

UNIVERSIDAD DE GRANADA



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.
Estudio del profesorado principiante para nivel secundario
en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina)**

Realizada bajo la dirección de los Dres.

D. JULIÁN LUEGO NAVAS

D. DIEGO SEVILLA MERINO

Por el Licenciado RAÚL ARMANDO MENGHINI

Granada, 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Raúl Armando Menghini
D.L.: GR 2142-2014
ISBN: 978-84-9083-260-8



El doctorando D. Raúl Armando Menghini y los directores de la tesis D. Julián J. Luengo Navas y D. Diego Sevilla Merino,

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 10 de junio de 2014

Director/es de la Tesis

Doctorando



Fdo.: Julián J. Luengo Navas

Fdo.: Diego Sevilla Merino



Fdo. Raúl Armando Menghini

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Siglas utilizadas en la tesis	15
INTRODUCCIÓN	19
PARTE I: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
Capítulo 1: A manera de contextualización	33
1.1. Estado, educación y formación de docentes a partir de los años '90	35
1.2. Contexto político argentino desde la recuperación democrática	40
1.3. Políticas y reformas educativas	43
1.4. Algunos antecedentes que aportan al estado de situación del objeto de estudio	48
1.4.1. Antecedentes en el ámbito internacional	50
1.4.2. Antecedentes en la Argentina	59
Capítulo 2: La educación secundaria en la Argentina	65
2.1. Introducción	67
2.2. El encuadre legislativo de la educación secundaria	67
2.3. Diagnóstico sobre la educación secundaria	75
2.4. Las regulaciones del Consejo Federal de Educación	83
2.4.1. Acerca de la obligatoriedad	85
2.4.2. Institucionalidad y gobierno	90
2.4.3. El currículo	93
2.4.4. Régimen académico	94
Capítulo 3: Políticas de formación inicial y continua para el profesorado de nivel secundario en la Argentina	97
3.1. El "campo" de la formación de docentes para nivel secundario en la Argentina	99
3.2. Políticas del período 1983-2006	107
3.2.1. Regulaciones para la formación de docente entre 1983 y 2001	107
3.2.2. Regulaciones entre 2001 y 2006	115
3.2.2.1. Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación Nº 223/04	117
3.2.2.2. Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación Nº 251/05	122
3.3. Políticas a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06	126
3.3.1. Acerca de la nueva Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06	126
3.3.2. La formación de docentes en la Ley de Educación Nacional	134
3.3.3. Regulaciones posteriores a la Ley de Educación Nacional	139
3.3.3.1. El Plan Nacional de Formación Docente	141
3.3.3.2. Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial	143
3.3.3.3. Institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina	145
3.3.3.4. Lineamientos Nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional	150
3.4. La formación de los profesores en la práctica profesional	157
3.4.1. La formación práctica en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos	161

Aires	
3.4.2. La formación práctica en los profesorados de la Universidad Nacional del Sur	164
Capítulo 4: El desarrollo profesional del profesorado	171
4.1. Acerca de los profesores como profesionales	173
4.2. La socialización profesional del profesorado	184
4.3. La formación continua y el desarrollo profesional del profesorado	187
4.4. Profesores principiantes y desarrollo profesional	193
PARTE II: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
Capítulo 5: Decisiones del proceso metodológico	201
5.1. La opción por la metodología cualitativa	203
5.2. Investigación situada	206
5.3. Contextualización	208
5.4. Objetivos de la investigación	211
5.5. Decisiones acerca de las técnicas utilizadas en la investigación	212
5.5.1. Técnicas de recolección de información	213
5.5.1.1. Selección documental	213
5.5.1.2. Registro estadístico	215
5.5.1.3. Cuestionario	216
5.5.1.4. Entrevista	219
5.5.1.5. Grupo de discusión	220
5.5.2. Técnicas de análisis de la información	221
5.5.2.1. Análisis documental	221
5.5.2.2. Matrices y distribuciones de frecuencias	222
5.5.2.3. Método comparativo constante	223
PARTE III: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
Capítulo 6: Resultados de la investigación	227
6.1. Introducción	229
6.2. Los profesores principiantes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca	229
6.3. El panorama laboral de los profesores principiantes para nivel secundario	233
6.3.1. El trabajo en la primera escuela	233
6.3.2. Situación de revista y modo de acceso al trabajo	236
6.3.3. Tiempo que tardaron en acceder al trabajo	237
6.3.4. En cuántas escuelas de nivel secundario trabajan los profesores principiantes	240
6.3.5. Cuántas horas trabajan los profesores principiantes	241
6.3.6. Cómo experimentaron los primeros desempeños laborales en la docencia	243
6.4. Los profesores principiantes frente a su formación inicial	246
6.5. Los profesores principiantes frente a su formación continua y desarrollo profesional	255
6.5.1. Los principiantes como profesionales	256
6.5.2. El cursado de carreras de grado y posgrado	258
6.5.3. Cursos de capacitación	264

6.5.4. Participación en congresos, proyectos de investigación y/o extensión	268
6.5.5. Experiencias de escritura y publicación de textos	270
6.5.6. Funciones de capacitadores	273
6.5.7. Estudio por cuenta propia y trabajo en equipo	274
6.5.8. Militancia política	276
6.5.9. La escuela como espacio de desarrollo profesional	277
6.6. Acompañamiento a profesores principiantes	280
6.7. El Estado y las políticas de formación continua y desarrollo profesional	283
6.8. Los profesores principiantes y la obligatoriedad del nivel secundario	287
6.8.1. La obligatoriedad como ampliación de derechos versus la obligatoriedad como imposición	290
6.8.2. La obligatoriedad versus la calidad educativa	294
6.8.3. La obligatoriedad versus la autonomía del trabajo docente	295
PARTE IV: CONCLUSIONES	
Capítulo 7: Conclusiones	303
7.1. Conclusiones relativas a las políticas de formación docente inicial y continua y al desarrollo profesional	306
7.2. Conclusiones relativas a los profesores principiantes de la ciudad de Bahía Blanca y su formación inicial y continua y desarrollo profesional	311
Referencias bibliográficas	320
Documentos consultados	353
ANEXOS	357
Anexo I: Organigrama del Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina.	359
Anexo II: Instituciones que brindan formación docente inicial y continua en la Argentina.	360
Anexo III: Instituciones que forman docentes en la Provincia de Buenos Aires.	361
Anexo IV: Organismos que regulan la formación de docentes en la Argentina.	362
Anexo V: Estructura del sistema educativo argentino en las últimas décadas.	363
Anexo VI: Items del cuestionario enviado por correo electrónico.	364
Anexo VII: Protocolo de entrevista a profesores principiantes.	365
Anexo VIII: Modelo de matrices de datos para la tabulación de cuestionarios.	367
Índice de Cuadros	
Cuadro 1: Distribución porcentual de matrícula de nivel medio según jurisdicción. Total País.	70
Cuadro 2: Tasa de abandono interanual por sector y ámbito 2005-2006.	77
Cuadro Nº 3: Población que asiste a un establecimiento educativo por grupo de edad. Total del país. Años 2001 y 2010.	80
Cuadro Nº 4: Alumnos en educación secundaria común en la Provincia de Buenos Aires, Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO).	81
Cuadro Nº 5: Institutos que forman docentes en todo el país: cantidad y matrícula.	103
Cuadro Nº 6: Evolución de la población del Partido de Bahía Blanca.	209

Cuadro Nº 7: Cantidad de cuestionarios enviados y recibidos, por carreras, en números y porcentajes.	218
Cuadro Nº 8: Distribución de los profesores respondientes, según sexo, por carreras, en números y porcentaje.	218
Cuadro Nº 9: Distribución de entrevistados según profesorado y género.	220
Cuadro Nº 10: Profesores principiantes (Historia) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario).	231
Cuadro Nº 11: Profesores principiantes (Letras) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario).	231
Cuadro Nº 12: Profesores principiantes (Filosofía) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario).	232
Cuadro Nº 13: Profesores principiantes inscriptos en los listados oficiales 2012 (ciclo básico del nivel secundario).	232
Cuadro Nº 14: Ubicación y tipo de escuela en que los profesores principiantes para nivel secundario accedieron a trabajar por primera vez.	234
Cuadro Nº 15: Ingreso a la docencia de profesores principiantes, por carreras, en números y porcentajes.	238
Cuadro Nº 16. Cantidad de escuelas en las que los profesores se han desempeñado los profesores principiantes	240
Cuadro Nº 17: Cantidad de horas cátedra en las que se desempeñan los profesores principiantes.	242

AGRADECIMIENTOS

Llegar a esta instancia de presentación de la tesis doctoral es, sin duda, la coronación de muchos años de trabajo y un momento que hasta hace poco tiempo no estaba en el horizonte de mis expectativas. Esto refuerza, aún más, la necesidad de ser agradecido a tantos que han hecho posible concluir esta etapa de formación.

En este momento tengo que remontarme en el tiempo, allá por 2008, cuando en un inesperado correo electrónico se nos proponía generar algún proyecto entre un grupo de académicos de la Universidad de Granada y profesores del Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, de Bahía Blanca, Argentina. De allí, este agradecimiento para mi compatriota el Dr. Maximiliano Ritacco Real que tuvo la iniciativa de ese contacto que nos proyectó en relaciones académicas de gran riqueza. Junto a él, también el agradecimiento al Dr. Antonio Luzón que tuvo a su cargo gran parte del desarrollo del Proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional en el cual se cristalizaron las relaciones institucionales. Además, el agradecimiento a todo el grupo de trabajo del Departamento de Pedagogía y de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada por tanta generosidad, aliento y apoyo: al Dr. Jesús Domingo Segovia, a la Dra. Magdalena Jiménez Ramírez, así como al Dr. Juan Carlos González Faraco (Universidad de Huelva) y a la Dra. Anita Gramigna (Universidad de Ferrara). Con todos ellos hemos podido intercambiar proyectos, investigaciones e incluso construir vínculos de fraternidad y solidaridad que aún se mantienen.

