaluación entendida como recuento de productividad, ha instaurado un nuevo orden académico.

Poco tiempo atrás, en un trabajo presentado en el II Seminario Nacional de la Red Estrado (García y Pacheco, 2013), realizado en Paraná, planteábamos dos cuestiones básicas en el proceso de esta investigación: una, vinculada con el interés por conocer dinámicas y rasgos propios de la labor docente universitaria en el campo de las artes en nuestro país; otra, estrechamente vinculada, consistió en preguntarnos si las prácticas de la profesión académica en el campo artístico habrían estado en línea con las promovidas en las políticas gubernamentales.

La construcción del problema primigenio de esta investigación se funda en la indagación de las continuidades, modificaciones y transformaciones del trabajo académico en el campo artístico entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística. Algunos de los primeros interrogantes orientadores del proceso de tesis giraron en torno a las características, cuestiones y procesos que entran en juego en la docencia en una facultad de arte así como las vinculaciones entre la labor docente en este medio y la vocación artística.

La investigación de carácter cualitativo incorporó el análisis de fuentes documentales escritas, tales como normativas nacionales que regulan la docencia universitaria, estatuto de la UNCPBA, resoluciones del Consejo Superior y Académico de la Facultad de Arte, publicaciones sobre la historia de esta universidad y facultad. A su vez se trabajó con fuente orales, entrevistas que privilegiaron las narrativas docentes, lo cual permitió una aproximación a los diferentes sentidos otorgados al trabajo docente universitario en el complejo entramado institucional y disciplinar que lo caracteriza.

El acercamiento a las narrativas docentes ha permitido no solo escuchar las voces individuales sino también el trasfondo de lo colectivo (Mártola, 2010). Es decir que tras las biografías de trabajo de cada docente hay un contexto socio-cultural, su proceso histórico, relaciones sociales, historias particulares y diferentes significados sociales que le dan marco y las constituye de manera permanente.

Por un lado cabe decir que el lugar del arte en la universidad, y en particular en la Facultad de Arte de la UNCPBA, es acompañada de la búsqueda de legitimidad de la labor de investigación en y sobre arte, con una diversidad de concepciones subyacentes.

Algunos fragmentos de relatos ilustran esa diversidad: “(...) la investigación tiene que ver con el desarrollo de nuevas formas no hegemónicas, probablemente contrahegemónicas de validez en el campo académico. No se trata de describir y explicar hechos, sino más bien de producir hechos. Producirlos en un espacio artificial, no como consecuencia de una aplicación tecnológica, como se entiende generalmente lo que es un artista” (Profesor 7, titular exclusivo, Departamento de Historia y Teoría del Arte).

“(...) parece que lo que no quieren es aplicarle a la enseñanza del arte una parte de rigor científico. Imagínate que hay otro circuito, otra lógica y los

artistas son complicados... Lo que se puede ver son lugares de encuentros, de desencuentros. Pero a mí me sorprende porque hay una gran distancia respecto a otras disciplinas como en Ciencias Exactas, Ingenierías o Ciencias Humanas” (Profesora 1, titular exclusiva, Departamento de Educación Artística).

Reconstruyendo las trayectorias académicas se observa que algunas se han iniciado en ciertos campos específicos de ciencias sociales y humanidades, como educación, filosofía, comunicación social, historia, entre otras y han encontrado una vinculación con el arte a partir de una oportunidad laboral. Por otro lado, otras trayectorias académicas comenzaron ligadas al quehacer artístico estrictamente (teatral-audiovisual) y fuera del ámbito académico, en espacios de arte, como artistas y luego ingresan al espacio universitario como docentes en arte. Son estos últimos quienes manifiestan enfáticamente los mayores dilemas vinculados con la construcción de lo que Farjardo González, entre otros autores, aluden como la figura reciente del artista-investigador- universitario.

Por otra parte, los hallazgos de nuestra investigación permiten vislumbrar procesos de adecuación y acomodación del trabajo académico en arte respecto de los lineamientos que rigen a la profesión académica en la universidad pública argentina de las últimas dos décadas. Las carreras académicas en la facultad explorada –institución con 25 años de trayectoria– observan grados importantes de homogeneidad con las de otros campos disciplinarios e inclusive con las de países con sistemas académicos consolidados descriptos por la literatura especializada. De este modo quien ingresó recientemente –o aspira– a la carrera académica en el mundo de las artes en esta universidad pública conoce tempranamente las reglas del oficio y, en tal sentido, su cuota de sufrimiento para el ingreso pareciera ser menor que la de otras generaciones académicas previas que se introdujeron en ese “nuevo orden académico” a comienzos de los años noventa.

Si el campo académico es complejo de analizar en el caso del arte constituye una complejidad singular en tanto confluyen diferentes tradiciones disciplinares, lenguajes, concepciones, prácticas. De este modo, la educación artística plantea varias cuestiones por las que atraviesan tanto los docentes como los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en calidad de partícipes de la cultura contemporánea, donde el concepto de arte se encuentra en medio de permanentes procesos deconstructivos y con ello la problematización a través

de diversas teorías, prácticas de producción e investigación artística.

Justamente, la apertura del arte en todos los ámbitos de la vida social, interpela a quienes se ocupan de enseñar e investigar en el área artística, de promover instancias relevantes para producir conocimientos que contribuyan a la exploración de diferentes aplicaciones del arte, por ende, la develación y análisis de concepciones que subyacen en las múltiples prácticas que se desarrollan en y sobre arte.

En el caso de la unidad académica estudiada los profesores de más extensa trayectoria han dedicado 20 años de trabajo al accionar continuo y progresivo en pos de lograr un reconocimiento como docentes-investigadores en el campo académico artístico y con ello, su consolidación y legitimidad académica.

Una de las dimensiones/cuestiones emergentes del trabajo de campo de la investigación se vincula con las tensiones entre formación de docentes en artes y formación artística, en particular en el área teatral, en relación con el mercado laboral. Tensiones expresadas por los propios docentes entrevistados y asimismo en los relatos acerca de sus alumnos. La siguiente narrativa docente resulta de interés al respecto: “Hay un esfuerzo permanente por conjugar la docencia con la actividad artística. Esto es formar artistas y formar docentes. Conjugación que se hace muy difícil. Porque generalmente el artista, desestima el rol docente. Lo ubica en otro lugar en su lista de prioridades. Cuando luego, el mercado laboral, el afuera de la institución demuestra que las primeras salidas laborales es en la docencia y en segundo término, me animaría a decir, en la producción artística” (Profesora 1, adjunta exclusiva).

En referencia al punto dilemático de la articulación entre la investigación y la producción artística otros profesores expresaban: “Pero sabemos que una comunidad académica propia en el campo artístico no sé si es tan así como en otros campos. Porque en realidad, la producción artística corre por cuestiones o intereses ajenos a la universidad” (Profesora 2, titular exclusiva).

“(...) generalmente el artista tiene un perfil y el investigador otro. Me parece que ahí no se aprovechan las especificidades, es como decirle a Boca que no baile y se sienta y escriba (...) habría que reconocer que es algo del sistema, que hay otros saberes que no son sólo intelectuales” (Profesor 11, adjunto exclusivo).

Puede afirmarse que el cuerpo docente de la Facultad de Arte aún transita por un proceso de consolidación de la formación de investigadores en

diferentes áreas del campo artístico. De acuerdo a datos recogidos en la investigación, proporcionados en 2014 por la Secretaría de Arte, Ciencia y Tecnología (SECAT) de la UNCPBA, 50 docentes forman parte del universo de docentes-investigadores categorizados en el Programa Nacional de Incentivos a Docentes-investigadores, de los cuales 41 perciben el incentivo salarial, lo cual representa una proporción de 54% de la planta docente total. Si bien debe señalarse que respecto a la jerarquía de investigador hay una desigual distribución por carreras, pues Teatro reúne más docentes-investigadores con categorías más altas. Asimismo, según áreas de conocimiento, los 50 docentes categorizados en su mayoría lo hicieron en Arte, mientras que sólo 12% lo hizo en otras áreas, como Antropología, Sociología y Ciencias Políticas, Arquitectura e Historia y Geografía.

Ahora bien, cuando nos interiorizamos en el proceso de trabajo de los docentes-investigadores en el área artística, en medio de convergencias y tensiones entre docencia, investigación y quehacer artístico, fueron saliendo a la luz algunas lecturas acerca de la situación laboral de los profesores universitarios.

Este primer acercamiento al trabajo académico como práctica social compleja nos convocó a la indagación de algunas de las dimensiones que atraviesan el trabajo del docente-investigador en arte. De este modo se consideraron aquellas condiciones de trabajo que aluden al *“amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes”* (OREALC/ UNESCO, 2005: 16).

Las entrevistas realizadas a docentes-investigadores de la Facultad de Arte han tenido en cuenta las siguientes dimensiones para explorar el trabajo académico y sus condiciones de desarrollo: 1. El uso de los tiempos y las dedicaciones docentes. 2. Las políticas de formación (la colegialidad, requerimientos de la carrera profesional: posgrados, publicaciones, etc.). 3. Las condiciones ambientales. Infraestructura y materiales de trabajo. 4. Las relaciones sociales de trabajo. Por razones de extensión acotada en esta ponencia, sólo referimos a continuación al mencionado punto 1 y 3.

Los docentes entrevistados, principalmente en el área de las artes audiovisuales, manifiestan la importancia de contar con las herramientas/materiales y espacios de trabajo requeridos para su especialidad del quehacer artístico. Situación que da cuenta de necesidades que no han sido siempre bien atendidas desde la institución y que afectan al desarrollo cotidiano del

trabajo docente, conllevando a la flexibilización de la jornada laboral, es decir, trabajar por fuera del horario y espacio universitario. En este caso, algunas actividades se desarrollaron en los estudios privados del docente, para poder afrontar las falencias técnicas dentro de la universidad.

También cabe señalar que dicha situación ha presentado mejoras en los últimos tiempos, cuando la Facultad de Arte se trasladó al edificio emplazado en una calle céntrica de la ciudad de Tandil, edificio que fue adquirido por el rectorado en el año 2007. Las nuevas instalaciones posibilitaron mayor espacio específico y herramientas de trabajo en la carrera de RIAA, contribuyendo al proceso de su consolidación.

“Bueno para dar clase de Realización necesitas equipos, necesitas una cámara, un espacio grande. Es trabajar en un estudio. Es decir, que no se puede enseñar con nada, para tener un seguimiento. Ya de por sí, hay un montón de cosas que te condicionan. (...)

Al principio, les decía a los chicos traigan las cámaras que tengan, vamos a trabajar y lo hacíamos. No teníamos con que editar y veníamos a casa y editábamos.

Hoy por suerte, hay un aula estudio, de edición. Todo gracias al trabajo de todos los años y el crecimiento de la carrera en este tiempo” (Profesora 6, ayudante exclusiva).

Por otra parte, retomando los planteamientos de Rodigou Nocetti, et. al. (2011), la universidad como ámbito de trabajo ha generado en los docentes la modificación de sus condiciones laborales debido a las cuestiones ya aludidas. Las múltiples exigencias en docencia, investigación, extensión, gestión y sus demandas han conllevando la necesidad de trabajar más horas de las establecidas en el cargo docente, impactando no sólo en el espacio laboral sino también en la vida privada de los sujetos.

Algunos docentes entrevistados dan cuenta de ello, manifestando cómo el tiempo de trabajo invade la esfera personal, explicitando la flexibilidad en cuanto a los horarios y ritmos del trabajo, generando un desdibujamiento de los límites entre el trabajo y la vida personal. Así se expresan en las siguientes narrativas:

“Bueno en cuestión de tiempos, hoy en día, creo que lo tengo bastante desfigurado. Ya que estoy casi todo el día, si no es en gestión, es en docencia o viajando para dar clase en la carrera de Abogacía. El tiempo que se estipula dentro y fuera de la cátedra me lleva casi todo el día. Hay que tener presente,

que uno tiene que planificar su clase, llevar los materiales. Y al menos 1 o 2 horas, te lleva planificar la clase. Ahí tenés un tiempo considerable, sumando que hay que preparar y llevar materiales, porque la universidad no te los provee. Los tenés que llevar vos” (Profesor 7, titular exclusivo).

“Debemos ser 20 docentes y este espacio no es para juntarnos todos. Pero tampoco trabajamos todos a la misma vez. En realidad, estamos acostumbrados con solucionarlo con horas casa y horas extras. La realidad que nos toca, es que nos turnamos entre turnos de mañana o tarde” (Profesora 5, adjunta exclusiva).

Asimismo en algunas entrevistas se puso de manifiesto que en las relaciones entre miembros de una misma cátedra, con diferentes dedicaciones, hay desigualdades en las cargas laborales ya que el docente de menor dedicación es quien afronta mayores exigencias, acompañado de una mayor carga horaria (al interior y fuera de la institución) del que realmente le corresponde a su cargo y dedicación. Dicha situación muchas veces es naturalizada como parte de los inicios de la carrera académica, pero transcurrido un tiempo aparecen expresiones que dan cuenta de cierto malestar y tensión frente a su quehacer diario.

“Bueno la dedicación es otro tema importantísimo...Y el horario de trabajo... Siempre en la época que estoy más complicado, recuerdo cuando empecé la carrera y me dedicaba a mis horarios. Pero iba bien porque compartía labores con el docente titular. (...) Cuando empecé a reemplazar situaciones de horarios y clases, ahí se me complicó dentro y fuera del trabajo” (Profesor 4, ayudante simple y semiexclusivo).

A manera de conclusiones con interrogantes

Como expresamos al comienzo, nuestra indagación sobre la figura del docente-investigador universitario en una facultad de arte deriva de las primeras líneas de investigación sobre las políticas de educación superior que iniciaron los procesos de reforma en la universidad desde fines de la década de 1980 y en perspectiva de los debates latinoamericanos.

En Argentina las nuevas regulaciones de los ‘90 sobre la evaluación de los académicos se proyectan hasta el presente, por lo cual permite explorar continuidades, cambios, modificaciones en el quehacer del docente universitario y la incidencia en los procesos de construcción-reconfiguración de sus identidades.