He dejado para un párrafo aparte a quienes, siendo integrantes y coordinadores del mismo grupo, han actuado como directores de esta tesis, a la vez con quienes he podido mantener un contacto más fluido a lo largo de estos años: los Dres. Julián Luengo Navas y Diego Sevilla Merino, Sin duda merecen un agradecimiento especial por la espera y la paciencia que han demostrado durante todo este tiempo, así como por el constante aliento, la generosidad por el tiempo destinado a la lectura de esta tesis y las siempre atinadas orientaciones, a la vez que por la singular calidad personal y profesional de ambos.

Esta tesis, por tanto, es la culminación -y esperemos un nuevo inicio- de aquel proyecto de 2008 que se replicó en 2009 y que, como fruto de ellos, surgió la posibilidad de que, junto a un grupo de compañeras de la Universidad Nacional del Sur (Marta Negrin, Berta Aiello y Cecilia Borel), iniciáramos esta aventura del doctorado en Ciencias de la Educación.

También en este momento quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeros de trabajo y de investigación de la Universidad Nacional del Sur, con quienes desde hace ya una década venimos abordando la problemática de la formación de profesores y los inicios laborales en la docencia de nivel secundario. Un recuerdo especial y agradecimiento también a mi compañera de trabajo, la Profesora Cecilia Borel, que fue parte del grupo que emprendimos el doctorado y que lamentablemente no lo pudo concretar porque nos dejó recientemente. A ella el agradecimiento por tantos años de trabajo compartido, por todo lo que pude aprender a su lado y, por tanto, esta tesis está dedicada a su memoria.

Un agradecimiento particular también a todos los alumnos que he tenido por casi dos décadas, tanto en el Departamento de Humanidades, como en la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca. Ellos han sido en gran parte los inspiradores de la temática de la tesis, a la vez que la preocupación y el motor de tantos años de trabajo en la docencia y en la investigación. Entre ellos, un agradecimiento especial a aquellos que aceptaron responder cuestionarios y ofrecieron su tiempo para ser entrevistados, sin cuyos testimonios no hubiera sido posible llegar al corazón del tema la tesis.

Finalmente, si bien se trata de un trayecto académico, no puedo dejar de agradecer a mi familia, en particular a mis padres que, aunque ya no están entre nosotros y que solo contaban con los primeros grados del nivel primario, nos enseñaron actitudes y valores fundamentales para la vida y el trabajo, a la vez que siempre han apoyado mis decisiones y me han acompañado y alentado para conseguirlas, habiéndome permitido crecer en autonomía. Junto a ellos al resto de mi familia, en particular mis hermanas y sobrinos, que siempre han seguido de cerca mi trabajo de docencia y de investigación y también me han brindado su

aliento. Aquí también quiero recordar y agradecer a los amigos, que han sido los que siempre me ayudaron en mis limitaciones tecnológicas en el trabajo docente y para la investigación, saben de mi trabajo y de las veces que les he negado mi presencia por motivos del mismo.

SIGLAS UTILIZADAS EN LA TESIS

SIGLAS UTILIZADAS EN LA TESIS

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
CFE	Consejo Federal de Educación
CIIE	Centro de Información e investigación educativa
CIN	Consejo Interuniversitario Nacional
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y acreditación universitaria
CPRES	Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior
DGCyE	Dirección General de Cultura y Educación
DPD	Desarrollo profesional docente
IIE	Instituto Internacional de Planificación de la Educación
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
LEN	Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06
LFE	Ley Federal de Educación Nº 24.195/93
NAP	Núcleos de aprendizaje prioritarios
OEA	Organización de Estados Americanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
RFDC	Red Federal de Formación docente continua
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
TAIN	Taller de integración
UNIFE	Universidad Pedagógica Provincial
UUNN	Universidades Nacionales

INTRODUCCIÓN

A nadie escapa que los tiempos actuales están marcados por grandes cambios políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos que están en marcha desde hace ya algunas décadas. Sin duda que en estas transformaciones mucho tuvo que ver la década de los '90, a partir de la disolución del bloque soviético y el final de la guerra fría, que dieron lugar a la idea de un mundo globalizado, ayudado por las comunicaciones que tuvieron un impulso vertiginoso al ritmo de las tecnologías.

La globalización vino de la mano de la diseminación de las políticas neoliberales en todos los continentes y en todos los países, con los lógicos matices. Los '90, por tanto, no representan solo una década, sino un cambio de paradigma y un hito en tanto una nueva etapa del desarrollo del capitalismo, que va buscando constantemente las formas de reconvertirse. Ciertamente que estos procesos han asumido formas, estrategias, ritmos muy diversos según las realidades e historias nacionales.

Como señalan Rizvi y Lingard, este mundo globalizado se caracteriza por ser “heterogéneo, desigual y conflictivo, en lugar de integrado y perfecto. Se experimenta de diferente forma dependiendo de las comunidades e incluso de los individuos...” (2013: 49).

Aún con esa heterogeneidad y desigualdad, la globalización trajo aparejada nuevos roles para los Estados (Ball, 2012) y los bloques regionales, que pasaron a dejar de lado sus funciones clásicas (en el marco de las políticas de bienestar) para tener otras en línea con la garantía de desarrollo de los mercados. Como señalan Luengo Navas y Saura Casanova, el Estado “Se redefine como un actor que monitorea y supervisa a los proveedores de servicios, consolidándose como un colaborador con las empresas que promueve la creación de redes avaladas por el interés general del beneficio económico” (2012: 112).

Asimismo, si bien no era nuevo, se globalizó aún más el capital transnacional, que en los distintos países fue asumiendo muchos de los servicios públicos que antes estaban en manos del Estado, además de haber aprovechado los

beneficios de los flujos de información que ha llevado a que “...las mercancías se desplacen por el mercado global a mayor velocidad” (Rizvi y Lingard, 2013: 51).

En este marco, aparece la concepción de un “capitalismo social corporativo” (Ball, 2012), y otras que hacen referencia a algún aspecto de la vida social, como “régimen flexible de acumulación”, “sociedad interconectada” (Rizvi y Lingard, 2013), que afectan sin duda los mercados laborales y las formas de organización del trabajo (Bonal, 2009).

Nada más elocuente para mostrar estas nuevas relaciones entre los Estados y el capital, que el acuerdo que se firmó a fines de mayo de 2014 entre la Argentina y el Club de París. Señala una nota periodística que fueron varias las empresas que intervinieron –haciendo valer sus propios intereses de inversión- para hacer posible la firma de la renegociación de la deuda mantenida con dicho Club.

...hicieron pesar su influencia sobre los gobiernos de sus países para favorecer un entendimiento. Se movieron por interés propio, pero también empujadas por el gobierno nacional, que en los últimos tres meses mantuvo reuniones con altos ejecutivos de esas firmas para reclamarles su intervención... (David Cufre, Página/12, 1/6/14)¹.

Como no podía ser de otra manera, las políticas propias del neoliberalismo han impactado en la educación², tanto porque comenzaron a gestarse políticas públicas que favorecieron la expansión de los mercados privados de educación (Luengo Navas *et al*, 2012), como por la necesidad de repensar los sistemas educativos y el tipo de educación a brindar en ellos para formar ciudadanos flexibles que respondan a los nuevos retos y desafíos de este mundo globalizado.

En esta línea se han desarrollado varias Conferencias Mundiales de Educación (Jomtien 1990, Dakar 2000) y de Educación Superior (París, 1998, 2008),

¹ El mismo diario cita algunas de las empresas que “han permanecido al margen de la escena pública” en este acuerdo, con vistas de realizar inversiones en la Argentina en distintos sectores de la economía. “En la lista aparecen nombres emblemáticos de compañías globales, como las alemanas Volkswagen, Mercedes Benz, Bayer, Adidas y Robert Bosch, las estadounidenses Ford, General Motors, Procter & Gamble, John Deere, Monsanto, Pfizer, Johnson y Johnson y Colgate Palmolive, las japonesas Toyota, Honda, Yamaha, Bridgestone y Sony, las francesas Peugeot, Citroën, Michelin y L’Oreal, las italianas Fiat, Iveco y Pirelli y por los Países Bajos, Shell y Philips” (David Cufre, Página/12, 1/6/14).

² Según Bonal (2009), la educación ha sido un espacio privilegiado de producción del discurso hegemónico.

a impulso de la UNESCO -y en algunos casos también del Banco Mundial³-, que vienen observando la realidad de este mundo globalizado y su impacto en los sistemas educativos, a la vez que buscando formas y alternativas para paliar los efectos perversos generados por esta etapa de desarrollo del capitalismo globalizado, básicamente en temas relacionados con la exclusión social. Esto equivale a decir que los mismos que impulsan políticas neoliberales -básicamente los organismos multilaterales de crédito-⁴, a su vez buscan formas de intervenir en educación intentando mostrar un rostro más humano y sugieren formas de solucionar los problemas en línea con sus concepciones economicistas, ofreciendo créditos para ello.

También en alineamiento con las tendencias mundiales, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO emitieron en 1992 el Documento “Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad”, para dar cuenta de estos procesos que intentan poner a la educación en el marco de una sociedad competitiva y en la cual el conocimiento -como inversión estratégica (Bonal, 2009)- aparece como la palanca para lograr la equidad social.

Es así como hemos ido asistiendo desde hace al menos tres décadas a procesos de reforma de los sistemas educativos, con nuevos marcos legislativos en distintos países. Como afirman Luengo Navas *et al*,

...los procesos de privatización del sistema educativo se han adecuando a las peculiaridades propias de cada uno de los contextos. Esta adaptación de la agenda de la privatización a los contextos específicos, y a sus historias particulares, tiene consecuencias sobre la intensidad de los cambios, pero también sobre los dominios específicos de los sistemas educativos que se ven afectados... (2012: 5).

Estas reformas afectaron, como no podía ser de otra manera, también a los docentes y su formación inicial y continua. En la Argentina la Ley Federal de

³ Pereira (2010) lo considera, con mucha razón, un actor político, intelectual y financiero.

⁴ Luengo Navas y Saura Casanova (2012) destacan varios organismos supranacionales que vienen desde hace décadas pregonando las bondades del neoliberalismo, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios (AGCS), el Tratado de la Constitución Europea (1992)

Educación de 1993 -ya derogada- y la Ley de educación Superior de 1995 -todavía vigente- resultaron ser una muestra clarísima de la pregnancia de los principios neoliberales en el ámbito de la educación. Sus efectos -con más o menos matices- se mantienen en la actualidad a pesar de que en 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional.

Esta última ley ha consagrado el derecho a la educación secundaria y, para el caso del profesorado, ha creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como órgano nacional responsable de la generación y articulación de las políticas relativas a la formación inicial y continua de los docentes. Ciertamente que no se pueden obviar las íntimas relaciones que se derivan de la obligatoriedad del nivel secundario y los procesos de formación de los docentes, a la vez que el impacto que esto supone para el trabajo de los profesores en las escuelas secundarias, tanto para los que ya llevan años en la docencia como para las nuevas generaciones que se inician en esta tarea, es decir, los llamados profesores “pricipiantes”.

La creación del INFD ha impreso una lógica en la generación de políticas para la formación de profesores, que se puede considerar enmarcada en la “nueva gestión pública” (NGP) (Clarke y Newman, 1997; Ball y Youdell, 2007; Rizvi y Lingard, 2013), que intenta transferir los criterios y procedimientos propios de la empresa privada a los organismos estatales y sus formas de producción de normas, proyectos, programas (Luengo Navas *et al*, 2012). Según Rizvi y Lingard, este tipo de gestión hace hincapié en los resultados y la eficiencia, a la vez que “...conlleva una nueva forma de dirigir la implementación de políticas y los resultados a través del establecimiento de objetivos y la creación de indicadores de rendimiento en relación a los objetivos” (2013: 155-156).

Es así que estas nuevas legislaciones y las prácticas concretas que se vienen generando tanto en la educación secundaria como en el campo de la formación de los docentes, han comenzado a ser objeto de estudio en proyectos de investigación

en distintas universidades –fundamentalmente Nacionales⁵- con el propósito de dar cuenta de estas nuevas realidades y cómo afecta los derechos de los sujetos así como las condiciones de trabajo de los profesores.

En esta misma preocupación, desde 2004 venimos desarrollando proyectos que toman estos temas como eje de la investigación, fundamentalmente para observar posibles rupturas como continuidades en las políticas y en sus manifestaciones concretas en la micropolítica de las instituciones educativas en general y de las formadoras en particular. El último proyecto que aún está en etapa de desarrollo ha centrado la investigación en los profesores que se inician en la docencia de nivel secundario⁶, por considerar que este período del ciclo de vida profesional actúa como una especie de bisagra entre la formación inicial y los inicios de la formación continua, a la vez que resulta fundamental para lo que será el posterior desarrollo profesional de los docentes.

En el marco de este proyecto se han producido comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, así como artículos para revistas y capítulos de libros. Además, se han generado varios eventos académicos (2006, 2009, 2012) que han tomado como eje los procesos de práctica docente en el marco más amplio de la formación de los docentes y los inicios laborales en la docencia, lo que ha dado lugar a conferencias, paneles, comunicaciones y la edición de dos libros y otro que está próximo a editarse y que se centra en las políticas y la problemática que atraviesan los profesores en sus comienzos en el ejercicio de la profesión docente.

En este sentido, resulta importante señalar que gran parte de los desarrollos de esta tesis retoman trabajos previos que han sido comunicados y evaluados favorablemente en distintas instancias por la comunidad científica argentina y también internacional. Asimismo, se puede anticipar -como se desarrollará en el

⁵ Las Universidades Nacionales (UUNN) en la Argentina son las universidades estatales, dependientes del Estado Nacional. Salvo el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), todas las demás llevan este calificativo “nacional” en su denominación.

⁶ Proyecto “Profesores principiantes para el nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional” (2011-2015). Director: Raúl Menghini. Co-directora: Marta Negrin. Cuenta con evaluación externa aprobada y está subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

capítulo relativo a la metodología de investigación- que se trata de presentar los resultados de lo que se considera una investigación situada, es decir encuadrada en los ejes de tiempo y espacio definidos por los procesos de inicio en la docencia en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, y en particular para los profesores que se desempeñan en el nivel secundario, lo que se convierte en un estudio de caso y, por lo tanto, no pretende generalizar ni universalizar resultados, básicamente por entender que, a pesar de lo que pueden tener en común estos procesos de inicio en la docencia en los distintos lugares de la Argentina e incluso en diferentes países, se trata de situaciones que están marcadas por un carácter idiosincrásico que no se puede dejar de considerar (Aiello y Menghini, 2011).

En el mismo sentido, tanto la especificidad de los inicios en el nivel secundario, como el hecho de que la muestra seleccionada para las entrevistas sean profesores egresados de una universidad, marcan también esta concepción de investigación y producción de conocimiento situado. Sin duda que, al menos en la Argentina, y por las características propias de los puestos de trabajo, no resulta ser lo mismo iniciarse laboralmente en el nivel primario o inicial, que en el secundario. Por otra parte, aún con algunos puntos en común, la formación universitaria y la que ofrecen los institutos superiores para los profesores tampoco es igual, y cada una está marcada por sus lógicas institucionales, curriculares, académicas y sus mandatos fundacionales. Luego, ya en el campo laboral, es posible que aunque las marcas formativas de las respectivas instituciones sigan incidiendo, el trabajo concreto en las escuelas puede ser que tienda a borrar esas diferencias y exista una convivencia de las distintas tradiciones de formación docente. Esto, simplemente, para advertir que no se trata de contraponer o comparar ambos tipos de formación para el profesorado, porque la profesionalidad de los desempeños individuales en el trabajo docente en las escuelas no parece marcar diferencias significativas atento que cada uno aporta desde lo que ha sido su formación inicial, pero también en lo que han avanzado luego en términos de formación continua y desarrollo profesional.

Los objetivos de la investigación de esta tesis, por lo tanto, apuntan a la comprensión de las políticas y las prácticas relativas a la formación inicial y continua

de los docentes y su desarrollo profesional, con un énfasis en el estudio de los profesores principiantes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. Ciertamente que se trata de una investigación que intenta encuadrarse metodológicamente en las perspectivas cualitativas, en el marco de las cuales se utilizan asimismo datos cuantitativos que permiten complementar y ayudar a la comprensión del objeto de estudio.

A tal fin, en el capítulo metodológico se presentan las preguntas que guían la investigación y que intentan responderse mediante los siguientes objetivos referidos a:

- Análisis de las políticas nacionales y provinciales de formación inicial y continua y de desarrollo profesional para profesores de nivel secundario.
- Comprensión del sentido que le otorgan los profesores principiantes para nivel secundario a su formación inicial y a su formación continua y desarrollo profesional, así como del proceso de inicio laboral en las escuelas secundarias.
- Análisis del posicionamiento de los profesores principiantes acerca la educación secundaria obligatoria.

Si bien la tesis se estructura en cuatro partes -marco teórico, metodológico, análisis de resultados y discusión, y conclusiones-, lo cierto es que esta separación resulta en cierta forma artificial, pero intenta responder a los cánones de este tipo de producción académica. Valga esta aclaración para anticipar que gran parte de lo que refiere al análisis de las políticas para la formación inicial y continua del profesorado se incluye en el marco teórico, habiendo reservado para el capítulo del análisis de resultados lo que remite a las prácticas concretas de los profesores principiantes, es decir lo relacionado con el trabajo de campo que recoge los datos empíricos de la situación que atraviesan los docentes noveles.

La primera parte de la tesis se ha denominado “Hacia la construcción del marco teórico”, básicamente porque se entiende que este marco nunca resulta absolutamente acabado y está atravesado por las decisiones del investigador

respecto de inclusiones o posibles exclusiones, inclusive aquellas que a veces son involuntarias sea por desconocimiento, imposibilidad de acceso a las fuentes bibliográficas u otros motivos. En esta parte se contextualiza el problema de investigación en el marco de las reformas educativas de las últimas décadas. Asimismo, se presenta un estado de situación de la investigación internacional y también en la Argentina acerca de los temas centrales de la tesis, como son la formación y el desarrollo profesional del profesorado y los profesores principiantes. Se incluye también un recorrido histórico acerca del intrincado campo de la formación de docentes en la Argentina (Anexos II, III y IV), haciendo hincapié en las últimas décadas y delimitando distintos períodos a criterio del doctorando. En particular, se analizan los cambios legislativos y las regulaciones que se han emitido en la última década durante el gobierno de los Presidentes Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. Finalmente, se tematiza acerca del desarrollo profesional de los profesores y se aborda el ciclo de vida profesional particular que atraviesan los llamados “principiantes”.

En la segunda parte se exponen las principales decisiones acerca de la metodología de investigación. Como ya se dijo, la tesis se inscribe en una investigación cualitativa, con apoyo de datos cuantitativos que ayudan a dimensionar la comprensión del objeto de estudio. Asimismo, se explicitan las preguntas y los objetivos que se persiguen y se detallan las decisiones sobre las técnicas de recolección de información y de análisis de la misma.

La tercera parte está destinada al análisis de los resultados del trabajo de campo, básicamente de la información recogida en los cuestionarios, las entrevistas y un grupo de discusión mantenido con profesores principiantes. Este análisis se desglosa en varios apartados teniendo en cuenta la consideración de los principiantes acerca de su condición de profesionales, la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional. En este punto se detallan las distintas alternativas o acciones que llevan adelante los principiantes, algunas de las cuales son reconocidas formalmente al momento de inscripción para el ingreso al sistema público de enseñanza y muchas otras no tienen ningún tipo de reconocimiento. Los últimos apartados refieren a la consideración acerca de las

escuelas como espacios de desarrollo profesional y el posicionamiento que presentan los profesores principiantes acerca de la obligatoriedad del nivel secundario.