La reconstrucción de trayectorias académico-artísticas de los docentes

del área teatral y audiovisual en la UNCPBA permite visibilizar los trazos de nuevas identidades en el campo académico artístico, es decir, la del *artista-investigador-universitario* una figura reciente que genera dilemas propios en la cotidianidad del desempeño académico en arte. Dilemas que aluden a las concepciones de arte que circulan en el mismo campo, los modos de entender la conceptualización en arte, la experiencia y los procesos creativos, considerando a su vez las especificidades de la labor teatral y audiovisual en una determinada trama institucional (García y Pacheco, 2015).

En esta presentación, a modo de reflexiones abiertas sobre la profesión académica, cabe preguntarse: si la carrera académica supone ajustar los recorridos de la formación y trayectoria académica a los requerimientos institucionales macro-micropolíticos ¿qué prácticas subyacentes se desarrollan en la cotidianidad universitaria que generen espacios/intersticios para pensar el cambio?; ¿cómo propiciar una intervención colectiva que revalorice el lugar de los sujetos? En fin, ¿cómo hallar estrategias alternativas a la burocratización y productivismo en la evaluación de la docencia universitaria en el contexto de políticas gubernamentales desplegadas desde la década de 1990?

En el contexto de la diversidad de perfiles académicos-disciplinarios del mundo universitario una pregunta básica es si el desempeño de un investigador académico artístico puede medirse con similares parámetros a los de otras áreas del conocimiento. Si bien los entrevistados manifestaron perspectivas críticas respecto a las modalidades instauradas desde los noventa, en su gran mayoría han ingresado al Programa Nacional de Incentivo a los Docentes-Investigadores que se implementa desde 1994, programa que consideramos ha sido exitoso al modificar los mecanismos de socialización académica junto a las prácticas docentes universitarias.

Pensamos que encontrar nuevos sentidos para el trabajo académico en la universidad pública argentina posicionada en un escenario global, constituye un quehacer colectivo que desafía no sólo a los académicos sino a los alumnos y graduados, a los responsables de la conducción institucional, al personal administrativo, pero también a la sociedad en su conjunto a través de sus órganos representativos de gobierno.

Bibliografía

Chiroleu, A. (2007). Según pasan los años: de la autonomía universitaria y

- sus retos. En Rinesi, E. y Soprano, G. (comp.). *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Fajardo-González, Roberto (s/f). *La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica)*. Recuperado de <http://www.unaves/gep/InvestigacionArtesFajardopdf>
- Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. En *Alternativas-Serie: Espacio Pedagógico*, Año 13(52). UNSL-LAE, San Luis.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina. Situación, características y percepciones a partir de un estudio comparado. En *Espacios en Blanco - Serie Indagaciones* N° 23. NEES, FCH, UNCPBA.
- Follari, R. (2008) *La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- García, L. (2014). Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones. En Corbalán, A. (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- García, L.(2007). Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino. En Herrera, Martha C. (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, L. y Pacheco, A. (2015). El trabajo académico en el campo de las Artes: convergencias y tensiones en el quehacer académico-artístico. AURA. Revista de *Historia y Teoría del Arte*, N° 3, junio 2015 (pp. 154-184) Facultad de Arte, UNCPBA. Recuperado de <http://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/aura/issue/view/33>
- García, L. y Pacheco, A. (12 y 13 de septiembre, 2013) Políticas de Educación Superior, trabajo y profesión académica en la universidad argentina. En *II Seminario Nacional de la Red Estrado "Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"*. Paraná: Red de Estudios de Trabajo Docente: intercambios entre Brasil y Argentina.

- García Salord, S. (2013). Pensar en cambiar. Hacia una evaluación diagnóstica y formativa. En *La evaluación académica en foco. Cuadernos para el debate*. Argentina: Instituto Varsavsky.
- Gil Antón, M. (2011). Poderoso caballero es don dinero... pero no omnipotente. En Servetto, A. y Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En Rinesi, E. y Soprano, G. (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Martínez, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla... En *Espacios en Blanco-Serie Indagaciones* N° 23. NEES, FCH, UNCPBA
- Martínez, D. (2009). Dimensiones del trabajo docente. Una propuesta de abordaje del malestar y sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educ. Soc.*, vol. 30, n° 107, Campinas.
- Mórtola, G (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Pacheco Méndez, T. (1997). La institucionalización del mundo profesional. En Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.) *La profesión. Su condición social e institucional*. Mexico D.F.: CESU-UNAM, Porrúa.
- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J., Domínguez, A. (2011) *Trabajar en la universidad. (Des) igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)

Natalia Vuksinic¹

Introducción

Entre los años 1966 y 1970 se llevaron adelante en la Argentina una serie de reformas dirigidas a transformar integralmente el sistema educativo. Dos de las políticas más importantes en este momento lo constituyen la “terciarización” de la formación docente y la reforma de la escuela intermedia. La primera ha sido entendida como el pasaje o la elevación de dicha formación del nivel medio al nivel superior o terciario, y la segunda, a partir de los antecedentes desde 1916, se proponía cambiar la estructura de la escuela primaria y secundaria al crear un nivel intermedio. Ambas reformas se constituyen como parte de una reforma general del sistema educativo en un momento histórico particular durante las gestiones ministeriales del gobierno de facto del Gral. Onganía.

Mientras algunas iniciativas fueron descartadas o se implementaron por un período corto de tiempo, a causa de las presiones de ciertos sectores como agrupaciones docentes, grupos intelectuales, entre otros, la de la formación docente se implementó y permaneció a lo largo del tiempo. Si bien no fue fuertemente resistida, como si lo fueran otras en este período, como la de la escuela intermedia, sí generó una serie de debates y tensiones en los colectivos, asociaciones o gremios, ya que estaba en juego una cuestión central: la identidad docente.

Dicha reforma supuso el cierre y transformación de una institución centenaria, la Escuela Normal Nacional, fuertemente ligada a la historia de la

¹ CIC - NEES - UNCPBA, Argentina. nati.vuksinic@gmail.com

educación argentina, y su remplazo por una nueva: los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta transformación conllevaba la redefinición de la identidad del docente y su práctica, pensadas ahora desde nuevos marcos teóricos.

Frente a ello las asociaciones docentes expresaron diferentes posiciones lo cual implicó una discusión, en su interior y entre ellas, respecto de cuestiones que atañen a lo gremial propiamente dicho –salariales, estatutarias, de condiciones laborales–, a lo político, en términos de los discursos públicos de crítica, oposición o acercamiento a las gestiones educativas o los gobiernos y, fundamentalmente, a la identidad del maestro, identidad que estaba re-conceptualizándose desde el campo teórico, los organismos internacionales y los propios colectivos docentes.

Desentrañar la lógica política que contextúa y da sustento a estos proyectos de reforma supone discernir en la política educativa gubernamental, no sólo los presupuestos y/o argumentos que la validan, los antecedentes y/o los modelos que le dan sustento, sino también las estrategias frente a la toma de decisiones a medida que esta se va consensuando. En este marco y a tono con estas dinámicas, la reforma no es estática, sino que entre 1968 y 1972 si bien hay un eje común, que es concretarse al amparo de gobiernos de facto (Onganía, Levingston y Lanusse), al interior de las políticas educativas se visualizan tensiones en función de los grupos que las gestionan y de los factores socio-políticos internos y externos que presionan sobre ellos.

El contexto de reforma: la escuela intermedia y la terciarización del magisterio

Numerosas investigaciones dan cuenta del complejo clima de época que pone en contexto a la reforma educativa en este período. En 1966 un cuarto golpe militar destituye al presidente en ejercicio. Sin embargo, como bien señala Portantiero (2003) este es mucho más que un mero relevo de gobierno por vía de la “típica insurrección cuartelera latinoamericana”, pues una fracción dominante de la sociedad lo acompaña vía la modernización económica y social. Algunos economistas (Diamand, 1972; Katz, 1992; Ferrer, 2007; Rapoport, 2012) señalan que para ello la burguesía agraria es desplazada por una burguesía industrial, financiera y comercial asociada al capital extranjero que impacta sobre diversos sectores sociales, reaggiornando al Estado social por el “Estado burocrático-autoritario” (O'Donnell, 1975).

Si bien el Congreso y los espacios de participación política y sindical estaban intervenidos, irrumpen grupos sociales identificados con el clima de movilización social latinoamericano (Revolución cubana y anti imperialismo post guerra fría), que no obstante tienen raíces diferentes, llegan a la década de los sesenta en un clima de proscripciones y batallas perdidas. El partido peronista estaba proscripto desde la dictadura de 1955 pero mantenía los espacios ganados en lo sindical; los estudiantes universitarios, que no pudieron evitar en 1958 el avance de la educación privada, también se movilizaban; y, mientras un sector de la Iglesia Católica avanzaba en la privatización, otro se involucraba desde la doctrina social en el “tercermundismo”.

Para la década del 70 gran parte de estos sectores se agrupan en lo que se ha denominado una “nueva izquierda”² que genera un clima de mayor politización y acciones de protesta en el interior del país (Corrientes, Rosario, Córdoba, Mendoza) protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes, que promovían cambios frente al descrédito de la idea de democracia y la vía del consenso.

En este contexto se enmarcan las reformas a las que hacemos referencia en este trabajo, que responden a un proyecto de reforma educativa más amplio que compete a todos los niveles del sistema y para los cuales se sancionan una serie de decretos, fundamentalmente el de nuestro interés: la “supresión” del ciclo normal de magisterio (N° 8.051/68).

Por reforma entendemos con Viñao (2002): “una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado— formación, selección o evaluación— y a la evaluación del sistema educativo.” (p. 26)

La reforma de la formación docente en particular se impulsó desde los organismos de planificación nacional que pusieron su foco en la elaboración

² Se denomina así a una síntesis de ideas, prácticas y representaciones políticas que provenían de tradiciones diversas como el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda que aglutinaron sus discursos para oponerse a la dictadura, la expansión del ideario antiimperialismo (Guerra de Vietnam) y promover una lucha política diferente. A los grupos tradicionales se sumaron sectores de la Iglesia católica generaron movimientos contestatarios como la Teología de la Liberación, y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM) que surgen, bajo la visión social del Concilio Vaticano II (1962 - 1965), la encíclica “PopulorumProgressio” (Pablo VI, 1967), el “Mensaje de los 18 Obispos del Tercer Mundo” (1967) y la Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM, Medellín, 1968).

de un diagnóstico y líneas de acción para la educación argentina de la década del '70. Para comprender esta cuestión partimos de algunas especificaciones sobre este momento histórico en relación a los procesos educativos.

Puiggrós (1988; 2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década del '60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, especialmente, de la pedagogía. La influencia de los postulados desarrollistas y tecnocráticos ponen a la educación como principal protagonista de los procesos de desarrollo entendiéndola como formadora de recursos humanos.

A nivel internacional la Alianza para el Progreso (ALPRO) se constituía en el ámbito donde los países latinoamericanos, bajo la tutela de los Estados Unidos, delineaban las metas educativas para la década y ello dará sustento a las reformas educativas en nuestro país. Asimismo irrumpen las recomendaciones o proyectos especiales que se promueven desde organismos internacionales, como la Organización de Estados Americanos (OEA) o las de UNESCO, que resultan sustanciales para la toma de decisiones políticas tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos.

A nivel nacional se impulsó la creación de organismos nacionales encargados de planificar y conducir los procesos de desarrollo, cuya principal acción la constituyó la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE)³

Como señalan Southwell y Deluca (2008), un punto fundamental en materia educativa fue la implementación de una política de descentralización que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Así se buscaba cumplimentar uno de los principales objetivos la política de facto: la racionalización y reestructuración del Sistema educativo.

³ El Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos y, fundamentalmente, desde la planificación económica como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales (Fernández Lamarra, 1990). Durante el gobierno del Dr. Arturo Illia, se organizó el "Sector Educación" que quedó a cargo de uno de los primeros egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, el Lic. Norberto Fernández Lamarra. El principal estudio de este sector se denomina "Educación, recursos humanos y desarrollo" que fue presentado en el año 1968 durante el gobierno de facto del Gral. Onganía. Se trata de un extenso trabajo de recopilación de datos cuantitativos sobre los niveles y modalidades del sistema educativo argentino que presenta prospectivas de matrícula, crecimiento y entrecruzamiento de datos con análisis de la demanda de egresados a partir del cual se elaboran conclusiones para reformar la educación argentina.

En el caso de la escuela primaria además del proceso descentralizador se implementó una reforma organizacional que, como dijimos, creaba un nivel entre este y el secundario llamado “Escuela Intermedia” que comprendía los dos últimos del primero y los dos primeros del segundo. Todos los cambios en este sentido se plasmaron en la llamada “Ley orgánica de Educación” que expresan una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado (Bravslavsky, 1980).

Esta reforma, al igual que la de la formación docente, encontró múltiples ecos de disconformidad en diversos sectores de la sociedad, especialmente dentro del colectivo docente. No obstante, la escuela intermedia fue desactivada en el año 1971 y el proceso descentralizador perdió fuerza luego del que gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares como el movimiento de trabajadores y estudiantes conocido como “Cordobazo” y fuera remplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en el año 1970. Sin embargo la reforma que plantea desarticular las escuelas normales y propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional “magisterio”, se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo ¿Por qué?

Sin duda una de las respuestas es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática de la educación.

Los principales argumentos que le dan sustento a esta reforma presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podía insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que no era acorde, al decir de los funcionarios, “a los tiempos de la Argentina de la década del ‘70”, argumentos que venían instalándose desde la década del ‘30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan con nuevos discursos, fundamentalmente el de la “profesionalización docente”, que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa en torno al ser docente iban delimitando un sistema de formación docente. Este ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental– pone en juego nuevas concepciones y miradas

que van a interpelar no sólo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

Los gremios docentes: debates y posicionamientos

Abordar la cuestión gremial, o como aquí la llamamos: “lógica gremial”, obliga a desentrañar el grado de organización y los posicionamientos gremiales tanto a nivel nacional como provincial. Su reconocimiento permitirá aproximarnos tanto a los ejes de debate como a las acciones respecto de las principales reformas: la escuela intermedia y la de la formación docente.

Cuando remitimos a la noción de lógica gremial, tal como señalamos en el resumen, consideramos apropiada la demarcación de Gudelevicius (2011) y Legarralde (2007), que diferencian entre un perfil “gremial” ligado a los debates y acciones en defensa de los intereses estatutarios (puntajes, salario, jubilación, condiciones de trabajo) y uno estrictamente “político”, cuando estos interactúan con las gestiones de la política educativa ya sea para apoyar, criticar o desactivar sus propuestas. En la práctica ambas lógicas se entrecruzan, pero hay momentos de mayor visibilidad de uno u otro perfil que es importante contextualizar.

Para introducirnos en el rol de los gremios docentes respecto de la reforma de la formación docente, en primer lugar, exploramos el grado de organización gremial y sus discusiones respecto de ella en un clima social complejo.

Y en segundo lugar, analizamos desde el discurso gremial los ejes que atraviesan entre décadas sus debates, los canales de acción y el perfil que asumen, que lleva a desactivar la reforma de la escuela intermedia y los avances respecto de la descentralización, y no la “terciarización”, aunque se posicionen críticamente frente a ella.

Los gremios docentes entre las décadas del 60 y 70

Abordar la cuestión gremial lleva implícito reconstruir un proceso a medida que el sujeto docente se identifica con su labor, demanda por sus condiciones de trabajo, se organiza gremialmente y/o asume puntos de vista frente a reformas educativas que lo afectan.

Si bien podemos retrotraernos a las primeras reivindicaciones, que se inician en 1881, cuando un grupo de maestras lleva a cabo la “primer huelga docente” (El Monitor de la Educación Común, 1881: 53 y 54), la conformación

de asociaciones representativas comienza con las demandas de la clase media⁴ y alcanza su mayor auge con el debate y posterior sanción del Estatuto del docente en 1958. En el marco de ese clima de reivindicaciones, el peronismo crea la Unión de Docentes Argentinos (UDA, 1953), y desde un posicionamiento político diferente, el Movimiento Pro Dignificación Docente “Domingo Faustino Sarmiento” conforma en la Provincia de Buenos Aires la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB, 1959).

No obstante, es entre las décadas del 60 y 70 que las formaciones gremiales docentes alcanzan no sólo mayor grado de organización, sino que aparecen realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a procesos de reforma. Estos ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, no obstante a principios de la década del 60 estos quedan inscriptos en asuntos de la década previa.

En 1958, durante la presidencia de A. Frondizi (1958-1962), la batalla de educación “laica o libre”, fue perdida por los primeros, lo que llevó a una polarización entre estos sectores. El Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores de docentes católicos (FAGE), se diferencian claramente de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), de extracción socialista y laica. Sin embargo cuando prima el perfil gremial y reivindicativo estos últimos se unifican a su vez con otros sectores como el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) integrado por peronistas, radicales y comunistas.

La UDA fue proscripta con el golpe de 1955 y sus afiliados quedaron dispersos. Pero el modelo sindical que representaba reaparece en 1958 por un acuerdo entre el presidente A. Frondizi y Perón, que se encontraba exiliado. En ese año se sanciona la Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14455/58) que instala nuevamente a la Confederación General del Trabajo (CGT) y al Estado como regulador de toda actividad sindical, encargados de reglamentar las huelgas, imponer la conciliación obligatoria y otorgar personería gremial por rama, impidiendo así el modelo previo de la libre agremiación.

En este marco la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. La profesionalista, refractaria a la centralización y que impulsaba una Asociación profesional autónoma, cuyo referente era la

⁴ En ese sentido merecen destacarse: la Confederación Nacional de Maestros (1916), el Frente Único del Magisterio Argentino (1931) y La Unión Argentina de Maestros (1943)

CAMYP. Estos no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar que impone formar organizaciones profesionales” (Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP, Tucumán, 1964).

Por el contrario, la otra era la corriente de sindicalización, que tomaba como referente a la proscripta UDA y planteaba para el docente el perfil de un "profesional-trabajador" (Vázquez y Balduzzi, 2000a). La Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) que aglutinaba a sectores peronistas, comunistas y radicales promovía asociarse a la CGT⁵.

Hacia fines de 1970 el panorama gremial ya no era el mismo, fue creciendo la movilización sindical docente en varias provincias, particularmente por las movilizaciones y huelgas a las reformas de la gestión ministerial del Onganiato. Además porque estos gremios también participaron de las protestas generales de trabajadores, estudiantes y del resto de la población contra el régimen militar. En este marco aparecen importantes rupturas y reacomodamientos gremiales: CUDAG desaparece, al expulsar a FAGE católico que apoyaba al gobierno militar, y se transforma en el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND, 1970)⁶. Sin embargo este reagrupamiento se desestabiliza dos años después cuando los gremios más combativos o de la llamada “nueva izquierda” se reúnen en Córdoba, en el sindicato de Luz y Fuerza que dirigía Tosco, y forman la Central Unificadora de los Trabajadores de la Educación (CUTE, 1972)⁷.

Reformas, ejes de discusión y acciones del gremialismo docente

En el análisis del entramado argumentativo de una de las reformas como lo es la de la formación docente pudimos corroborar que no hay un soporte lineal entre el proyecto, la implementación y la consolidación. Por el contrario, se

⁵ Hacia fines de los '60 confluían dirigentes peronistas, radicales cercanos a la izquierda y comunistas. Capital Federal, con su Unión de Maestros Primarios (UMP) y la AMSAD se sumaron a esta corriente.

⁶ Allí quedan varios gremios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires como CAMYP, CGERA, UNE y la CCID.

⁷ Allí se integran varios distritos de la Provincia de Buenos Aires (Matanza, Gral. Sarmiento, Almirante Brown y San Isidro), expulsados de la FEB. Finalmente, en 1973 conforman la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y entran a la CGT.

verifican permanentes modificaciones en el discurso de las gestiones ministeriales respecto de lo que cambia y lo que permanece.

En torno a la cuestión gremial, como señalamos en el punto anterior, se anticipa un clima de debates, confrontaciones por reivindicaciones sectoriales y el modelo de sindicalización, reagrupamientos permanentes que exceden el clima de la dictadura y que avanzan en quiebres políticos importantes de cara a la vuelta a la democracia. En este sentido, y en el marco de estos procesos políticos, ubicaremos los ejes de debate y las acciones que proponen los gremios frente a las reformas que impone la política ministerial de turno, pues considerar comparativamente su accionar es lo que permite analizar posiciones disímiles.

La *reforma de la escuela intermedia* se pone en marcha en 1968 (Anteproyecto de Reforma educativa del SEA, Resolución Ministerial N° 944) con el objetivo, como afirmamos antes, de modificar la estructura del nivel primario y secundario, generando entre ambos un nivel intermedio de dos años (octavo y noveno grado). Si bien en un comienzo los gremios confrontados como CUDAG y FAGE no impugnaron la nueva estructura, los avances del proyecto, especialmente en la provincia de Buenos Aires que ya contaba en 1971 con 4184 escuelas intermedias (Rodríguez, 2008) genera un clima de confrontación especialmente porque afectaba el Estatuto docente en lo que se refiere a puntaje, nombramientos, jubilaciones, etc.; en otras palabras, afectaba en términos de condiciones laborales a los docentes primarios que ejercían en las escuelas primarias provinciales.

A ello se suma el tema de la descentralización, que influía directamente sobre los aspectos financieros de las provincias, lo que lleva a aglutinar el accionar de los gremios con huelgas consensuadas en congresos “para operar de freno a la escuela intermedia (...) a la transferencia de escuelas, colegios e Institutos de nivel secundario” y “pedir su postergación”⁸. Estos reclamos ponen en jaque al gobierno al considerar a esta reformas como “regresivas, complemento de una política económica antinacional (...)”, por “estimular el trabajo prematuro”, “institucionalizar la deserción” (Congreso Nacional de Educación- Tucumán- 1970, pp. 21) y favorecer con ello al sector privado (Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza, pp. 12, 1971).

La prensa de época registra en este sentido, entre los meses de abril y

⁸ Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, 1970 (p. 15-18).

mayo de 1971, el punto más álgido de debates, huelgas y consignas críticas:

“Ley 1420. Ley 1420” (...) “Maestros, obreros y estudiantes unidos adelante” (...) Reforma oficial la vergüenza nacional” (...) “suspender el ensayo generalizado y volver a las escuelas iniciales(...) que se releve el equipo educativo, se suspenda la reforma por incongruente y nefasta”⁹

Este escenario, que lleva a un cambio de ministro y a la desactivación de la reforma de la escuela intermedia y de la política de descentralización, paradójicamente no encuentra a la FEB oponiéndose, cuando es la primera provincia en que se la comienza a desactivar. Es importante señalar que más allá de la oposición de los privados, AND y CAMYP son las confederaciones que nuclean a la mayoría de los docentes que se posicionaban como defensores de la tradición de la escuela pública.

El grado de movilización y la desactivación de las propuestas analizadas son importantes de precisar porque en relación a *la reforma de la formación docente* los posicionamientos y el accionar gremial fueron diferentes. Por un lado, si bien hubo críticas hacia ella, no se logró la polarización que mencionamos antes; por otro lado, los cambios en la política educativa, fundamentalmente el Plan Malek en 1972, impermeabilizaron la implementación, en un momento de pujas entre las tendencias por la profesionalización vs la sindicalización, que dividen lo que antes estaba aglutinado.

Para abordar la reforma de la formación docente desde una mirada gremial demarcamos algunos momentos claves. La fuerza de las críticas de 1970 es soslayada en 1971 por la virulencia de la oposición de la escuela intermedia y por los reagrupamientos políticos que están detrás de los debates de la profesionalización vs la sindicalización.

• La defensa de la escuela normal vs el avance de los sectores privados

En mayo de 1964, se reúne en Buenos Aires la Primera Convención de Enseñanza Privada¹⁰, y al calor del debate laica o libre, se plantea en “favor

⁹ “Paro de maestros de la AND en Santa Fe y Chaco”; La Prensa, 23/4/71: 7; Paro por protesta de la AND, La Prensa, 17/3/1971; Paro promovido por diferentes gremios CAMYP y AND FAGE, ADYTED, AESBA, La Prensa, 5/5/1971: 12; Paros en la Provincias de Tucumán, Mendoza y Santa Fe, La Prensa 14/ 5/1971 :12; 6/5/1971: 1219/5/1971.

¹⁰ Asociación por la libertad de enseñanza, la Asociación de Institutos adscriptos a la enseñanza oficial (laicos), el SADOP, con adhesión del CONSUDEC, la Iglesia armenia y la Iglesia evangélica luterana.

del aporte cuantitativo y cualitativo de la escuela privada y su integración (...) en el planeamiento nacional”(p. 11).

Como contraargumento, en el mismo año, la CAMYP organiza dos encuentros¹¹ donde pondera que:

el planeamiento de la educación debía estar orientado al mejoramiento y expansión de la escuela pública” y que “el Estado debía recuperar el control respecto a la iniciativa privada, reducir paulatinamente los subsidios y la supresión de las escuelas e institutos privados de formación docente (Ramallo, 2008).

Esta aseveración si bien reposiciona a la Escuela normal nacional pública frente a las instituciones privadas, no evita críticas a ella desde un discurso con indicios desarrollistas al considerar: “una incongruencia (...) la multitud de escuelas normales oficiales que producen de forma desproporcionada y deficiente millares de maestros, mujeres en su casi totalidad, que nunca llegarán a ejercer la docencia” (p. 23).

No obstante, no plantean el cierre como opción sino que:

(...) “se modifique a fondo la estructura de la escuela normal (...) aumentando en dos como mínimo los años de estudio, (...) estableciendo un adecuado sistema de orientación y selección, (...) actualizando los planes y programas, (...)reestructurando el sistema de práctica de la enseñanza” (p. 27)

• La defensa de la escuela normal y las críticas a la reforma

Retomando los ejes señalados en el Segundo Congreso del Profesorado organizado en Buenos Aires en 1970 se: “pidió la reapertura de las escuelas normales y el cese de cursos en institutos superiores (...) preocupados todos por una tramitación que acusa inestabilidad de fines, predominio en su elaboración y difusión de consultores provenientes de la enseñanza privada, carencia e improvisación de los docentes capacitados que requiere la modificación de los ciclos”¹²

¹¹ La 1ª Conferencia Técnica Nacional (Julio, Tucumán) y el 1º Congreso Nacional de Enseñanza Pública (Septiembre, Buenos Aires) de 1964.

¹² Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires, p. 22.

En el mismo sentido argumentan los Congresos Nacionales de Educación (Tucumán, 1970 y Mendoza, 1971) que si bien propusieron cambios de planes, recuperaron el ideario liberal normalista y público, para posicionarse fuertemente en contra de la “supresión, desaparición y destrucción de la centenaria escuela normal (...) denunciando que por ello habían sido tildados de conservadores”(p. 15).

El entramado de los congresos analizados además confluyen en repudiar la resolución por la que se crean los ISFD (2321/70), por considerar que son cambios apresurados e improvisados y “que no han sido consultadas las organizaciones estatales dedicadas a la formación docente, ni las entidades representativas de la docencia argentina, que no ha habido comunicación durante la gestación del plan” y que además “implicaría la transferencia de la educación popular a manos privadas”¹³

No sólo aparece la crítica a una reforma apresurada, improvisada e inconulta sino también a la falta de recursos con la que se llevó a cabo: “se ha destruido la escuela normal porque no se han tomado las providencias para capacitar masivamente al cuerpo de educadores en ejercicio con lo cual no podrá proveerse del elemento humano capaz de llevar adelante una reforma educativa”¹⁴

Respecto de los argumentos que esgrimen para conservar la formación docente en el nivel secundario, uno de los que aquí aparece es que: las condiciones socioeconómicas que nuestro país brinda al futuro maestro no justifican por ahora una preparación de nivel terciario porque esto traería como consecuencia el alejamiento de los más capaces que una vez terminado el ciclo secundario completo elegirían carreras que con la misma duración les brindarían mejores perspectivas, con lo cual la ya alarmante carencia de maestros varones llegaría a un grado tal que significaría su desaparición.¹⁵

Más allá de las críticas no aparecen contrapropuestas sólidas y solo algunas alternativas que no terminan de consolidarse como la de: apoyar la creación de una escuela normal de cinco años a la que el alumno ingresaría por rigurosa selección, una vez finalizado el ciclo básico de 3 años, y de la

¹³ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires- p. 25.