Por último, en la cuarta parte dedicada a las conclusiones, se intenta recuperar los grandes objetivos de esta tesis y se organizan en torno a las políticas relativas a la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los docentes, y las prácticas concretas que han manifestado los profesores principiantes en estos aspectos.

Con el objetivo de aportar alguna claridad acerca de las instituciones que brindan formación docente inicial y continua en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires, así como los organismos que intervienen en la regulación de este tipo de formación, se agregan distintos Anexos. Es posible que, asimismo, los distintos gráficos no logren dar cuenta de la complejidad de las relaciones y solapamientos que se dan entre las diversas instituciones y organismos que -inclusive para los argentinos que trabajamos en la formación de docentes- a veces resulta difícil de comprender.

PARTE I:
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO

Capítulo 1:

A manera de contextualización

1.1. Estado, educación y formación de docentes a partir de los años '90

No resulta posible centrar el análisis en la formación inicial y continua de los docentes, sin ponerla en relación con las políticas educativas en general y el papel que ha jugado el Estado nacional en cada momento histórico-político. La intención aquí no radica en realizar una revisión histórica de la educación en Argentina, pero al menos contextualizar las últimas décadas, principalmente la última del siglo XX y la primera del XXI.

Para ello, resulta necesario hacer memoria de dónde venimos en términos de políticas, legislaciones, reformas educativas; específicamente, con respecto a lo sucedido a partir de los años '90, como momento que marca un quiebre en la historia educacional argentina, dado que implicó "...una reforma de carácter fundacional tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases" (Feldfeber y Gluz, 2011: 342) y que se inscribe en el movimiento reformista internacional⁷.

Los años '90 significaron en términos generales, y para la Argentina en particular, sin duda, un momento de reconfiguración del capitalismo globalizado bajo los lineamientos del neoliberalismo y del neoconservadurismo (Rigal, 2004). En términos de Feldfeber y Gluz,

El neoliberalismo argentino se caracterizó más que por la construcción de un Estado mínimo, por un proceso de reingeniería estatal bajo la retórica de lograr un Estado eficiente –que no interfiera en la eficiencia del mercado–; "más que un vaciamiento o achicamiento del Estado", se trató de su reorientación e institucionalización en un sentido específico: el de la limitación administrativa del poder del demos en el proceso de configuración de la política pública (Morresi, 2007). La recentralización en términos de regulación política fue una característica distintiva del accionar estatal en los '90, limitando la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas (Feldfeber y Gluz, 2011: 341).

Aunque en el campo intelectual y científico haya suficiente claridad acerca de los años '90 y lo que han significado en la reconfiguración de las tensiones

⁷ Tal como lo plantea M. C. Davini "... la reforma educativa actual en la Argentina no es sólo un proyecto de carácter nacional sino que se inscribe en el movimiento reformista internacional, iniciado en la década del '80. Las reformas educacionales constituyen una constante en los distintos países desde fines de la Segunda Guerra Mundial" (2000: 231). Estos aspectos también son abordados en profundidad por Thomas Popkewitz (1994).

propias del capitalismo -una vez disuelto el bloque soviético o de Europa del Este-, y parezca que ya nada se puede decir al respecto, siempre se impone la necesidad de recuperar ese momento como quiebre o hito que marcó y sigue marcando las relaciones entre el Estado, la sociedad y el mercado en distintos países y también en la Argentina. Cualquier análisis que se quiera realizar sobre las políticas de esa década o las actuales, necesariamente remite a considerar las claves del modelo instalado a partir de allí, que se puede caracterizar –siguiendo la expresión de Rigal- como “neo-neo”,

...porque expresa la fusión de neoliberalismo, con su acento en la libertad económica de la economía de mercado como prerrequisito para la libertad política, con un neoconservadurismo que a través de la preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad (Giroux: 1994: 19) (Rigal, 2004: 37).

Este modelo se asienta en políticas de estabilización macroeconómica y en reformas -ajustes- estructurales que generaron la reorganización del Estado achicando el gasto social y endiosando al mercado como instrumento de distribución y equilibración social y como “...criterio universal y victorioso de extensión mundial” (Ezcurra, 1995: 52). Junto a ello, el ensamble con valores democráticos neoconservadores dieron lugar a una relación intrínseca y necesaria entre capitalismo y democracia, por lo cual no habría democracia sin capitalismo ni capitalismo sin democracia liberal, razonamiento típico de lo que se considera “pensamiento único” (Borón, 2006).

Tal como afirma Ezcurra, esto lleva a “...configurar un nuevo ‘**sentido común**’, alternativo (a) y substitutivo de su predecesor, aquel poderoso consenso construido en torno al Estado de Bienestar, al que no sólo reemplazó con solidez sino que, inclusive, superó en su alcance internacional” (1995: 52). En el mismo sentido se expresa Rigal al decir que este modelo

...edificó una sólida, casi absoluta, hegemonía que lo constituyó en *discurso único*; nuevo *sentido común* que alcanzó una escala realmente mundial y que es resultado de una voluntad política de intereses concretos y no la *expresión necesaria e inexorable* de determinismos históricos universales... (2004: 38).

En este contexto internacional, el modelo en la Argentina asumió el carácter de “modernización excluyente” (Barbeito y Lo Vuolo, 1992), que generó una sociedad dual donde crecieron como nunca la pobreza y la marginalidad extrema. Según Svampa, “...a lo largo de los 90, la dinámica de consolidación de una nueva matriz estatal se fue apoyando sobre tres dimensiones mayores: el patrimonialismo, el asistencialismo y el reforzamiento del sistema represivo institucional” (2005: 36).

Esta matriz penetró fuertemente todas las esferas del Estado -y de la vida cotidiana de los ciudadanos- y se presentó monolítica en todas las políticas y regulaciones -muchas de ellas presentadas como desregulaciones-. Puede advertirse que este nuevo sentido común atravesó, vía la acción estatal, toda la vida social y logró una gran consistencia interna. Así, se conjugaron la retirada del Estado de sus roles clásicos con una actividad sostenida del mismo en otras tareas, reestructurando y modificando lo que habían sido patrones consolidados -y que remitían a otro sentido común- en décadas anteriores.

El ajuste estructural del Estado afectó, obviamente, a la educación, que fue una de las áreas donde el modelo más se hizo sentir. Estas políticas tomaron forma legislativa en las leyes impulsadas por el gobierno del Dr. Carlos Menem⁸ (1989-1999) que retomaron posiciones de subsidiariedad del Estado, favoreciendo ampliamente a los sectores privados y poniéndolos en pie de igualdad con las escuelas públicas. Por si esto fuera poco, también se reformó la estructura del sistema educativo, lo que agregó nuevos problemas a los que ya existían: se llevó la educación obligatoria a diez años, que incluyó la última sala del nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB) de nueve años de duración, dividida en tres ciclos de tres años cada uno. El último ciclo, de hecho, representó un alargamiento de la anterior escuela primaria, a la vez que una “primarización” de los dos primeros años de la escuela secundaria que regía hasta ese entonces. Esto conllevó una desarticulación del nivel secundario que quedó reducido a tres años, renombrado por la ley como “polimodal” (Ver Anexo V).

⁸ Se hace referencia a la Ley de Transferencia 24.049/91, la Ley Federal de Educación 24.195/93 y la Ley de Educación Superior 24.521/95.

En ese marco, se reguló la formación de los docentes –que había quedado totalmente en manos de las provincias por la Ley de Transferencias 24.049/91⁹, y de las universidades- a través de una serie de resoluciones emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación, que siguieron la misma línea que las reformas para el resto del sistema¹⁰. Así, se introdujeron modificaciones en las instituciones formadoras, se las sometió a sistemas de acreditación, se orientó en el diseño de nuevos planes de estudios para maestros y profesores, se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de docentes, se promovió y se pusieron plazos para la elaboración de los proyectos educativos institucionales, se flexibilizó la oferta de carreras y, por lo tanto, la contratación de los docentes formadores, entre otras cuestiones.

En esta línea que hay que entender las políticas educativas en la Argentina y sus marcos regulatorios centrales como fueron la Ley de Transferencia (24.049/91), la Ley Federal de Educación (24.195/93) y la Ley de Educación Superior (24.521/95). Asimismo, resultó fundamental la Ley 24.856/97 que sancionó el Pacto Federal Educativo, el cual había sido firmado en 1994 y que se convirtió en “...herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación de la Ley Federal” (Feldfeber y Gluz, 2011: 342). Una tras otra fueron dando forma a una concepción neoliberal-neoconservadora de educación que redefinió la educación misma, estableció nuevos roles para el Estado Nacional y las provincias (Rivas, 2004), así como para lo público y lo privado. Al respecto, Rigal sostiene que “Lo sustantivo es la discusión del marco *ético y político donde se inscriben tales reformas*” (2004: 19), para no quedar atrapados en discusiones menores.

A manera de cascada, a partir de estas leyes se generaron un sin fin de regulaciones nacionales y provinciales que intentaron llevar adelante el proyecto político-educativo en tiempos record, marcados por la urgencia política y que

⁹ Hasta ese entonces existían institutos superiores y Escuelas Normales que dependían de la Nación y a partir de esta Ley fueron transferidos a las respectivas jurisdicciones provinciales.

¹⁰ Hay que tener en cuenta que primero se implementó la reforma del sistema educativo y luego se adecuó la formación de los docentes a ella, en particular lo que refiere a los contenidos a enseñar en los niveles obligatorios.

desconocieron -no ingenuamente- los tiempos de los sujetos y las instituciones, como parte de la estrategia política.