¹⁴ Octubre 1970- Congreso Nacional de Educación- Tucumán

¹⁵ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires. p. 49.

que egresaría con el título de maestro (...) además que estas instituciones se hagan cargo del perfeccionamiento y actualización de sus docentes creándose para ello centros de perfeccionamiento docente.¹⁶

• La reforma de la formación docente en la puja por la organización gremial.

Si bien en ambos congresos aparecen posturas similares en torno al rechazo de la reforma educativa en general y a la de la formación docente en particular, es importante diferenciarlos ya que responden a miradas diferentes de la acción sindical, que a su vez dependen de los modelos o corrientes sindicales señaladas anteriormente.

Mientras el Segundo Congreso del Profesorado Secundario se centra en discutir sobre los “reparos institucionales”, el análisis de las consecuencias que la reforma traería al sistema educativo y las críticas técnicas a la misma; el Congreso Nacional de Educación en Tucumán fue fundamentalmente organizado por los gremios que respondían a la corriente de sindicalización y sirvió de pantalla para juntar a las agrupaciones sindicales docentes¹⁷ en una época donde los sindicatos estaban proscriptos, con la intención de hacer que las organizaciones gremiales docentes se encontraran con otras organizaciones gremiales del movimiento obrero¹⁸.

En este sentido comienza a haber un giro discursivo en algunas organizaciones docentes, desde la visión profesionalista y educacionista del liberalismo, que concibe a la educación como motor del cambio individual y social, a la inclusión de elementos de concepciones sociopolíticas críticas, que se manifestaban en el sentido de vincular el cambio social al cambio educativo.

Se puede ver en este nuevo discurso la combinación de la tradición peronista con otras corrientes de sindicalización por los términos que se utilizan:

¹⁶ Octubre 1970- Segundo Congreso del Profesorado secundario- Centro de Profesores Diplomados de enseñanza secundaria- Buenos Aires p. 49-50

¹⁷ Con este “anhelo de unificación de todas las entidades docentes del país”, en la segunda parte de este Congreso, en Mendoza en 1971, proponen la conformación de una central única, antecedente a lo que luego se conformó como CTERA: la CUDRA (Central Única de Docentes de la República Argentina).

¹⁸ Este Congreso Nacional de Educación muestra un sentido más político de los asuntos a dirimir en educación, y que se harán en el conjunto de los problemas políticos, económicos, sociales y culturales que enfrenta el país. Por ello tiene la particularidad de contar con la participación de otras instituciones, de otros sectores de trabajadores y de la sociedad en general.

“educación del pueblo, regida por el pueblo, que la educación no sea una forma de consolidar privilegios y estratificaciones caducas sino instrumento de liberación del hombre y promoción del país”... “de su independencia y autodeterminación”, pero a la vez esta se complementa con la recuperación de la tradición más sarmientina.

Como síntesis de estas discusiones llevadas a cabo sobre todo en el Congreso de Educación, una de las organizaciones que más fuertemente se posicionó en torno a la temática de la formación docente fue ATEP, que en 1971 difunde un documento¹⁹ entre sus asociados que es elevado más tarde a la CGERA por el dirigente Atilio Torrasa.

De acuerdo a este documento se pone en tela de juicio la legitimidad del argumento de la superproducción de maestros que luego no se insertaban en el mercado laboral, haciendo sobre todo una detallada comparación entre el ámbito de lo público y lo privado y sustentando que:

Hubiera bastado quitar todos los subsidios a la enseñanza normal privada y mejorar y re-ubicar a las oficiales, convirtiendo a muchas de ellas en preparatorias de escuelas para maestros rurales, para poco a poco dejar los establecimientos indispensables remodelados dentro de una reforma bien planteada (ATEP, 1971: 3).

Sin embargo, aunque respecto a este tema los gremios defensores de la educación pública se posicionan fuertemente, no tienen herramientas de cómo resolver el problema de los avances privatistas. Mientras se preguntan “¿Qué hacer con la enseñanza privada?”, se responden “No se puede sacar por decreto”, “hablemos de libertad de enseñanza sin que ello signifique enseñanza dogmática”²⁰, tema que aún hoy en día resulta controvertido y complejo.

Algunas consideraciones finales

Los aspectos aquí trabajados se entrecruzan para dar cuenta de cómo los gremios se desplazan de una mirada estrictamente gremial y avanzan en lo político ya sea para apoyar o desactivar una reforma, para tomar postura y

¹⁹ *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agreración Tucumana de educadores provinciales, 1971.

²⁰ Abril 1971- Segunda etapa del Congreso Nacional de Educación- Mendoza

decisiones en materia de política educativa, o para no hacerlo. Si analizamos la actuación de los gremios, abordada más allá de lo estrictamente gremial, el foco de atención estuvo puesto en la reforma de la escuela intermedia, es decir el accionar de los mismos se concentró en esa preocupación, tal es así que la desactivó, aunque no fue el único actor relevante, hacia 1971. Sin embargo este avance en términos de injerencia en política estuvo sustentando en una lógica de tinte más gremial, ya que dicha reforma afectaba directamente sus condiciones materiales de trabajo. Sin embargo, respecto de la reforma de la “terciarización” se manifestaron posicionamientos diversos pero sobre todas las cosas se puede visualizar una crítica más diluida, menos consistente, pues los gremios reconocían la necesidad de un cambio en la formación docente, no obstante no pudieron presentar una alternativa a lo que proponía la reforma, por lo que las críticas que realizaron fueron sólo desde una postura de oposición y rechazo que no tuvo su correlato en la práctica, y que concluyó soslayando esta reforma respecto de la otra.

Como ya señalamos, si bien los ejes de debate fueron afianzando la organización gremial, las discusiones no terminaron en la década del '70 a favor de uno u otro modelo sindical, que implica un modelo también de identidad docente. Sin embargo, la actuación de los gremios fue de fundamental importancia porque introdujo aristas que resquebrajaban el discurso oficial, imprimiéndole a la reforma otras voces y otras características, pues tal vez sin su participación ésta hubiera sido mucho más conservadora.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires: CEAL.
- Diamand M. (1972). La Estructura Productiva Desequilibrada Argentina y el Tipo de Cambio. Desarrollo Económico. Revista *Desarrollo Económico*, Vol. 12 N° 45.
- Ferrer, A (2007). Globalización, desarrollo y densidad nacional. En Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo (comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4
- Gudelevicius, M. (2011) La actuación política de los docentes primarios durante la “Revolución Argentina”. Un análisis sobre características y

- alcances de la protesta gremial entre 1968 y 1972. Revista *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, cuestiones del tiempo presente*, Buenos Aires.
- laies, G; Perazza, R y Legarralde, M. (2007). Los sindicatos y la educación pública en América Latina. *El sindicalismo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Katz, C. (1992) *Economía latinoamericana: de la década perdida a la nueva crisis*. Buenos Aires: Letra Buena.
- López, Perazza y Legarralde. *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung, SOPLA.s/ref.
- O'Donnell, G. (1975). *Reflexiones sobre las tendencias generales de cambio del Estado burocrático-autoritario*. Buenos Aires: CEDES/ G.E. CLACSO, N°1.
- Portantiero J. C (2003). *Clases dominantes y crisis política en la argentina actual*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.
- Puiggrós, A., Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Puiggrós A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (dir.) (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, J. M (2008). *Etapas históricas de la educación argentina. Octava etapa: hacia la democratización de la enseñanza (1943-1983)*. Recuperado de http://argentinahistorica.com.ar/intro_libros.php?tema=26&doc=87&cap=457&pag=&palabra=ramallo
- Rapoport (2012). Una década de inestabilidad (1955-1966). En *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Buenos Aires: Emecé.
- Rodríguez L. (2008) *La escuela intermedia revisitada: Racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Historia.
- Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.) (2003) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*.

Buenos Aires: Galerna.

- Southwell, M. y De Luca R. (2008). La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía. *Revista de la Escuela de Ciencias de la educación*. Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000a). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". CTERA.
- Vázquez S y Balduzzi, J (2000b). *Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. (Trabajo de ponencia). Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España. Ed. Morata.

Fuentes documentales

Ley de Asociaciones Profesionales (N° 14455/58)

Primera Conferencia Técnica Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores. CAMyP, Tucumán, Julio de 1964. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Decreto N° 8.051. "*Suprímese el ciclo de Magisterio*" 16/12/1968.

Resolución Ministerial N° 944, 1968.

Segundo Congreso del Profesorado Secundario, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Año Internacional de la Educación, Buenos Aires, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Congreso Nacional de Educación, Versiones Taquigráficas, Resoluciones, Despachos de Comisiones y Documentos sobre sus objetos y fines. Suplemento de ATEP, Tucumán, Octubre de 1970. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa

Resolución N° 2.321/70. *Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental*" Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación. Octubre de 1970.

ATEP. *La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales*, Suplemento de ATEP en marcha, Agremiación Tucumana de educadores

provinciales, 1971.

Resolución N° 496/72. *“La formación de maestros de primaria se cumplirá en la Escuela Normal”*. Subsecretaría de Educación. Buenos Aires. 10/03/1972.

Relevamiento en Prensa

El Monitor de la Educación Común. Año 1, Número 2, Buenos Aires, 1881.

La prensa, 1971

La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)

Mónica Paso¹

Introducción

En esta ponencia nos proponemos ahondar en los sentidos y orientaciones de una experiencia de formación pedagógica dirigida a docentes en ejercicio de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), desarrollada pocos años después de la recuperación democrática. La estrategia revistió la forma de una diplomatura denominada Carrera Docente Universitaria (en adelante, CDU) y estuvo vigente entre 1989 y 2006. A modo de contextualización, es preciso señalar que la universidad de la post-dictadura cívico-militar afrontó desafíos muy complejos, cualitativos y cuantitativos, derivados de la fuerte demanda social de educación superior de una población que había visto cercenado ese derecho, en el marco de la elitización de la universidad que produjo el proyecto autoritario. A partir de la redemocratización del país y de la recuperación de la autonomía en las universidades, el trabajo docente se sitúa en nuevas y complejas coordenadas: no sólo había que atender a un público estudiantil masivo y diverso, lo que implicó ampliar los planteles docentes, sino que se aspiraba a renovar planes de estudios obsoletos y restrictivos y también a repensar las prácticas pedagógicas con la finalidad de tornarlas coherentes con un escenario sociocultural y un modelo democrático

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mo_paso@hotmail.com

de universidad. Unos de los retos fue delinear estrategias para la capacitación inicial y permanente de los docentes noveles y de los más experimentados, todos ellos especialistas en su disciplina pero sin formación pedagógica, para enfrentar las múltiples demandas que se abrieron en las aulas. Asumiendo que la formación de docentes es un campo de disputas e intereses contradictorios y que las coyunturas histórico- sociales específicas de inscripción resultan relevantes para comprender sus sentidos, nos preguntamos: ¿Quiénes y cómo participaron de la definición de líneas estratégicas para configurar la formación docente? ¿Qué actores tuvieron capacidad para determinar el/los sentidos de la formación docente y de qué modo se expresaron los intereses de grupos académicos y de gestión en la CDU? ¿Qué relaciones se establecieron entre la CDU y otras estrategias de formación pedagógica preexistentes y/o contemporáneas desarrolladas en las distintas Facultades? Otras cuestiones exploran más particularmente de qué modo se entendió en esa coyuntura histórica el rol de los docentes universitarios y qué tradiciones y debates tuvieron relevancia en el diseño del plan de formación que es objeto de análisis. Al respecto nos preguntamos: ¿Qué significación se le confirió al trabajo del docente universitario y a su formación? ¿Qué debates relativos a la docencia universitaria adquirieron relieve y contribuyeron a perfilar la formación de los profesores? ¿Qué marcos teóricos, conocimientos y competencias se consideraron centrales para delinear el plan de estudios y dotar a los docentes de una formación pedagógica de signo democrático? Con la finalidad de situar la CDU en un campo referencial más amplio, damos cuenta de algunos debates suscitados en los años 80 en el ámbito universitario platense, en torno a la formación inicial y permanente de docentes, Luego analizamos la formación pedagógica de profesores de la CDU desde un recorte que privilegia uno de los dos ciclos de esta carrera, el de *formación docente común*, dirigido al conjunto de docentes en ejercicio en las distintas facultades. De tal ciclo, ahondaremos en una parte de la currícula obligatoria, correspondiente al área pedagógica, por ser ésta especialmente significativa para el cometido de nuestro estudio. El corpus en el que basamos nuestras interpretaciones parte del examen de las prescripciones curriculares expresadas en normativas y documentos y de programas de seminarios y talleres de la CDU de los cuales analizaremos la fundamentación, contenidos, bibliografía y estrategias pedagógicas, prestando atención al interjuego entre las definiciones curriculares y las mediaciones de los docentes.

Los debates sobre la formación pedagógica de los docentes durante la normalización universitaria de la UNLP

El contexto político- institucional en el que se inscribe la producción de propuestas formativas de docentes universitarios en la Argentina de la recuperación democrática tuvo su singularidad. En un escenario en el que las relaciones Estado/Universidad privilegiaron la autonomía y dieron protagonismo a la comunidad académica en la definición de políticas, el diseño de la formación de los docentes universitarios en ejercicio quedó bajo la responsabilidad de cada institución, en una coyuntura de intensa discusión y tensionada por la recomposición de las tramas de relaciones entre grupos que retornaron al país y a las universidades luego de los oscuros años dictatoriales. Durante la normalización de la UNLP (diciembre de 1983-1986) un tópico central fue el perfil y la preparación de los docentes ante las demandas de nuevos sujetos y la masividad que trajo aparejada la política de ingreso irrestricto. La definición de los saberes específicos para configurar planes de formación de profesores no fue un proceso carente de conflictos. Un escenario de este debate fue la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FAHCE), especializado en formar profesores para la enseñanza media, dónde un examen de los planes de estudios evidenció que cada profesorado incluía distintas materias para estructurar la formación pedagógica y se consideró prioritario unificarla. La institución le encargó a Blanca Penna, por entonces Vicedecana de la Facultad, coordinar acciones y ésta, a su vez, le encomendó la tarea al Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante, DCE), al que ella misma pertenecía. El resultado fue la conformación de un “bloque pedagógico” constituido por tres asignaturas, a saber: Teoría de la Educación, Fundamentos Psicológicos de la Educación y Diseño y Planeamiento del Currículum, que se completaban con una Práctica de la Enseñanza en el campo disciplinar. Si bien esta propuesta fue aprobada, es preciso señalar que hubo un diseño alternativo planteado durante la gestión de Julia Silber quien fuera jefe del DCE desde marzo hasta septiembre de 1984, que contemplaba un mínimo de seis materias pedagógicas que debían cursarse para titularse como profesor (Garatte, 2008). Silber era especialista en Pedagogía y pertenecía a un grupo académico que no logró consolidar posiciones en la FAHCE durante la redemocratización y cuya inserción profesional discurrió por otros escenarios académicos de la UNLP. Más allá de la diferencia en la cantidad de materias entre una y otra propuesta de “bloque pedagógico”, conjeturamos que cada proyecto expresaba

luchas por la definición de sentidos de la formación pedagógica de los profesores, desde posiciones teóricas, epistemológicas e ideológicas contrastantes.