Saforcada y Vassiliades detallan algunas de las líneas principales que se impulsaron en las políticas y legislaciones:

Entre los componentes de estas reformas educativas, uno de los de mayor gravitación simbólica fue la sanción de leyes generales de educación que encarnaban las orientaciones dominantes. El énfasis en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado y de los particulares, la autonomía de la escuela y los agentes, la evaluación y la rendición de cuentas, la competencia y la eficiencia conformaron el núcleo de las políticas educativas de modernización neoliberal y de las leyes que las acompañaron (Feldfeber, 2000; Tiramonti, 2001; Krawczyk y Vieira, 2008) (2011: 288).

En el caso de la formación de los docentes, la política estuvo marcada por los acuerdos aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación y que fueron conocidos como A3¹¹, A9¹², A11¹³ y A14¹⁴, cuyo análisis se realizará en el capítulo respectivo. Se puede adelantar que estos delinearón los tipos y características de las instituciones formadoras, los criterios para su acreditación, los títulos y sus cargas horarias, los contenidos básicos comunes para la formación docente inicial, las orientaciones para la elaboración de los diseños curriculares por parte de las provincias, la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), entre otras cuestiones.

Esta política para el sector, en línea con las demás, estuvo atravesada por un fuerte sesgo tecnicista y apuntó al propósito de formar docentes para implementar el nuevo sistema educativo y sus contenidos, intentando legitimar, de esta manera, la reforma educativa puesta en marcha. No se prevé una función crítica para los docentes ni de participación en decisiones sustantivas acerca de la enseñanza, sino

¹¹ Documento A3 (Resolución 32/93): "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente".

¹² Documento A9 (Resolución 36/94): "Red Federal de Formación Docente Continua" (RFFDC).

¹³ Documento A11 (Resolución 52/96: "Bases para la organización de la formación docente".

¹⁴ Documento A14 (Resolución 63/97): "Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua".

que se apunta a un docente ejecutor (Ball y Youdell, 2007) de las decisiones tomadas verticalmente, en consonancia con una racionalidad instrumental. En esta línea también argumenta González Faraco con respecto a la formación del magisterio en España:

Nuestros estudiantes, en la etapa de formación, deberían verse como creadores de cultura en un medio complejo y adverso...Su formación debiera ser algo más que un compendio curricular en el que nada falta, sumido en un alambicado diagrama de milimétricas conexiones al gusto de los beatos de las 'nuevas tecnologías'...(2000: 26).

Para finalizar este apartado, podemos recuperar la caracterización sintética que presentan Feldfeber y Gluz sobre las políticas educativas de la década:

La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (2011: 343).

Las políticas que siguieron a los '90 intentaron tomar otro rumbo -al menos desde el discurso (Vior, 2009b)-, y buscaron diferenciarse retomando cierta iniciativa por parte del Estado e impulsando la derogación de la Ley Federal de Educación y sancionando un nuevo marco regulatorio para la educación. Esta legislación de la primera década del siglo XXI que ha implicado una nueva configuración en las relaciones entre el Estado, la sociedad y el mercado, y viene impactando en la educación secundaria y en la formación de los docentes, se abordará en los respectivos capítulos que tratan el tema.

1.2. Contexto político argentino a partir de la recuperación democrática

A fin de contextualizar esta tesis, resulta necesario hacer referencia a los vaivenes políticos que sufrió la Argentina en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del presente, vale decir, los últimos treinta años desde el retorno a las instituciones de la Constitución.

La restauración democrática de los años 1983 a 1989 estuvo a cargo del Partido Radical que encabezó el Dr. Ricardo Alfonsín como presidente. Fue un gobierno considerado como de “transición democrática”, luego de la dictadura militar más sangrienta que sufrió el país (1976-1983), que se centró fundamentalmente en la recuperación de las libertades políticas y civiles, en los juicios a los militares participantes en hechos de violación a los derechos humanos y la democratización de las principales instituciones de la República. Sin embargo, en términos económicos las políticas no lograron satisfacer las demandas sociales, lo que llevó a un gran descontento social fruto del endeudamiento externo y de la hiperinflación. En educación tampoco logró sancionar una nueva legislación¹⁵ que resultara acorde a las nuevas exigencias políticas, sociales y culturales.

En las elecciones celebradas en mayo de 1989 se impuso el Dr. Carlos Menem, representante del Partido Justicialista (peronista), quien asumió anticipadamente en el mes de julio por la renuncia del Presidente Alfonsín que, por ese entonces, ya había perdido legitimidad. El gobierno del Dr. Menem coincide con los movimientos internacionales de disolución del bloque comunista y la emergencia de lo que se dio en llamar “globalización”. Como ya se detalló en el apartado anterior, su gobierno se alineó con las orientaciones del Consenso de Washington y desarrolló políticas que fueron impuestas -y aceptadas- por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que marcaron la agenda de temas y problemas a encarar.

La crisis que fue experimentando el modelo neoliberal a partir de aproximadamente 1995¹⁶, llevaron a que en las elecciones de 1999 se impusiera una Alianza de partidos (básicamente, el Partido Radical y el Frente Grande), y así

¹⁵ Un hecho de gran trascendencia fue la convocatoria al II Congreso Pedagógico Nacional, en ocasión de la celebración de los cien años de la sanción de la Ley 1420/1884. Este Congreso se estructuró en asambleas institucionales, jurisdiccionales y se cerró en la Asamblea Nacional que tuvo lugar en la ciudad de Río Tercero en 1987. Su dilación en el tiempo (se extendió por cuatro años) y sus conclusiones no cumplieron con las expectativas del gobierno del Dr. Alfonsín, quien para ese entonces también había perdido la mayoría parlamentaria, con lo cual no se avanzó en la sanción de una ley de educación.

¹⁶ Ciertamente, en el mundo globalizado, lo que sucede en otras latitudes del planeta influye fuertemente en países como la Argentina, en términos de contagio. En este sentido, hay que señalar el “efecto tequila” derivado de la devaluación del peso mejicano y la crisis asiática, básicamente de corte financiero (apertura y desregulación) (Bustelo, 2004).

llegó a la presidencia el Dr. Fernando de la Rúa, de extracción Radical. Su corto gobierno no logró revertir los efectos de la crisis, sino que la profundizó, y se vio obligado a renunciar en 2001, luego de días de descontento social que se tradujeron en violencia y muertes.

Frente al vacío de gobierno, se sucedieron distintos presidentes provisionales (cinco en una semana), hasta que finalmente un acuerdo de partidos encomendó el gobierno nacional, de manera provisional, al Dr. Eduardo Duhalde¹⁷, del partido Justicialista. De esta manera, su gobierno se extiende hasta 2003 en que llama a elecciones. En ese tiempo logró encauzar algunos problemas económicos estructurales, como fue la derogación de la Ley de Convertibilidad (un peso igual a un dólar) y renegociar la deuda externa con los organismos de crédito internacionales. La sociedad civil vivió el saqueo de sus ahorros (o la pesificación de depósitos en dólares) y el llamado “corralito” –imposibilidad de disponer del dinero depositado en los bancos- que venía de la época del gobierno del Dr. De La Rúa.

Por fin, en 2003 se celebran elecciones constitucionales y asume la presidencia el Dr. Néstor Kirchner, también del Partido Justicialista, que gobernó hasta 2007, fecha en que es sucedido por la Dra. Cristina Fernández, su esposa, y que resultó reelecta por el período 2011-2015. Estos gobiernos, identificados con el Peronismo, pero enrolados en el Partido Frente para la Victoria, llevaron adelante un “modelo” de país, de política y productivo conocido como “kirchnerismo”, o más sencillamente “K”. Es así como en los últimos once años se ha mantenido una continuidad política que intentó diferenciarse del modelo neoliberal y neoconservador. Feldfeber y Gluz le asignan las siguientes notas al primer período del Presidente Néstor Kirchner:

...el gobierno de Néstor Kirchner implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo. El núcleo central de esta estrategia fue la política cambiaria, que consistió en mantener un tipo de cambio real alto, que sirvió a la vez para proteger a la industria nacional de la competencia externa y a impulsar las exportaciones. Esta política potenció el

¹⁷ El Dr. Duhalde había sido el candidato a presidente por el Partido Justicialista en las elecciones de 1999. Fue Vicepresidente de la Nación durante el primer gobierno del Dr. Menem y luego asumió como gobernador de la Provincia de Buenos Aires.

crecimiento económico (que en el periodo 2003-2007 fue de un 40%), ayudado por un cambio de precios relativos favorable a los productos de exportación del país, que permitió contar por primera vez en décadas, con superávit externo y fiscal conjuntos (2011: 345).

Por otra parte, si bien los primeros años de gobierno no generaron importantes cambios en educación, en 2006 se deroga la Ley Federal de Educación del año 1993 y se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que intentará impulsar otra política educativa y volver a la estructura histórica del sistema educativo (Ver Anexo V).

1.3. Políticas y reformas educativas

Realizada esta revisión de la sucesión de los gobiernos nacionales, cabe ahora preguntarse si en la actualidad (2003 a 2013) se asiste a un cambio en las políticas educativas y para la formación de los docentes en particular, con respecto a lo que habían sido las políticas neoliberales. Para aproximarnos a posibles respuestas o hipótesis, es importante realizar algunas consideraciones para pensar las reformas, el cambio, las políticas de formación en general y la curricular en particular. En tal sentido, resulta esclarecedora la distinción analítica entre reforma y cambio, entre el discurso público y las prácticas reales (Davini 2000), ya que no toda reforma implica necesariamente una propuesta de mejora de la formación. Otro aspecto a considerar es que las reformas pueden ser valoradas por ciertos sectores e intereses como pertinentes y progresivas, y por otros como inadecuadas y regresivas.