Finalmente, los referentes que influyeron en la estructuración del “bloque pedagógico” fueron, por un lado, las demandas de la jurisdicción provincial, principal empleadora de los egresados y el sentir de la FAHCE según Blanca Penna. La Provincia pedía que la formación incluyera un curso de Formación Pedagógica General, uno de Psicología Evolutiva y uno de Didáctica general. A su vez, en la FAHCE primó la idea de estructurar un tramo corto de formación que cubriera áreas básicas.² A nuestro juicio, las discusiones y resoluciones antes descriptas enmarcan y contribuyen a entender las orientaciones que adquirió la formación de docentes en ejercicio moldeada a través de la Ordenanza 195 de la UNLP, por la que en diciembre de 1988 se creó la CDU.

El área pedagógica de la Carrera Docente Universitaria: la participación de actores y grupos académicos en su definición y desarrollo

La CDU tuvo vigencia entre los años 1989 y 2006 y su estructura, objetivos y condiciones de implementación fueron regulados mediante la ordenanza 195/88 quedando la coordinación a cargo de la Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP. El diseño establecía dos ciclos de desarrollo simultáneo: *Ciclo de formación común*: comprendía dos áreas, la pedagógica y la institucional desarrolladas mediante seminarios, talleres y cursos optativos y el *Ciclo de formación especializada*: comprendía la formación científica específica y la práctica docente a través de la adscripción por dos años a una cátedra, departamento o instituto de la Facultad que el cursante escogiera (Paso, 2012)

El área pedagógica, que es la que focalizamos en nuestro trabajo, se justificaba en el plan de estudios, por su aporte para tratar la problemática de la enseñanza universitaria y brindar elementos de fundamentación teórica de la práctica educativa. Como tal, estaba compuesta por 4 seminarios obligatorios: 1. *Aspectos filosóficos y pedagógicos*, 2. *Fundamentos Psicológicos de la educación*, 3. *Planeamiento Curricular* y 4. *Desarrollo de la Enseñanza universitaria*. Los dos últimos tenían un taller correlacionado. La formación en el área se completaba con dos cursos optativos.

² Agradecemos a la Dra. Luciana Garatte que nos facilitó material de entrevistas a Blanca Penna que realizara para su Tesis de Maestría, aprobada en 2008

Un interrogante de nuestro trabajo era conocer qué actores participaron de la definición de líneas estratégicas y tuvieron poder para dotar de sentido a esta faceta del plan formativo. La ordenanza 195 estableció que el Departamento de Ciencias de la Educación (en adelante, DCE) de la FAHCE sería el ámbito de desarrollo del área pedagógica. Para comprender los alcances de tal definición es preciso retrotraernos a las discusiones que adelantamos en el apartado anterior, que culminaron con la reorganización de la formación pedagógica de los profesorado que se cursaban en la FAHCE. Algunos actores y grupos que tenían funciones de gestión y eran docentes en ese ámbito participaban también en otros escenarios de la UNLP, en los cuales lograron posicionarse y disputar espacios que les permitieron incidir en la definición de ambos campos, el de la formación de profesores de enseñanza media y el de los docentes universitarios. Resulta relevante analizar la planta docente del área pedagógica de la CDU para comprender este fenómeno

Cuadro N° 1 Planta Docente del área pedagógica de la Carrera Docente Universitaria

Seminario y /o Taller correlacionado	Docente Responsable	Periodo
Fundamentos Filosóficos y Pedagógicos	Tit Sara Ali Jafella	1989 a 2006
	Adj Guillermo Obiols	1990 a 1991
	Laura Agratti	2007 a 2010
Fundamentos Psicológicos de la Educación	Tit Celia Agudo de Corsico	1989 a 1990 1999
	Adj Isabel Feoli, Tit	1989 a 1990 1991 a 1994
	Tit Blanca S Penna	1995 a 1997
	Adj M Rosa Carbajo Tit	1999 2001 a 2010
Taller sobre Planeamiento Curricular	Tit María del Carmen Malbrán	1990 a 2000 y 2003 a 2004
	Tit Estela Cols	2002
	Tit Claudia Finkelstein	2005 a 2008
Desarrollo de la Enseñanza Universitaria	Tit Guillermo Obiols	1990
	Tit María del Carmen Malbrán	1991 a 2009

Fuente: elaboración propia en base a Libros de Actas N° 1 y 2 de la Carrera Docente Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata

El Seminario *Fundamentos filosóficos y Pedagógicos* tuvo como responsable a Sara Ali Jafella durante todo el desarrollo de la CDU, aunque variaron los docentes que la secundaron: entre 1989-1991 fue Guillermo Obiols, los 10 años siguientes lo dictó ella sola, entre 2002 y 2004 la acompañó Laura Agratti como JTP y en 2006 Verónica Betancourt.³

Guillermo Obiols además de ser adjunto del Seminario que dictaba la Prof Ali Jafella, en una oportunidad, también dictó el Seminario Desarrollo de la Enseñanza universitaria en la etapa fundacional. Este Profesor de Filosofía graduado en 1975, fue una figura relevante en la FAHCE siendo Decano de la institución entre 1998-2001, además de docente del Departamento de Filosofía.⁴

En el Seminario *Fundamentos Psicológicos de la Educación*, la figura central en la etapa fundacional fue Celia Agudo de Córscico, una Lic en Filosofía y Pedagogía que fue Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP durante la normalización universitaria y también se desempeñó como Jefe del DCE de la FAHCE. También fue Directora del Instituto de Investigaciones Educativas desde 1986 hasta 2014 y lideró la cátedra de Psicología de la Educación a la que fue reincorporada en 1984.⁵ Isabel Feoli quien fue co-responsable y luego responsable del mismo seminario en varios periodos también tuvo cargos de conducción en la UNLP y pertenencia a la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE,

³ Sara Ali Jafella Profesora de Filosofía y Pedagogía graduada en 1953 en la FAHCE. Fue JTP de Filosofía de la Educación cuando la cátedra estaba a cargo de Ricardo Nassif. Becada en Francia en los 60, al regresar se insertó en Práctica y Metodología de la Enseñanza de la Filosofía. En 1975 acompañó al exilio a su esposo (Hugo Dolgopol, quien fue Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en 1973) a Colombia donde trabajó en la Universidad Pedagógica Nacional, como titular de Filosofía de la Educación y de Sociología de la Educación. En 1984 fue designada profesora interina de Filosofía de la Educación de la FAHCE, donde llegó a ser profesora titular ordinaria. Durante varios años fue titular de Fundamentos de la Educación , materia del llamado "bloque pedagógico" de la FAHCE

⁴ Guillermo Obiols fue docente de la cátedra de "Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en Filosofía" del Departamento de filosofía de la FAHCE –UNLP y también fue docente de la UBA, desde 1985.

⁵ Celia Agudo de Córscico fue echada de la FAHCE en 1976 y se exilió en Estados Unidos, trabajando en la Universidad de Minnesota. Luego fue consultora de la UNESCO en Ecuador. Según Garatte (2008) a su regreso, integrantes de la UCR- entre ellos la Prof. Blanca Penna- le ofrecieron ser Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP, cargo que asumió desde febrero de 1984 y en el que permaneció durante un año. En la FAHCE fue reincorporada como Profesora titular de Psicología de la Educación en febrero de 1984 y tuvo ddedicación exclusiva desde diciembre de ese año (Res .FAHCE 649/84).

es decir, formaba parte del grupo de Córscico.⁶ Blanca Penna que también dictó este seminario fue otra figura descolante en la FAHCE. Estaba vinculada con el radicalismo y fue Secretaria de Asuntos Académicos de la FAHCE entre febrero y abril de 1984 (Res 38/1984 y Res. 205/1984) y luego Vice-decana desde mayo del mismo año (Garatte, 2008; Paso, 2012). También era parte del staff de la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE, que conducía Celia Córscico.⁷ La Prof. María Rosa Carbajo que fue responsable del seminario entre 2000 y 2010 era otra integrante de la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE.⁸

En el seminario sobre *Planeamiento curricular* durante los primeros 10 años la figura central fue María del Carmen Malbrán que también integró la cátedra de Psicología de la Educación de la FAHCE que conducía Córscico. Malbrán se desempeñó como directora del DCE desde octubre de 1984 y por un lapso de cuatro años y medio (Garatte, 2008 y Res. 549/1984), durante el cual se resolvió la estructura y sentido de la formación pedagógica de profesores de enseñanza media que se formaban en esa Unidad Académica.⁹ En los últimos años de la carrera se produjo un recambio y este seminario quedó a cargo de nuevas docentes, Estela Cols¹⁰ y Claudia Finkestein¹¹, ambas vinculadas al campo didáctico.

⁶ Isabel Susana Feoli fue ayudante diplomado interino de Psicología de la Educación de la FAHCE a partir del 1 de mayo de 1984 y hasta el 31 de marzo de 1985. (Res. 268 del 16-5-84 IG), luego ocupó el cargo de JTP interino a partir del 1-10-84. (Res. 561/1984 IG), luego fue JTP *ad honorem* a partir del 1-4-85 y hasta el 31-7-85 (Res. 159 del 12-4-85 IG)

⁷ Blanca S Penna fue designada como adjunta interina de, a partir del 1 de abril de 1984 (Res FAHCE. 213 del 25-4-84)

⁸ María R Carbajo Ayudante Diplomado ad honorem de Psicología de la Educación partir del 1 de Octubre de 1984 (Res 568/84), luego JTP interino en la misma cátedra a partir del 1-4-85 y hasta el 31-7-85 (Res. 114 del 1-4-85)

⁹ María del C Malbrán fue designada Jefe de Trabajos Prácticos interino de Psicología de la Educación de la FAHCE, a partir de abril de 1984 y hasta el marzo de 1985 (res 235/85), luego fue profesora adjunta interina de la misma cátedra a partir del 1-10-84 y hasta el 31-3-85 (. Res. 552 del 19-10-84)

¹⁰ Estela Cols, era Licenciada en Ciencias de la Educación y Dra. en Educación, egresada de la UBA, investigadora del área didáctica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y docente de Didáctica en la misma institución. También se desempeñó, primero como profesora adjunta y luego como profesora titular de Didáctica General de la FAHCE –UNLP entre los años 2005 y 2006

¹¹ Claudia Finkestein Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación egresada de la UBA, especialista y magister en formación de formadores, Prof. adjunta de la Cátedra de Didáctica de Nivel Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución desde 2001.

Como puede apreciarse la planta docente del área pedagógica de la CDU se constituyó con profesores que tenían inserción en la FAHCE en áreas disciplinares del campo psicopedagógico y en áreas teóricas y prácticas de filosofía. La presencia mayoritaria en el área era de profesionales de la cátedra de Psicología de la Educación. En general, tenían práctica vinculada al campo de la formación de profesionales de la educación y de profesores de enseñanza media. La gran mayoría pertenecía al DCE y en un caso, al de Filosofía. La composición de la planta con docentes exclusivamente procedentes de la FAHCE no deja de llamar la atención, si se piensa que con antelación a la existencia de la CDU tuvo lugar la creación de Unidades Pedagógicas en algunas Facultades de la UNLP, integradas por pedagogos egresados de la FAHCE.¹² Estos asesores pedagógicos desarrollaron acciones y programas de capacitación de docentes universitarios que no se incorporaron al plan de formación de la CDU quedando el papel de tales profesionales constreñido a ser representantes de su Unidad Académica en la comisión central de carrera docente y, en algunos casos, a la instrumentación del Ciclo de Formación Especializada.

Las orientaciones y sentidos de la formación en los programas del área pedagógica de la carrera

En este apartado analizamos algunos programas del área pedagógica de la CDU, correspondientes a los años iniciales de implementación, considerando las prescripciones para el área establecidas en la ordenanza 195 y las resignificaciones realizadas por los docentes.

Para el Seminario *Fundamentos Filosóficos y Pedagógicos* los temas previstos eran el marco teórico y los modelos de la educación universitaria (teorías educativas, diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje), la problemática educativa contemporánea, especialmente la de educación superior, a nivel internacional, regional y de Argentina. El programa que analizamos corresponde a 1990 y se divide en una parte general, a cargo de Sara Ali Jafella, que propone abordar los problemas de la filosofía de la educación y la ciencias pedagógicas desde un enfoque filosófico, epistemológico y ético, y otra parte especial, a cargo de Guillermo Obiols, en la que se abordan los fundamentos filosóficos y científicos de la universidad. La selección está argumentada planteando que el

¹² En esa época existían la Unidad Pedagógica e la Facultad de Agronomía, creada en 1985 y el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería creada en 1987, ambas vigentes en la actualidad

graduado universitario es especialista en su disciplina pero desconoce la problemática filosófica y epistemológica de la educación, que son consideradas fundamentos del quehacer educativo. Se propicia una formación orientada al “*conocimiento de las relaciones entre los fundamentos filosóficos y educativos y la funciones de docencia e investigación de la universidad moderna*”. La parte general tiene dos unidades. La primera es una introducción a los problemas filosóficos y educacionales y formula un concepto de educación atendiendo a la existencia de concepciones opuestas y de nomenclatura y a deslindar las disciplinas constitutivas de la filosofía de la educación y discutir el problema referido a ética, libertad y educación. La segunda unidad se ocupa del estatuto, problemas, clasificación y paradigmas del conocimiento científico para luego centrarse en el enfoque epistemológico de la educación (sistematización de ciencias educacionales, filosofía vs teoría de la educación).