Han proliferado tantas reformas en las últimas décadas, en la Argentina como a nivel internacional, que resulta muy difícil poder evaluar cuándo se trata realmente de una “reforma” y cuándo no. Una consideración inicial pasaría por pensar si toda reforma supone un cambio en la legislación. A poco andar, se advierte que no siempre hay un cambio en las leyes, y sin embargo se comienza a hablar de reforma, o “reforma de la reforma”, o segunda etapa de la reforma, o contrarreforma. Gimeno Sacristán considera que “Reforma es aquello que se propone, proyecta o ejecuta como innovación o mejora en algo, que lo transforma

(cambia de forma)” (2006: 31) y señala que muchas veces éstas no tienen claridad de aquello que quieren transformar, al desconocer la complejidad de la realidad.

No se puede dejar de mencionar que en la Argentina las reformas de las últimas décadas carecieron de los diagnósticos y evaluaciones necesarias, o bien estos fueron realizados por organismos internacionales -de la mano de los funcionarios locales de turno- para justificar sus propuestas crediticias, pensados desde otras latitudes y sin considerar las opiniones, necesidades e intereses de los actores del sistema educativo, entre ellos los docentes. “Aquí reside una de las dificultades para plantear una política estable para la mejora permanente del sistema: la ausencia de coincidencia de las fuerzas políticas y del profesorado acerca de cuáles son las causas de nuestros males” (Gimeno Sacristán, 2006: 35). El mismo autor destaca la carga simbólica de las reformas y las leyes en lo que respecta a la función que cumplen como legitimación, porque en tal caso es esta carga la que puede lograr cambiar las prácticas reales dejando también sus huellas en el lenguaje.

Las reformas recurrentes irán dejando su rastro en el lenguaje técnico pedagógico en forma de conceptos-clave, teorías y esquemas de acción para poner en práctica, que empiezan a formar parte del argot usado entre profesores y que se constituyen en preocupación de publicaciones...Son referencias concretas con las que se identifica a la reforma como un movimiento singular en su tiempo (Gimeno Sacristán, 2006: 28).

Si se centra la mirada en lo curricular, sin duda este resulta ser un tema central en toda reforma. La expresión curricular de las reformas es la que más incidencia puede llegar a tener en las prácticas cotidianas de las escuelas y, por lo tanto, en el hacer de los docentes. Viñao reconoce que las reformas curriculares

...son aquellas que más afectan a la cultura escolar o ‘gramática de la escolarización’ de los docentes en lo que se refiere a lo que enseñan, a cómo se enseñan y a cómo se evalúan, es decir, a los hábitos institucionalizados de los docentes relacionados con estas cuestiones (2006a: 52).

De allí que resulta pertinente encuadrar lo curricular en el plano político¹⁸ y no como algo meramente técnico o instrumental, entendiendo a la política

¹⁸ González Faraco (2000) también presenta una mirada política y antropológica del *currículum*, ligada a los fundamentos epistemológicos del mismo. Al respecto afirma: “El *currículum* tiene mucho

curricular como “...toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica de desarrollo del currículo desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (Gimeno Sacristán, 1989: 129-130).

En un trabajo en coautoría con otras colegas hemos afirmado que “...esta mirada abarcadora de lo curricular desde su formulación política, permite entender más acabadamente las prescripciones, las orientaciones técnicas, los procesos y resultados de esa política, sobrepasando la maraña conceptual-técnica que nos ha invadido” (Menghini, Fernández Coria y Díaz, 2007).

Las políticas educativas en general y las dedicadas a la formación de docentes hay que inscribirlas en el movimiento de reformas educativas que han tenido lugar tanto en América Latina como en el resto del mundo. Según Davini, “...se asiste a reformas originadas en razones de financiamiento (buscando la reducción de costos), de aumento de la competitividad (por la formación de recursos humanos más productivos) y por las necesidades de equidad del sistema (favoreciendo la movilidad y nivelación social) (2000: 232).

Para Popkewitz (1994) los procesos de reforma educativa forman parte del proceso de regulación social, entendida como las múltiples relaciones, normas y prácticas que juegan tanto los docentes como los funcionarios, con vistas a hacer prevalecer sus intereses en un tema o problema determinado. De esta manera, se puede coincidir con Rigal en que “...una reforma educativa debe ser entendida como un programa ideológico, más precisamente como un *discurso con pretensión hegemónica*” (2004: 19), y esto es tan válido para las reformas de los años ‘90 como para las posteriores, dado que, como afirma el mismo autor, “El campo de las reformas educativas es un campo de disputa por la producción de sentidos, por la *conformación de una política cultural*” (2004: 19).

de construcción política o de invento cultural. Sin embargo, lo corriente es entender que este hecho sucede en una sola dirección: de afuera hacia dentro, desde el exterior social hacia lo interior escolar” (2000: 161).

En la actualidad, este campo está marcado por nuevos escenarios o espacios políticos que van más allá del Estado y las organizaciones internacionales. Ball afirma categóricamente que “El Estado-nación ya no es el nivel apropiado para el análisis de la política” (2012: 35), pero no es a causa de que éste haya dejado de ser un actor importante o dejado de cumplir funciones. Simplemente ha pasado a cumplir otras funciones relacionadas con garantizar el mercado educativo, es decir que se entremezcla y confunde con otros actores que tienen otros intereses.

Sin embargo, los actores y los agentes que conducen y pueblan estas tendencias se unen en muchos puntos, a escala nacional y posnacional. Se unen social, política, económica y discursivamente dentro de redes sociales y constituyen una comunidad política epistémica. Son actores, a la vez, diseminadores y beneficiarios de la política (2012: 25).

Si se consideran los tipos de reformas, Viñao (2006a) distingue cuatro: estructurales, curriculares, organizativas y político-administrativas. Siguiendo esta clasificación, se puede afirmar que la reforma educativa de los '90 en la Argentina implicó toda la tipología señalada por el autor. Fue tan amplia, que hay que admitir que, lamentablemente, en muchos aspectos fue exitosa, en el sentido de haber logrado incidir en las prácticas y la cultura institucionales, el haber instalado criterios, una jerga tecnicista y formas de entender la gestión, a la vez que haber burocratizado gran parte de las experiencias que se desarrollan en la escuela, en los institutos superiores y en las universidades.

Por otra parte, tal como se ha aclarado, se debe considerar que la reforma de la formación de los docentes se produjo con posterioridad a plantear la reforma del sistema educativo, cuestión que no resulta menor ni ingenua; y se realizó sin contar con una participación real¹⁹ de los actores e instituciones involucradas (institutos superiores, universidades, docentes formadores, estudiantes), quienes solo tuvieron injerencia en su implementación -en muchos casos bajo presión y el miedo a la pérdida de cargos y el cierre de instituciones-.

¹⁹ Se toma el concepto tal como lo entiende María Teresa Sirvent: “La forma real de participación tiene lugar cuando los miembros de una institución o grupo influyen efectivamente sobre todos los procesos de la vida institucional sobre la naturaleza de sus decisiones. Esto significa ejercer el poder real en el proceso de toma de decisiones de la política institucional, sus objetivos y estrategias de acción, la implementación de las decisiones y la evaluación de la *performance* institucional” (1999: 129).

Como contrapartida, también se puede afirmar que la reforma de los '90 en algún sentido fue un fracaso: los síntomas se vieron a poco andar y los reclamos crecientes de derogación de su principal normativa -Ley Federal- como la causa de todos los males del sistema así lo dejaron ver. Sin embargo, tal como se aclaró más arriba, logró lo que seguramente buscaba y era inconfesable: al incidir en la cultura y las prácticas institucionales de directivos, docentes, alumnos e incluso padres. Sobre el tema, Gimeno Sacristán señala que

...la cultura no es, como producto o proceso en un momento dado, un resultado coherente, algo bien delimitado, uniforme y homogéneo: sino una amalgama compleja y contradictoria, donde se conjuntan hallazgos o procesos, formas de saber, de hacer y de sentir muy diversas, incluso opuestas y contradictorias (2006: 38).

Seguramente habrá que admitir que en algunos docentes, estudiantes, instituciones y jurisdicciones provinciales, caló profundamente; mientras que en otras no fue tan así, dependiendo de las tradiciones, culturas, historias, trayectorias de cada provincia, escuela, nivel, etc. Casualmente es esta terrible heterogeneidad de situaciones ante la reforma, la que luego va a ser utilizada como argumento para iniciar nuevas reformas (y nuevas leyes educativas).

En este sentido, la Ley Federal de Educación resultó ser una ley de corta duración. Esto parece ser una característica en varios países, que al ritmo acelerado de los cambios sociales van modificando o reemplazando unas leyes por otras. Al respecto, De Puellas Benítez se refiere a la perversión de las leyes y recuerda cuál debería ser el sentido de las mismas:

...la concepción democrática de las leyes nos enseña que son normas para regular la convivencia social y para dar seguridad a las relaciones entre los hombres. De ahí su vocación de permanencia y de estabilidad. Sin embargo, vemos nacer leyes que, al poco tiempo, dan paso a otros, normalmente de signo distinto (2006: 79).

En referencia a las leyes en la Argentina, se puede parafrasear la idea de Bauman (2003) respecto de la "modernidad líquida" y afirmar que estamos ante la presencia de "regulaciones líquidas",

...que en general son de corta duración²⁰ e intentan presentarse con un disfraz técnico -con pretensiones de neutralidad y rigidez- para disimular su carácter político. Lo contradictorio es que, siendo líquidas, livianas, a su vez adquieren un carácter único, rígido, a manera de única alternativa, como manifestación del pensamiento único. Estas regulaciones líquidas carecen de visiones políticas sustantivas, las que, en tal caso, se ocultan bajo prescripciones técnicas... (Menghini, 2009: 177).