La parte especial, a cargo de Guillermo Obiols, se propone considerar filosóficamente a la universidad, abordando sus fines, funciones, sentido, organización y relaciones con la ciencia, la cultura y la sociedad. Se abordan distintas perspectivas de la universidad, emergentes de obras de autores europeos (Ortega y Gasset, Scheller y Jaspers) uno norteamericano (Hutchins) uno latinoamericano (Ribeiro) y dos argentinos: Derisi y Pérez Lindo. Además, se citan obras que analizan otras facetas de la cuestión universitaria, y algunas sobre pedagogía universitaria. Se propone el estudio grupal dirigido de una obra de autor y su exposición y valoración crítica en clase. Las dimensiones analíticas propuestas en la guía de estudio son la ubicación socio-histórica, presupuestos teóricos, filosóficos o ideológicos, perspectivas privilegiadas en la mirada de la universidad, relaciones universidad/ sociedad/cultura. También se abordan la definición y fines de la universidad y se propone identificar las posiciones de cada autor sobre temas institucionales específicos.

Una mirada global permite plantear que la parte general del seminario constituye una inmersión teórica en la filosofía de la educación y en discusiones epistemológicas del campo pedagógico, más referenciadas en la identidad de la docente a cargo que en los temas prescriptos, muchos de los cuales están ausentes (teorías educativas, modelos de enseñanza). La parte especial, en cambio, sigue de cerca lo prescripto al centrarse en modelos universitarios desde distintas posturas ideológico-pedagógicas, épocas y regiones e intenta articular el análisis con debates y problemas institucionales propios de la universidad.

La parte general y la especial dan la impresión de estar escindidas, incluso la evaluación es diferente para cada espacio.

Para el Seminario *Fundamentos Psicológicos de la Educación* el plan de estudios, establecía como temas: teorías y modelos que fundamentan las prácticas educativas terciarias, caracterización de la población estudiantil, la interacción docente –alumno y las teorías y prácticas del trabajo grupal. Para el taller correlacionado se preveía lectura y análisis de programas, elaboración de diseños curriculares, reformulación de contenidos acorde a diferentes criterios, propuestas de actividades docentes y de trabajo grupal y de evaluación.

El programa analizado es de 1989, está suscripto por Celia Çórsico quien asume que se trata de un campo aplicado. Los objetivos apuntan a que los cursantes conozcan, comprendan y evalúen diferentes modelos y principios psicopedagógicos aplicables a la educación superior y desarrollen habilidades y actitudes tendientes a fundamentar científicamente la práctica. Se formulan cuatro unidades: La psicología educacional, Teorías y modelos que fundamentan las prácticas educativas en el nivel terciario, caracterización de la población estudiantil y análisis de la interacción docente –alumno. La mirada sobre el aprendizaje, la cognición y el pensamiento de los docentes propuesta sigue la tendencia de la Psicología cognitiva. En los fundamentos se plantea que “*prevalece...en los medios universitarios... una orientación hacia los aprendizajes controlados personalmente...*”, lo que enfatiza el cariz individual y la preocupación por el control del aprendizaje. Se busca capacitar a los docentes para que ayuden a los estudiantes universitarios – conceptualizados como “aprendices eficaces” – a desarrollar estrategias de aprendizaje personales y productivas y se plantea como pregunta si es posible predecir el éxito académico. Se le confiere valor al control cognitivo, meta-cognitivo y a la administración de las destrezas, aunque se reconoce la vertiente social y ética del aprendizaje. La caracterización del estudiante universitario se hace desde conceptos como la personalidad, el pensamiento, los estilos y estrategias de aprendizaje, entendiendo al sujeto en forma individual y abstracta, sin referencia al contexto sociocultural. En cuanto a la interacción docente- alumno se analiza la comunicación, el aprendizaje grupal y los fundamentos psicológicos de la clase como determinantes de estrategias de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de la bibliografía está centrada en tópicos de Psicología cognitiva y teorías del aprendizaje de autores canónicos, en menor proporción en la comunicación e

interacción grupal y hay una sola referencia a la Pedagogía y Didáctica universitaria. Se incluyen fichas de la Prof. Corsico, sobre aspectos psicopedagógicos, perfil del ingresante, el aprendizaje en el nivel superior y la predicción del éxito académico. El programa incluye unas “Orientaciones para la evaluación parcial” que permiten ver las competencias que se valoran. En este instrumento, se solicita a los cursantes caracterizar la psicología educacional y cognitiva, el aprendizaje, deslindar entre teorías del Estimulo- respuesta y cognitivistas, analizar leyes del ejercicio y del efecto, describir el modelo de procesamiento de la información, explicar qué son los programas de refuerzo y comparar programas tradicionales y cognitivistas en la evaluación de actitudes. También se pide determinar la importancia de la investigación sobre el pensamiento de los docentes y de estudios relativos a las teorías de los docentes acerca de los estudiantes. Se prevé realizar una monografía grupal y trabajo de campo. El taller correlacionado es concebido explícitamente como ámbito de aplicación de los aprendizajes realizados en el Seminario, a través del uso de técnicas psicopedagógicas. Se orienta a la revisión crítica de las concepciones implícitas y explícitas acerca de la docencia y el aprendizaje de nivel superior y a esclarecer los roles del docente y el estudiante.

Una mirada global permite plantear que este seminario sigue de cerca las prescripciones del plan de estudios. Los modelos que fundamentan las prácticas educativas y los tópicos para pensar en el docente y al estudiante universitario derivan de paradigmas psicológicos que enfatizan las facetas individuales de los sujetos y del aprendizaje sin mayores referencias al contexto. Subyace una preocupación por la fundamentación “científica” de la enseñanza y una visión aplicacionista de saberes construidos en ámbitos separados de la práctica. En el Taller emerge otra lógica, orientada a problematizar las propias concepciones del docente aunque no resulta claro que se aporten insumos para tal fin.

Para el *Seminario sobre Planeamiento curricular* el plan de estudios preveía como temas el diseño y elaboración del curriculum universitario, análisis de planes de estudio, la problemática de la evaluación universitaria. Para el Taller correlacionado se establecía el estudio de programas, proyectos y planes de investigación, de materiales de auto-instrucción, análisis y propuesta de instrumentos de evaluación e implementación de tecnologías educativas.

El programa que analizamos es de 1990, está suscripto por María Malbrán

y se presenta como una propuesta teórico-práctica que “...*aspira a enfatizar el desarrollo y optimización de habilidades docentes...*” para planificar y evaluar. La propuesta busca que los docentes conozcan distintos enfoques sobre diseño curricular y evaluación y ahonden en habilidades (como planificar unidades y secuencias de enseñanza-aprendizaje). También plantea metas actitudinales: que el docente sepa apreciar las prácticas educativas fundamentadas y valore el enfoque de enseñanza como resolución de problemas. El planeamiento es entendido como una instancia de reflexión y un recurso para mejorar la calidad y como un saber derivado de la investigación, que es considerado el ámbito de producción de principios y habilidades que luego se aplican en contextos singulares. Hay una focalización en los niveles y fases del planeamiento, la delimitación de facetas críticas de las decisiones de planificación de la enseñanza y en el aprovechamiento de la evaluación. En la introducción queda claro que los enfoques considerados relevantes para propiciar “*una perspectiva amplia e integradora*” del diseño y la evaluación curricular remiten a paradigmas psicopedagógicos centrados en los tipos y jerarquías de aprendizaje, el contenido y el desarrollo de las habilidades cognitivas. El mayor peso está colocado en diferentes concepciones de la enseñanza, abordando analíticamente enfoques basados en tipos y jerarquías de aprendizaje, en contenidos y en el desarrollo de operaciones cognitivas. La evaluación es abordada desde una perspectiva preocupada por la calidad y por establecer tipos, formas y una metodología para construir instrumentos. Al explicitar los contenidos del Seminario, en muchos casos, se alude a que estén referidos especialmente a la enseñanza universitaria, aunque en las referencias bibliográficas, solo se cita una obra referida a este tema. A cada tema teórico le corresponde un tópico de aplicación en el taller correlacionado, que se inicia planteando problemas e interrogantes y valora la derivación de secuencias y jerarquías de aprendizaje, el análisis de objetivos aplicables a campos disciplinarios, los principios organizativos de los contenidos y el manejo de programas de desarrollo de habilidades cognitivas. En lo atinente a la evaluación, se estudian las pruebas y tareas aplicables a áreas y habilidades específicas. Para acreditar el curso se propone la elaboración individual de una planificación didáctica aplicada a un ámbito disciplinar, complementada con un el diseño, aplicación y análisis de resultados de un instrumento de evaluación en forma grupal. Se presenta una bibliografía dentro de la que escasean las referencias relativas al curriculum, que es el campo específico del

seminario. Se cita una sola obra de teoría curricular (Stenhouse, 1987), una sobre planificación (R.Gagné, y L. Briggs, 1976) y otra de Taxonomía de objetivos (B. Bloom, 1971) Más allá de la orientación de los autores, la acotada bibliografía es consistente con la fundamentación del programa, que valoriza enfoques circunscriptos al aprendizaje, el contenido y las habilidades como elementos centrales del diseño curricular y la evaluación. El resto versa sobre enseñanza e instrucción, psicología educacional, aprendizaje y actitudes y educación. La bibliografía sobre evaluación versa sobre evaluación de los aprendizajes medición educacional, exámenes y elaboración de tests y sobre evaluación formativa

Una mirada global permite ver que este seminario está centrado en instrumentar a los docentes en un conjunto de habilidades para la enseñanza y la evaluación desde perspectivas consistentes con una fundamentación psicológica del curriculum, dejando de lado otras contribuciones de este campo de estudios que enriquecerían la formación del docente universitario y le ayudarían a construir una perspectiva mas integral. La visión sobre la enseñanza y el aprendizaje está circunscripta a establecer tipos y jerarquías más que a problematizar y referenciar estos procesos en el contexto universitario.

Para el Seminario **Desarrollo de la enseñanza universitaria** el plan de estudios establecía como temas la investigación sobre la enseñanza universitaria, criterios de organización e implementación curricular, producción y utilización de medios no convencionales y tecnológicos, sistemas presenciales y no presenciales, rol del docente universitario, elaboración de métodos de enseñanza y evaluación, conocimiento de resultados de investigaciones a nivel superior. Para el Taller correlacionado se preveían los mismos núcleos temáticos que para el de Planeamiento Curricular, que ya han sido explicitados.

El programa que analizamos es de 1990, está suscripto por Guillermo Obiols y se enfoca hacia la metodología de la enseñanza, entendida como las estrategias docentes. En base a los conocimientos adquiridos en el seminario de Planeamiento curricular se pretende que los cursantes pasen a la conducción del aprendizaje. Los objetivos plantean que los participantes comprendan los fundamentos de las metodologías de educación superior, reflexionen sobre los logros y falencias de las estrategias que emplean y puedan planificar, conducir y evaluar la enseñanza. También se busca fomentar actitudes de cambio en la metodología. Se formulan cinco unidades temáticas que versan

sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad, la planificación, el proceso de aprendizaje, la conducción y la evaluación.

El análisis del programa permite ver que inicialmente se parte de un diagnóstico, historia y alternativas de enseñanza universitaria, aunque este tópico no se retoma en las unidades siguientes. Considerable extensión (2 unidades) se asigna al aprendizaje, desde una mirada tendiente a delimitar áreas, fases, su conducción y evaluación para luego identificar tipos de aprendizaje (de datos, conceptos, habilidades, etc . El eje central del programa es lo metodológico, abordado en una unidad dedicada a la conducción, la más extensa y analítica, donde se estudian distintas formas de comunicación (directa, grupal y centrada en la tarea) y técnicas (dinámicas grupales, seminario, resolución de problemas, enseñanza individualizada, programada, tecnología educativa). En el resto del programa se tratan aspectos formales y operativos del planeamiento (diagnóstico, objetivos, áreas y niveles, planificación de unidades y de clases) y las funciones, procesos e instrumentos de evaluación. La bibliografía consta de 15 libros y folletos, la mayoría referida a metodología y conducción de la enseñanza, en algunos casos a la universidad, los restantes son sobre aprendizaje, didáctica y evaluación. La selección bibliográfica, relativamente ecléctica, incorpora autores argentinos de los 70 y 80, junto con otros extranjeros de distintas líneas (tecnicista, piagetiana, crítica) La bibliografía de metodología de la enseñanza está enfocada a conocer los métodos activos, grupales y distintas formas de enseñar. Para el taller correlacionado se propone una guía de estudio dirigido sobre “Procesos de aprendizaje” con objetivos, bibliografía, actividades y evaluación, Las actividades individuales apuntan a establecer el nivel de comprensión conceptual de las ideas de un autor (P. Lafourcade, 1974) y a aplicar los conocimientos. Se proponen tareas de distinta complejidad: ejemplificar, aplicar conceptos y principios de aprendizaje a su especialidad, señalar procesos y condiciones que inciden en la resolución de problemas en su disciplina, describir actividades que promueven determinados tipos de aprendizaje, establecer como observar el desempeño y la adquisición de habilidades. La guía prevé también una actividad de aprendizaje grupal de debate sobre el aprendizaje. Para evaluar a los cursantes se propone efectuar un seguimiento de la producción oral, escrita, individual y grupal y se plantea la obligación de participar en una micro-clase, en dinámicas grupales y responder guías de estudio.

Una mirada global del programa permite ver que en este seminario se jerarquizan algunos aspectos de los temas prescriptos y varios tópicos se excluyen (la investigación, la organización curricular, la tecnología educativa) a la vez que se han incorporado cuestiones no previstas (aprendizaje, planeamiento). La cuestión central es la metodología de enseñanza y se propende a una articulación entre teoría y práctica, desde una lógica de aplicación de saberes pedagógicos a campos disciplinares, aunque asignando un rol importante al docente-cursante para establecer la pertinencia, condiciones e instrumentación posibles.

Hasta aquí hemos analizado las orientaciones de las propuestas pedagógicas de seminarios y Talleres del área pedagógica de la CDU, tomando en cuenta el interjuego entre las prescripciones y las decisiones de los responsables de cada espacio curricular. En lo que sigue recapitulamos las cuestiones centrales del trabajo y presentamos algunas reflexiones que hemos hilado producto de la exploración realizada.

Conclusiones provisionarias

Nuestro trabajo ahondó en una estrategia de formación de docentes en ejercicio desarrollada en la UNLP entre 1989 y 2006, pretendiendo aportar al conocimiento de una experiencia incipientemente transitada por la investigación. Planteamos que la formación de docentes es un campo de disputas y desde tal asunción entendimos que no resulta posible comprender como se estructuró la formación de docentes en ejercicio en la UNLP durante la época de la recuperación democrática, sin tener en cuenta los reposicionamientos y luchas entre grupos académicos que actuaron en múltiples escenarios de la institución. Propiciamos una mirada que relaciona los procesos de definición curricular de la formación pedagógica de los profesorado de la FAHCE con los referidos a la estructuración y desarrollo de un plan de Carrera Docente Universitaria. Recuperamos investigaciones que dan cuenta de las disputas al interior del campo pedagógico en la FAHCE – institución dedicada a formar profesores de enseñanza media – y procuramos ver como tales contiendas pueden haber influenciado el campo de la formación de docentes universitarios en ejercicio materializado en el plan de estudios de la CDU. Al analizar la composición de los planteles docentes del área pedagógica de la CDU se evidenció que el grupo que tuvo poder para establecer las orientaciones de la formación pedagógica

de profesores de enseñanza media en la FAHCE, expresado en la estructuración de un “bloque pedagógico”, fue el mismo que logró hegemonizar la formación en el área pedagógica de la CDU que la reglamentación había establecido como competencia de la FAHCE aunque sin definir explícitamente a los actores que participarían. Vimos que, producto de la amalgama de adscripciones partidarias, lazos de sociabilidad y liderazgos académicos se constituyó una trama que permitió a individuos y grupos ejercer cargos de conducción en la UNLP y en la FAHCE durante la normalización universitaria (1984-1986) y tras ella, lo que fue clave para volcar a su favor las luchas por el sentido de la formación docente. Este grupo académico no careció de contendientes que actuaron primero desde el interior de la FAHCE y luego desde otros escenarios, como las asesorías pedagógicas de algunas Facultades, desde los que generaron propuestas alternativas de capacitación docente. Es posible plantear que el grupo académico de la FAHCE y los asesores pedagógicos de las Facultades representen posiciones político –ideológicas y pedagógicas contrastantes, diferentes modos de pensar acerca de la universidad, de entender la docencia y los saberes sustantivos para configurar la formación pedagógica.

El análisis de programas de seminarios y talleres correlacionados del área pedagógica corresponde a los años iniciales de la carrera. Como tal, estas interpretaciones tienen el valor de enfocar el momento fundacional de la carrera y plantea el desafío de extender el estudio a los de años siguientes con el fin de enfocar el devenir de la formación. Los marcos teóricos que sobresalen en las propuestas pedagógicas de los docentes del área son principalmente análisis psicopedagógicos que vienen acompañados de perspectivas instrumentales que valoran las habilidades de planificación, conducción y evaluación fundadas en el manejo de baterías de métodos y habilidades para aplicar a la enseñanza. Sin perjuicio de ello, algunas líneas de trabajo – no casualmente a cargo de los filósofos– se plantean una reflexión epistemológica y una problematización de los modelos universitarios así como el examen crítico de las propias metodologías empleadas, como alternativas para el cambio de las prácticas docentes universitarias.

Bibliografía

Garatte, M. L. (2008). *Grupos académicos y cambios curriculares durante la*

- normalización universitaria en Argentina*. (Tesis de maestría). FLACSO-Argentina
- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político académicas. En: Morandi, G y Ungaro, A (coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP
- Paso, M (2012). La formación de profesores en ejercicio en una universidad pública argentina. De la diplomatura al post- grado en docencia universitaria (1989-2011).
- VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/issue/current>.
- Paso, M (5 y 6 de julio, 2013). Los comportamientos y actitudes de docentes y grupos Académicos frente a políticas de capacitación docente. El caso de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional De La Plata (1987-1993). *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE)*. Tarragona, España: Asociación Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa
- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA

Documentos

- Agudo de Corsico, C. y Feoli, I (1989). Programa de Fundamentos Psicológicos de la Educación. UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo).
- Ali Jafella, S y Obiols, G (1990). Programa del Seminario Aspectos Filosóficos y Pedagógicos UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo)
- Malbrán, M. (1990). Programa des seminario Taller sobre Planeamiento Curricular UNLP, Carrera Docente Universitaria (mimeo)
- Obiols, G Programa del seminario Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (mimeo)
- Carrera Docente Universitaria: diagnostico y Propuestas La revista de *Postgrado*, Año 1, N° 2, Dirección de Postgrado, diciembre de 1993.

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional

Ana Soledad Borioli¹, Carolina Lifschitz² y Andrea Novotny³

Introducción

En el año 2011, con posterioridad al proceso de renovación curricular iniciado en 2008, comenzó la implementación de la evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, promovida y coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En este relato de experiencia nos proponemos dar cuenta del valor de la construcción colectiva del dispositivo de evaluación en tanto proceso federal, que se ha ido consolidando de manera progresiva tanto a nivel institucional como jurisdiccional y nacional.

Acerca de la creación del INFD y sus funciones

En 2005 el Ministerio de Educación creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, con el objetivo de identificar el estado de situación del sistema formador. En dicho marco se elaboró el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, coordinado por la Dra. María Cristina Davini. En este estudio se identifican como principales problemáticas de la formación docente: el escaso desarrollo de políticas del nivel que se expresaba en importantes vacíos de normativa para la integración del subsistema y la planificación de su desarrollo;

¹ INFD - ME, Argentina. aborioli@me.gov.ar

² INFD - ME, Argentina. clifschitz@me.gov.ar

³ INFD - ME, Argentina. anovotny@me.gov.ar

cierta debilidad en la gestión del nivel; la profunda heterogeneidad a nivel institucional; y el alto grado de fragmentación y escasa articulación de los diseños curriculares. El estudio se constituyó en el principal aporte para la toma de decisiones vinculadas al sistema de formación docente que tuvieron lugar en los años subsiguientes, entre ellas, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

El INFD, creado a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, tiene entre sus funciones –y atendiendo las problemáticas anteriormente mencionadas– la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; la promoción de lineamientos básicos curriculares para la formación docente; y la coordinación de las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente.

En relación con las dos primeras funciones, cabe destacar la aprobación en el marco del Consejo Federal de Educación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), documento que constituye una base común para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales⁴. Estos lineamientos establecen algunos de los criterios necesarios para garantizar la validez nacional de los títulos, proceso que se realiza “a término”⁵, lo que demanda la revisión y reformulación periódica de los diseños, en función de lo ocurrido durante el desarrollo de los mismos.

Como se abordará más adelante, la evaluación del desarrollo curricular adquiere relevancia, pues produce información que permite tomar decisiones para hacer los ajustes necesarios y reformular los diseños, con miras a la mejora.

Algunas precisiones para comprender y dimensionar la evaluación curricular desarrollada

Acerca del desarrollo curricular

Definir al desarrollo curricular como objeto de evaluación precisa explicitar cuál es la concepción de currículum desde la cual se vienen desarrollando las políticas curriculares.

⁴ Entre las definiciones comunes establecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales, se destacan: el carácter jurisdiccional de los diseños curriculares de las carreras de formación docente, la duración de 4 años, la organización de los contenidos en tres campos de formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica) de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año, la residencia pedagógica en el último año.

⁵ La validez a término significa que se otorga para un número determinado de cohortes.

Es posible distinguir en teoría curricular tres grandes modos de concebir el currículum: como instrumento de control o “modelo” de la práctica; como realidad; y como proceso (Feldman, 1994). En el primer caso, el énfasis está puesto en el carácter prescriptivo del currículum –a través del cual se busca el control del comportamiento y la eficiencia social–. En el segundo, comenzaron a considerarse “...las condiciones sociales e institucionales, a menudo conflictivas, en las que se desarrolla un proyecto educativo” (1994:48) y, al hacerlo, se puso de manifiesto la existencia de mecanismos de transmisión no explícitos que –al igual que los explícitos– forman parte de las experiencias de formación. Finalmente, la concepción de currículum como proceso permite considerar la mirada crítica del modelo anterior pero a la vez pensar un modo de orientar las acciones educativas que no pretenda convertir a la enseñanza en la mera operativización de lo prescripto. El estudio del currículum se interesa de esta manera en la relación entre la intención y la realidad (Stenhouse, 1984):

Para Stenhouse el currículum es la presentación escrita de los principios esenciales del proyecto educativo, de tal modo que pueda someterse a crítica y desarrollarse en la práctica. El currículum debe tener el carácter de una hipótesis que debe ser comprobada y discutida, más que aceptada. (En Feldman, 1994:49).

El sentido del currículum entonces no se agota en el texto curricular ni en las prescripciones formales en general, ya que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares. Además, la prescripción se redefine en diferentes objetivaciones que operan en diversas escalas o niveles (Terigi, 1999). En primer lugar, la escala de la gestión política, que en nuestro sistema federal incluye dos subniveles: el nacional –el currículum se objetiva en los Lineamientos Curriculares Nacionales– y el provincial –a través de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ). En segundo lugar, la escala institucional, con sus definiciones a partir del DCJ. Y, finalmente, la escala del aula, en donde el currículum se objetiva en los programas de enseñanza elaborados por los docentes. Las lógicas específicas de cada uno de estos ámbitos tienen efectos sobre la transformación de lo prescripto, y lo prescripto es eficaz en tanto determina lo que ocurre en dichas escalas. Detrás

de las prescripciones, y en cada uno de los niveles, está el accionar de los sujetos, y en este accionar los mismos rechazan, redefinen y transforman lo prescripto (Terigi, 1999).

En el marco de las políticas curriculares que se vienen desarrollando desde el INFD, los diseños curriculares se conciben efectivamente como el resultado de un proceso durante el cual los actores de los diferentes niveles –el nacional, el jurisdiccional y el institucional– acuerdan sobre aquellos aspectos nodales que deben guiar la formación docente; evalúan y discuten cómo ha resultado el desarrollo de las propuestas formativas delineadas y proponen modificaciones en el texto curricular para llevar adelante nuevas propuestas en pos de la mejora.

Acerca del desarrollo curricular en tanto objeto de evaluación

Siguiendo las definiciones anteriores es posible afirmar que el hecho de que la evaluación tome como objeto el desarrollo curricular de las carreras de formación docente, implica considerar tanto las características de los diseños como lo que ocurre con su puesta en juego a nivel institucional, en el marco de la organización y dinámica de cada ISFD.

En este sentido, la evaluación curricular busca relevar información para comprender y mejorar los procesos curriculares e institucionales. De Alba la define como un “...proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del curriculum” (1991:133).

Los propósitos

Teniendo en cuenta el proceso de construcción curricular mencionado, el principal propósito de la evaluación es obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de las carreras de formación docente a escala nacional. Dicha visión de conjunto se propone contribuir a:

- Dimensionar la incidencia que los cambios introducidos en los diseños curriculares han tenido en las prácticas institucionales.
- Fortalecer los logros de las nuevas propuestas de formación docente.
- Identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora.
- Generar condiciones para que los ISFD desarrollen prácticas de auto-evaluación curricular, valoren los procesos realizados y propongan mejoras.

- Informar a la sociedad sobre la formación de docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades.

Acerca del universo evaluado

El proceso de evaluación curricular se llevó a cabo con alcance nacional, en dos etapas principales. La primera se puso en marcha en 2011 bajo el lema “*Mejores docentes para escuelas mejores*”, y focalizó el relevamiento en los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP) en tanto fueron los primeros diseños curriculares renovados en el marco de lo establecido por los Lineamientos⁶. Esta etapa comenzó cuando las jurisdicciones transitaban por el tercer año de implementación de los nuevos diseños, con el propósito de producir conocimientos destinados a orientar la reformulación de dichos diseños, al culminar la vigencia de la validez nacional de sus titulaciones.

En 2014 comenzó la segunda etapa, con la evaluación de los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística.

Considerando ambas etapas de implementación, participaron las 24 jurisdicciones, 522 ISFD en la primera y 353 ISFD en la segunda, y se evaluó un total de 959 carreras de formación docente inicial. Dicho universo involucró a 14.566 docentes y a 44.738 estudiantes que se encontraban cursando el tercer o cuarto año de la carrera evaluada, al momento del relevamiento.

Descripción del dispositivo

Para relevar la información se diseñaron cuatro instrumentos: un cuestionario institucional, una jornada docente, una encuesta destinada a estudiantes y un informe institucional integrado. A través de los tres primeros instrumentos de relevamiento se indagó acerca de algunos aspectos de la organización y gestión institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias estudiantiles. El cuarto instrumento consistió en un informe institucional elaborado a partir del análisis integrado de la información obtenida.

El **cuestionario institucional** requirió volcar información contextual sobre las características de la institución formadora (matrícula, planta funcional, turnos de funcionamiento, organización del gobierno institucional, entre otras) y responder una serie de preguntas referidas a la valoración de la

⁶ La implementación de estos diseños se inició en 2008 en la Provincia de Buenos Aires, y a partir del 2009 en las jurisdicciones restantes.

gestión curricular en el nivel institucional, así como a las condiciones institucionales que inciden en su desarrollo.

La **jornada docente** se organizó como un taller en el cual los participantes, docentes de la institución, compartieron sus experiencias y opiniones con respecto al desarrollo del nuevo diseño curricular. Para facilitar el intercambio se presentó una serie de interrogantes orientadores que ponían el énfasis en las prácticas de enseñanza de los formadores. Al cierre, se registraron los aportes surgidos del intercambio en un formulario-síntesis, en el cual debían categorizar las temáticas como logros o como aspectos sobre los cuales consideraban necesario introducir mejoras. Se solicitó, además, que explicitaran cuáles serían las cuestiones a mejorar e identificaran aquellas en las que podían participar los mismos docentes.