Se puede afirmar que, tanto la reforma que implicó la Ley Federal a partir de 1993, como la de la Ley de Educación Nacional luego de 2006 pueden ser consideradas estructurales, orgánicas o generales y, en general se las presenta como de signo contrario. Ambas realizaron cambios en la estructura del sistema educativo, lo que luego se tradujo en cambios del *currículum*, la organización escolar y los modelos institucionales. Sin embargo, no resulta tan claro que una se contraponga a la otra o bien vayan en sentido opuesto. Más bien, pueden ser entendidas como una continuidad en sus aspectos político-ideológicos -o como la Ley Federal II al decir de Brenner (2007)-: una reforma se asienta sobre la anterior criticándola por sus resultados, pero naturaliza -por adhesión- gran parte de sus orientaciones medulares, entre ellas una fundamental como considerar a toda la educación como pública, diferenciándola solo por el tipo de gestión: estatal o privada.

Si bien en esta tesis el interés está centrado en el desarrollo profesional de los docentes de nivel secundario, en particular para el caso de los principiantes, éste no se puede entender si no se lo ubica en el contexto de las políticas y regulaciones que lo han favorecido o relegado en las últimas décadas, de allí que las reflexiones precedentes se consideran de fundamental importancia para encuadrar el tema.

1.4. Algunos antecedentes que aportan al estado de situación del objeto de estudio

La problemática de la formación del profesorado y las políticas al respecto fueron y son preocupación tanto a nivel internacional como nacional. En general existe cierto consenso en que cualquier reforma educativa no se puede llevar adelante si no

²⁰ Baste con comparar la centenaria vida de la Ley 1420 con lo que duró la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y todas las regulaciones que se derivaron de ella.

incluye al mismo tiempo la de la formación de los docentes, porque son quienes tendrán a cargo la posibilidad de hacer realidad los cambios que se proponen (Hargreaves y Shirley, 2012). Incluso, en muchos casos sería deseable que se comenzara por reformar la formación inicial y continua de los profesores, para luego avanzar hacia el resto del sistema educativo, o al menos que ambas avancen en la forma más simultánea posible. Bolívar realiza una crítica a lo sucedido en España con la LOGSE (1990), reforma que implementó la educación secundaria obligatoria (ESO), y cómo esta se vio limitada por la falta de formación del profesorado:

Configurar una nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria [ESO]) y haberse olvidado de la formación inicial del profesorado que la llevará a cabo, ha sido uno de los factores determinantes de los problemas que ha tenido la implementación de la apuesta comprensiva para la ESO. Por otra parte, como hemos estudiado (Bolívar, 2004; Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005; de modo más extenso, Bolívar, 2006b; Bolívar y Domingo, 2006), eso ha provocado en sus vidas profesionales un proceso grave de *crisis de identidad profesional*, afectando sobre todo a los profesores procedentes del Bachillerato. Esta falta de formación motivó, a su vez, la no identificación (cuando no resistencia) del profesorado con el cambio propuesto. Debido a que, con la formación inicial recibida, y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, podemos hablar, en efecto, de una *reconversión profesional*, entendida como las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional (2007: 5).

Las políticas de formación de docentes son parte de las políticas educativas generadas desde el Estado y, en este sentido, las décadas de los '80 y '90 han sido sumamente activas y han implicado reformas educativas en gran cantidad de países, incluidos los latinoamericanos y la Argentina en particular. Estas políticas se han visto impregnadas, en términos generales, por los criterios y principios de las políticas neoliberales que se han impuesto de manera globalizada. Así, aparecen conceptos propios de la jerga mercantilista que hacen hincapié en la calidad, el control, la eficiencia, la autonomía, la privatización, entre otros.

El desarrollo profesional de los docentes se liga -y se llega a considerar como equivalente, al menos en la Argentina- a las políticas de formación continua de éstos, por lo tanto no es posible entenderlo fuera de ese gran marco. De allí, que en

el rastreo de antecedentes que se presenta, algunos son más generales y otros más específicos en la temática del desarrollo profesional y de los docentes principiantes.

A fin de organizar la información, se ha optado por presentar primeramente los referentes que se destacan en el ámbito internacional (europeo, de América del Norte y latinoamericano) y luego los argentinos que abordan las temáticas de políticas de formación docente inicial y continua en general, para luego avanzar hacia aquellos que centran el análisis en el desarrollo profesional y el profesorado principiante. Esta presentación no tiene la pretensión de ser completa ni absolutamente exhaustiva, porque existen muchos más investigadores y trabajos científicos que se abocan a las temáticas centrales de la tesis que es posible que no se traten aquí. Por otra parte, hay que advertir que la selección que se presenta no resulta ingenua y, sin duda, responde a aquellas obras y autores con los que el doctorando guarda mayor afinidad teórica e ideológica, sin por ello dejar de mencionar otros con los cuales se mantienen menores coincidencias, pero que no se pueden desconocer ni dejar de meritar porque se caería en el riesgo de resultar sumamente parcial.

1.4.1. Antecedentes internacionales

Si se tiene en cuenta el ámbito internacional, la compilación de Thomas Popkewitz²¹ resulta sumamente rica para tener un panorama de la situación de algunos países europeos y en Estados Unidos, y su concepción de las políticas educativas entendidas como regulaciones sociales será inspiradora para esta tesis. Los distintos capítulos de su texto “...prestan atención a cómo se hallan interrelacionados el Estado, las instituciones sociales y educativas, los modelos de discurso y las tensiones estructurales, además de analizar cómo producen modelos de regulación para la enseñanza y la formación del profesorado” (1994: 53). Popkewitz remarca que los cambios en las políticas de formación están íntimamente ligados con las necesidades de la economía globalizada que hacen que cada realidad nacional vaya asumiendo formas diversas pero que, en el fondo, buscan instalar criterios de

²¹ Se hace referencia al texto: *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Pomares-Corredor. Barcelona.

mercado también en el ámbito de la formación de docentes. Enfoca la formación del profesorado en el marco de la regulación social, que en cada país también se configura de manera particular en función de su historia y de aspectos culturales, económicos y políticos. Acerca de los casos que componen la compilación, afirma que “...en cada una de estas naciones se han creado nuevas instituciones para planificar, organizar y controlar la educación profesional del profesorado” (1994: 40). Así, se va dando la diferenciación institucional y se van consolidando los procesos de acreditación mediante agencias especializadas y todo esto se relaciona con las nuevas regulaciones sociales involucradas en la formación de docentes; regulaciones, por supuesto, que están imbuidas del poder que ejercen los distintos agentes comprometidos (gubernamentales, sociedad civil, asociaciones de profesionales, universidades, entre otros).

El mismo autor presenta aportes muy interesantes en otro libro en coautoría con Tabachnik y Wehlage, bajo el título “El mito de la reforma educativa”²². Si bien este se refiere a las reformas en las escuelas, muchas de sus consideraciones pueden resultar válidas para el caso de la formación del profesorado. En el texto se destaca la necesidad de considerar los procesos de reconstrucción que sufren las políticas de cambio en las escuelas, a partir de los significados que le otorgan los actores institucionales. Así, se privilegia el punto de vista de aquellos que dan forma a la vida cotidiana de las escuelas y no tanto el de los diseñadores de los cambios.

Otros aportes muy importantes desde Estados Unidos para pensar en la formación del profesorado han sido los de investigadores como Liston y Zeichner (1993, 1996), Cochram-Smith (2006, 2009), Darling-Hammond (2006), y otros integrantes de sus equipos de investigación. En obras individuales o conjuntas, algunas de sus publicaciones han sido traducidas y editadas en idioma español, con lo cual han logrado gran difusión. Tal el caso del texto “Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización”, de Liston y Zeichner (1993), en el cual, a partir del desarrollo de las distintas tradiciones formadoras, los autores explicitan su

²² El texto original data de 1982 y fue traducido y publicado por Ediciones Pomares en 2007. A decir de Antonio Bolívar en su reseña, el texto puede ser considerado un “clásico”. La reseña se puede consultar en <http://edrev.asu.edu/reviews/revs165.pdf>. (Consultada el 15/4/2012).

opción por la tradición reconstruccionista social, que se centra en el conocimiento del contexto social de la escolarización, el respeto a la diversidad cultural, la necesidad de una práctica reflexiva y colaborativa. Los autores no se quedan sólo en la revisión teórica sino que avanzan hacia una propuesta de formación que se inscribe en una perspectiva crítica: “Los programas de formación de profesorado pueden servir para integrar a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los futuros profesores pueden adoptar una postura crítica frente a la realidad con el fin de mejorarla” (1993: 22)²³.

No se puede dejar de considerar, asimismo, los aportes de Andy Hargreaves para pensar la formación de docentes. Desde su texto “Profesorado, cultura y postmodernidad” de 1996, en el cual invitaba a mirar a la postmodernidad y los cambios que se preanunciaban en términos culturales y que tendrían su impronta en la formación inicial, pasando por su profusa producción de artículos y libros²⁴ relativos a educación y los problemas de la formación, también resulta un referente en las temáticas del cambio y las políticas para el mejoramiento de las escuelas, el aprendizaje y la formación del profesorado. En una obra reciente (Hargreaves y Shirley (2012) realizan una revisión de las distintas vías que se han dado a partir de la Segunda Guerra Mundial y termina proponiendo una cuarta vía para las reformas educativas, siguiendo el modelo finlandés y donde se destaca un nuevo lugar para los profesores²⁵.

²³ Hay que aclarar que, si bien el libro citado ha alcanzado mayor difusión por su traducción al español, ambos autores han continuado trabajando en temas de formación de docentes y en programas concretos de formación desarrollados en distintas universidades. Por ejemplo:

- Cochran-Smith, M. y K. Zeichner (2005) *Studying teacher education*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Liston, D. y K. Zeichner (1996) *Culture and Teaching*. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. y D. Liston (1996) *Reflective Teaching*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2009) *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

²⁴ Se puede consultar su página web en <http://www2.bc.edu/~hargrean/about.html>.