La **encuesta a estudiantes**, que se completó en forma individual y anónima, requirió que los estudiantes aportaran los datos necesarios para elaborar un perfil sintético, y respondieran una serie de preguntas relacionadas con las modalidades de vinculación que tienen las instituciones con los estudiantes (ingreso, comunicación, acompañamiento, entre otras); con las prácticas pedagógicas de los profesores y con las valoraciones personales referidas a su propio desempeño.

El **informe institucional integrado**, documento elaborado por representantes de los directivos, docentes y estudiantes que integraron la **comisión interna** a cargo de la evaluación. Dicha comisión fue organizada a fin de instalar y consolidar las funciones de evaluación curricular en la institución. Para la elaboración del informe institucional, el equipo nacional brindó orientaciones para la sistematización y el análisis de la información obtenida a través de los tres instrumentos mencionados.

Además de las comisiones internas, se constituyeron **comisiones externas**, integradas por referentes de las Dirección de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD y supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Estos referentes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada ISFD y realizar la devolución a la comisión interna a través de un informe detallado o bien de reuniones presenciales con los integrantes de la comisión interna.

Tanto el cuestionario institucional, como el registro sintético de la jornada docente y la encuesta a estudiantes fueron respondidos a través de una

plataforma virtual diseñada por el INFD. La información relevada permaneció disponible en dicha plataforma para a lo largo de todo el proceso.

Asimismo, el equipo jurisdiccional tuvo acceso a la totalidad de la información relevada con vistas a la elaboración del **informe jurisdiccional**. Para acompañar esta tarea, el equipo nacional elaboró un documento de apoyo que brindaba orientaciones para organizar, sistematizar y analizar el gran volumen de información relevada, sugiriendo priorizar en las principales problemáticas vinculadas al desarrollo curricular en su jurisdicción.

Análisis de la experiencia: la construcción de acuerdos y la participación colectiva

Originalidad del dispositivo por su alcance

La preocupación por la evaluación curricular de las carreras de formación docente es mencionada por las autoridades del nivel de distintas provincias en el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, antes citado. La evaluación curricular que se presenta en este trabajo se desarrolló a escala nacional y contempla en el relevamiento de la información a los tres niveles con decisión sobre la formación docente: el nacional, el provincial y el institucional.

La evaluación curricular como política federal: el rol de los equipos jurisdiccionales

La construcción de la política de evaluación curricular desde una perspectiva federal implicó involucrar a los equipos técnicos jurisdiccionales como actores fundamentales. En este sentido, su participación y su aporte se pusieron en juego en tres aspectos principales: en el diseño de los instrumentos de relevamiento de la información, en el trabajo con los institutos y en el análisis de la información.

Con respecto al primer aspecto, los instrumentos de relevamiento de información respecto de su contenido han sido resultado de reuniones con los equipos técnicos de las 24 provincias y el equipo del INFD, conformando la Mesa Técnica de Evaluación Curricular. Asimismo, una vez definida la primera versión de los instrumentos, el plan de trabajo contempló las particularidades de cada jurisdicción.

En relación con el segundo aspecto, los equipos jurisdiccionales llevaron adelante un intenso trabajo en las instancias de devolución a las instituciones y sus actores, que consolidó su lugar protagónico en el proceso de relevamiento de información, análisis y definiciones de acciones para la mejora de la formación docente.

Por último, la definición jurisdiccional se puso en juego durante el análisis de la información y la elaboración de los informes jurisdiccionales. Cada equipo puso el foco en las demandas y necesidades de su propio escenario curricular.

En síntesis, los tiempos para el relevamiento de la información y la elaboración de informes institucionales integrados, las estrategias para realizar las devoluciones y los temas a priorizar en la elaboración de los informes jurisdiccionales, son aspectos que respondieron a decisiones de cada provincia relacionadas con las problemáticas del desarrollo curricular detectadas por los equipos y evidenciadas por la evaluación.

Para acompañar estos procesos se propiciaron encuentros nacionales presenciales y espacios virtuales coordinados por el equipo nacional, en los cuales los referentes de evaluación de cada jurisdicción pudieron compartir sus experiencias en relación con las estrategias de acompañamiento a los ISFD en la etapa de relevamiento de los datos; las estrategias de devolución implementadas en los institutos formadores; las inquietudes, consultas, avances y sugerencias que fueran surgiendo en el transcurso del análisis y las estrategias para la difusión de los resultados obtenidos.

Merece destacarse que la totalidad de las jurisdicciones participantes compartieron en los espacios virtuales su informe jurisdiccional, un importante insumo que visibiliza las principales fortalezas y problemáticas identificadas de cara a la reformulación de los diseños curriculares jurisdiccionales y a la mejora de la formación, a partir de la definición de acciones futuras a nivel jurisdiccional e institucional. La lectura de estos informes ha permitido visibilizar los diversos modos de acción, de interpretación y miradas implementados por cada equipo técnico jurisdiccional durante el proceso de evaluación curricular en sus provincias.

Finalmente, y recuperando la dimensión federal, cabe destacar que el análisis realizado por cada una de las jurisdicciones permitió, al mismo tiempo, conformar un mapa nacional de la situación del desarrollo curricular de la formación docente inicial para estas carreras.

La concepción de evaluación:

el protagonismo de los actores en los procesos de mejora

La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan “otros” y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o jurisdiccional. El segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo, o en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. (...) Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tiene correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 104).

En este apartado interesa destacar dos cuestiones principales vinculadas con los obstáculos expresados en los Lineamientos Curriculares: por un lado, cuál es la concepción de evaluación que se ha adoptado y desde la cual se ha diseñado el dispositivo; y por otro –y vinculado con esto– cuál es el rol otorgado a los actores involucrados en la formación docente.

En relación con la modalidad de evaluación, el modo en que se concibe el desarrollo curricular y su evaluación requiere de un dispositivo que ofrezca a los distintos niveles de decisión información para el “fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”⁷. En este sentido, la evaluación llevada a cabo se propone instalar la revisión de las prácticas y de las políticas en los diversos niveles de decisión, como una función permanente del sistema formador, aspecto que lo diferencia radicalmente de la evaluación concebida como instancia de control.

En tal sentido, el dispositivo puede definirse por sus objetivos y su metodología como una “investigación evaluativa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), en tanto se trata de un “procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumenta la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social” (112). Se trata de una evaluación de proceso cuyo enfoque específico otorga centralidad a las experiencias de los diferentes actores: es la comprensión de éstos sobre sus prácticas lo que se pretende

⁷ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 97.

lograr para instalar la reflexión orientada a la mejora. Asimismo, en tanto la investigación evaluativa es una investigación aplicada (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), es decir, orientada a la toma de decisiones, no se propone valorar positiva o negativamente un proceso, sino obtener información y construir conocimiento acerca de éste, que oriente las decisiones adoptadas.

Cada uno de los niveles –nacional, jurisdiccional e institucional– tiene un interés particular en el proceso de investigación evaluativa en tanto los resultados obtenidos lo llevarán a tomar una decisión particular, acorde a su ámbito de acción y prioridades. Por este motivo, la evaluación apunta fundamentalmente a la problematización de los resultados a partir de las valoraciones de los distintos actores, sin pretender sintetizar estas últimas en una única valoración (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Retomando el objetivo antes mencionado, es preciso decir que instalar una nueva función en los diversos niveles, requiere de la participación de todos los actores involucrados en la formación.

Ahora bien, el rol otorgado a los actores en los procesos de evaluación no siempre ha sido considerado de la manera expresada anteriormente. Históricamente, las evaluaciones han sido vistas con ajenidad en las instituciones formadoras: en general, sus protagonistas eran convocados únicamente como informantes clave y las modificaciones en los diseños vigentes eran realizadas de acuerdo a criterios y decisiones exclusivas de funcionarios y equipos político-técnicos. Estas tradiciones parecen explicar las resistencias iniciales encontradas al proponer la puesta en marcha de este dispositivo.

A través de distintas estrategias de difusión y sensibilización a cargo, tanto del equipo nacional como de los equipos jurisdiccionales, la evaluación pudo plantearse desde una nueva perspectiva: una evaluación formativa en la que los consultados fuesen los primeros en enriquecerse a partir de los resultados. Superadas las resistencias iniciales respecto del control que suponía ser evaluados, el proceso pasó de ser una obligación a ser un objetivo propio para las instituciones formadoras. En esa línea, y como se mencionó anteriormente, se relevaron las apreciaciones de los sujetos involucrados. Se trabajó colaborativamente junto a equipos técnicos jurisdiccionales, consultando a los actores directamente implicados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje –los equipos directivos, docentes y estudiantes de los institutos superiores de formación (ISFD)–. Dicha decisión se fundamentó en la certeza de

que todos ellos se encuentran en condiciones de valorar logros y dificultades del proceso y así aportar a la elaboración de propuestas de mejora. En este sentido, se afirma que la evaluación constituye una experiencia de construcción colectiva que destaca especialmente el modo participativo establecido en dicho proceso.

Otro ejemplo del rol otorgado a los actores tiene que ver con las acciones implementadas para el análisis de la información relevada. En el nivel institucional, la investigación evaluativa se propuso ser una autoevaluación, que permitiese a las instituciones formadoras la construcción de una mirada integrada y sistemática del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales en pos de la toma de decisiones para la mejora. En este marco, resultó necesario garantizar la pluralidad de las distintas voces involucradas a través de la participación de autoridades, docentes y estudiantes.

La organización de comisiones internas (conformadas por representantes de los directivos, docentes y estudiantes) mencionadas con anterioridad respondió principalmente al objetivo de velar por la difusión y participación en las instancias de evaluación que se desarrollaron en las instituciones, incluyendo la escritura del informe institucional integrado sistematizando y analizando los datos recogidos por medio de los tres instrumentos (cuestionario institucional, jornada docente y encuesta a estudiantes).

Asimismo, se organizaron comisiones externas integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD, supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia, quienes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada instituto. De esta manera se garantizó que las instituciones contaran con una mirada externa sobre los aportes producidos que les aportara a su proceso de autoevaluación, es decir, a la construcción de una mirada crítica sobre los resultados de la evaluación en el propio contexto institucional. Del mismo modo, las DES dispusieron de un panorama global del proceso de evaluación realizado en las jurisdicciones.

Desde esta perspectiva, la investigación evaluativa tiene un sentido formativo. Las instancias de recolección de datos al interior de cada institución brindan la posibilidad de reflexionar junto con los docentes acerca de su oficio, así como también sobre la propuesta de enseñanza que imparte el instituto en el que trabajan. Además, superando la instancia institucional, cabe

destacar que la perspectiva y la metodología utilizada permiten el desarrollo de capacidades en los tres niveles de decisión. En otras palabras, es posible afirmar que tanto los actores institucionales como los equipos de evaluación jurisdiccionales y del INFD, han visto fortalecidas sus capacidades a lo largo de la experiencia.

Conclusiones

Finalizada la segunda etapa de implementación del dispositivo de evaluación, y a partir de lo expuesto en el presente trabajo, puede afirmarse que los resultados de este proceso resultan positivos en dos sentidos. Por un lado, y en relación con su objetivo principal de construir conocimiento respecto del desarrollo curricular de la formación docente inicial, se ha obtenido información relevante para la toma de decisiones y el desarrollo de líneas de acción tendientes a la mejora. En el caso de la evaluación de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, a partir de los resultados se elaboraron una serie de recomendaciones en base a las principales problemáticas detectadas relacionadas con la organización y la gestión del currículum; la evaluación y acreditación de unidades curriculares; el régimen de correlatividades; la organización del campo de la formación para la práctica; el perfil de los profesores a cargo de este campo; la difusión de los diseños curriculares y de las normas académicas.

Por otro lado, y como se ha intentado transmitir en este trabajo, cabe destacar el valor de la evaluación en tanto proceso de construcción y compromiso institucional. Este valor se advierte en varios aspectos. En primer lugar, el alto nivel de participación por parte de todos los actores convocados, tanto en las instituciones como en los equipos de las Direcciones de Educación Superior, lo cual mostró su apertura al proceso. Como reflejo de esto, es preciso destacar que se logró relevar prácticamente la totalidad de universo previsto.

En segundo lugar, puede afirmarse que se vencieron las resistencias iniciales a lo largo de estos años. Evidencia de ello es la actual demanda –por parte de jurisdicciones e instituciones – de brindar continuidad al proceso de evaluación curricular iniciado.

En tercer lugar, la evaluación ha permitido instalar una capacidad en los equipos jurisdiccionales e institucionales en función de su involucramiento en el proceso. No obstante cabe mencionar que ha sido heterogéneo el nivel

de apropiación del dispositivo, de sus propósitos, la posibilidad de interrogar los datos e interrogarse acerca de ellos. A modo de ejemplo se puede señalar que, en ocasiones, los informes institucionales estaban escritos exclusivamente desde la voz de los equipos directivos, omitiendo la de los docentes y estudiantes. En otros casos, no se advertía la comparación de las miradas de los tres actores, de modo que las contradicciones no necesariamente se explicitaban. La posibilidad de superar estas limitaciones dependió –en gran medida– de las devoluciones que realizaron las comisiones externas a los institutos. En ese sentido, la experiencia acumulada durante la primera etapa de la evaluación llevó a que tanto el equipo nacional, como los equipos jurisdiccionales y los equipos directivos de los institutos que participaron de ambas etapas, estuvieran en mejores condiciones para orientar el proceso durante la segunda implementación.

Más allá de estos matices esperables, si se considera el objetivo de promover en la vida institucional una mirada sobre las propias prácticas, con la participación de todos los actores involucrados; y de brindar información que permita a las autoridades institucionales y jurisdiccionales tomar decisiones para mejorar la formación inicial; entonces, es posible afirmar que el objetivo se ha logrado. Todo lo anteriormente expuesto evidencia importantes avances hacia la instalación de una política de evaluación curricular como una política permanente.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Feldman, D. (1994) *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho - Coquena Grupo Editor.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. *Colección "Saberes clave para educadores"*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial:
un proceso de construcción y compromiso institucional

la Argentina. Informe final. Versión preliminar”. Coord. Dra. María Cristina Davini. Agosto de 2005. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1> [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1) y [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1)

Normativa

Resolución CFE N° 24/07. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> y <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