²⁵ Según los autores, “La cuarta vía es más bien un camino democrático y profesional hacia la mejora que construye desde la base, dirige desde las alturas y proporciona apoyo y presión desde los lados. A través de profesores de alta calidad, comprometidos y capaces de crear una enseñanza y un aprendizaje profundos y amplios, esta vía construye comunidades profesionales poderosas,

También en el ámbito internacional, el texto editado conjuntamente entre Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco (1999) da cuenta de importantes investigaciones, tanto en el campo de la política de la formación de docentes como de la práctica. Uno de los capítulos de autoría de Barquín Ruiz revisa la investigación sobre el profesorado desarrollada en España. Detalla estudios relativos al pensamiento del profesor, la formación del profesorado, las actitudes pedagógicas, la interacción docente, el estrés docente, etc. Algunos de estos estudios tienen relación con nuestro objeto de investigación, en tanto se centran en aspectos políticos, de relación teoría-práctica y de análisis de las prácticas durante la formación de grado. El mismo autor expone los principales enfoques que adoptan los estudios sobre el profesorado y sintetiza algunos de sus resultados: a) el enfoque sociológico: atiende a cuestiones vinculadas con la profesionalización del trabajo docente, pero no parece arrojar conclusiones muy alentadoras: desde la extracción social de los enseñantes (fundamentalmente de las clases medias bajas o bajas) hasta su posible “profesionalismo”, la imagen es claramente negativa si se consideran criterios estrictamente sociológicos. La profesión de la enseñanza no atrae a los sectores de población académicamente mejor preparados, ni económicamente más solventes; b) pensamiento del profesor: esta perspectiva parte de la consideración de los profesores como profesionales que toman decisiones destinadas a ofrecer soluciones en las situaciones reales. Los autores que suscriben este enfoque recomiendan favorecer la opcionalidad, las actividades extracurriculares y fomentar la relación teoría-práctica y sugieren una serie de propuestas para la fase de prácticas.

Asimismo, también en el ámbito español se puede citar el texto coordinado por Rivas Flores (2000)²⁶, donde distintos autores pasan revista al problema de la formación del profesorado en relación con las condiciones sociales del trabajo, la

responsables y vivas, una profesión que se autoregula, pero que no se absorbe o busca solo sus propios fines e intereses. Aquí, los profesores definen y persiguen altos criterios y objetivos compartidos, y mejoran aprendiendo continuamente mediante redes, de la evidencia y los unos de los otros” (2012: 157).

²⁶ *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Ediciones Aljibe. Málaga.

formación permanente y las prácticas profesionales, por lo cual algunos artículos se pueden considerar cercanos temáticamente a esta tesis.

La Revista de Educación del Ministerio de Educación de España se aboca a la problemática de la formación de docentes en distintos números de los últimos años. Se pueden citar la Nº 340 (2006) que contiene comentarios de especialistas (Esteve Zarazaga, Imbernón, Fernández Enguita, Montero, entre otros) sobre los informes de la Agencia Europea de Educación EURYDICE y OCDE acerca de la cuestión docente, en particular el Volumen 3 titulado “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática”. Esteve presenta el monográfico central destacando las principales tendencias de la formación del profesorado para la educación secundaria en Europa, principalmente en lo que hace a los modelos simultáneos (que suponen la articulación entre especialidad en las disciplinas científicas y la formación pedagógico-social), la mayor duración de los estudios, su desarrollo en las universidades, entre otras. Los comentarios de Imbernón, Fernández Enguita y Montero retoman ideas del Informe EURYDICE-OCDE que consideran valiosas pero también plantean algunas críticas en lo referente a la prioridad de algunos problemas de la formación, como un cierto alarde de optimismo sobre la situación a futuro (Imbernón, 2006: 45), o continuar considerando al profesorado como objetos a transformar (Fernández Enguita, 2006: 74), entre otras. Montero centra sus críticas en las políticas españolas desarrolladas desde los ‘90 y afirma no comprender las decisiones tomadas en los últimos años para la formación de profesores para educación secundaria.

Por otra parte, también el Nº 350 (2009) de la Revista de Educación aborda la formación del profesorado para nivel secundario y entre los autores que trabajan la temática central se destacan Esteve, Vaillant, Terigi, Escudero Muñoz, Novoa. Esteve propone repensar la formación a partir de lo que los docentes hacen concretamente en su tarea cotidiana y no desde modelos ideales. En el caso de Vaillant, su análisis gira en torno a la situación de algunos países latinoamericanos y luego destaca otros países en lo que, a su entender, se han desarrollado políticas que funcionaron, como Alemania, Noruega, Reino Unido y Finlandia. También aboga por la formulación de políticas integrales y no parciales, que tomen en cuenta

la diversidad de dimensiones que integran la problemática de la formación. Terigi, por su parte, plantea que la formación de los profesores para educación secundaria ha limitado en gran parte los cambios sustantivos que se esperaban en la educación secundaria y, en este sentido, invita a pensar las limitaciones propias de la formación inicial y la necesidad de enmarcarla en una perspectiva de desarrollo profesional. En el mismo sentido se expresa Novoa al proponer que la formación de profesores se construya dentro de la profesión: de su cultura, tradiciones, rutinas, acompañados por los profesores con más experiencia y con un fuerte componente práctico relativo al trabajo escolar. Más allá de estas reflexiones en términos de propuestas políticas y curriculares, Escudero Muñoz resalta una perspectiva ética de la profesión y la formación y hace hincapié en la necesidad de formar docentes teniendo en cuenta la justicia social, la equidad y la democratización del derecho a la educación, de manera de que los nuevos profesores asuman compromisos éticos con la profesión y el aprendizaje de los alumnos.

Un trabajo interesante para considerar es el estudio comparativo de la formación del profesorado en algunos países europeos presentado por el Grupo de Investigación (GIR) de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca, bajo el título “Convergencias y divergencias en los sistemas de formación de profesores en la Unión Europea. La formación práctica inicial en Francia, Italia, Portugal y España (2004-2006)”. Tomando como eje la convergencia de la educación superior en Europa, analiza la formación del profesorado y el *practicum* tanto para el nivel primario como secundario y va presentando elementos comunes a los países así como sus diferencias respecto de las regulaciones nacionales, los currículos, la formación práctica y la evaluación del alumnado en formación.

Otro aporte importante se encuentra en la compilación que realizan Romero López, Gutiérrez Pérez y Coriat Benarroch (2003)²⁷. En ese libro, numerosos autores plantean la formación del profesorado en España y en Europa tomando una perspectiva histórica y repensando la formación que sería necesaria en los

²⁷ *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Universidad de Granada.

comienzos del siglo XXI, tanto para el magisterio como para el profesorado de nivel secundario y en el marco de la convergencia para la educación superior de la Unión Europea. Si bien la temática es general y básicamente referida a Europa, algunos trabajos de los autores se encuentran en la línea del objeto de estudio de esta investigación.

En temas de profesionalización del profesorado, no se puede dejar de mencionar los aportes críticos de Lawn y Ozga²⁸, Burbules y Densmore²⁹, entre otros, en lo que respecta a la aplicación de la categoría de “profesional” a los docentes. Si bien se trata de textos de más de dos décadas, sus reflexiones pueden tener vigencia, toda vez que ponen en cuestión la relación entre profesionalización y proletarización, al mismo tiempo que destacan la necesidad de rescatar la autonomía en el trabajo docente. Pasados los años de mayor resistencia a la profesionalización del colectivo docente, los aportes de Sara Morgenstern (2010), desde la sociología de las profesiones, intentan una revisión de las concepciones anteriores y presenta a la docencia como una profesión caracterizada por la heterogeneidad de niveles y tareas.

La problemática de los docentes principiantes se ha ido convirtiendo desde hace algunas décadas en objeto de estudio, principalmente en Estados Unidos y los países europeos (Lacey, 1977; Johnston y Ryan, 1983; Veenman, 1984; Schempp, Sparks y Templin, 1993; Vonk, 1995; Marcelo García, 1999, 2007 y muchos otros). Las investigaciones han tenido distintos enfoques, pero muchas de ellas han señalado las preocupaciones y los retos con los que se encuentran los docentes noveles a la hora de iniciar la vida laboral, y entre ellos señalan: “cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, como relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente” (Marcelo García, 2007: 30).

²⁸ Lawn, Martín y Ozga, Jenny (1988) “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”. *Revista de Educación*, 285: 191-217. Madrid.

²⁹ Burbules, Nicholas y Densmore, Kathleen (1992) “Los límites de la profesionalización de la docencia”. *Educación y Sociedad*, 11: 67-83, Madrid.

Este período de iniciación reviste importancia porque se lo encuadra en el marco del desarrollo profesional y como bisagra entre la formación inicial y la permanente, esta última considerada por algunos como desarrollo profesional docente. Se supone que es una etapa de transición en la cual los docentes noveles tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). Algunos consideran que los profesores noveles, en realidad, se encuentran con los mismos problemas que los expertos, sin embargo estos últimos cuentan con un mayor bagaje de experiencias como para hacerles frente, si es que no se trató solamente de acumular “antigüedad”. Según Vaillant, “los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones” (2009: 35).

Estos años de inicio han sido caracterizados mediante diversas metáforas o imágenes que tratan de dar a entender la problemática específica que representa: así, Veenman (1984) habla del “choque con la realidad”; Marcelo García (1999), dirigiéndose a los noveles, dice “aterriza como puedas”, y Busquet (1974) compara al principiante con un nadador al que, luego de una formación puramente teórica, se lo lanza al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal en enero. Según Vaillant, “...el modelo nadar o hundirse es el que más prevalece en las instituciones educativas. Estas otorgan al docente principiante la responsabilidad de insertarse luego de su formación. El título profesional alcanzaría y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al profesor en el medio laboral” (2009b: 37).

Alrededor de este tema, hay que considerar muchos de los artículos de Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, publicada electrónicamente por el Departamento de Didáctica y Orientación Escolar de la Universidad de Granada³⁰. En algunos de sus números aparece la temática específica de la formación inicial del profesorado desde distintas perspectivas. En 2009, uno de sus números estuvo dedicado a los profesores noveles o principiantes

³⁰ <http://www.ugr.es/~recfpro/proximos.html>. Consultada el 15-2-2012.

y toda la problemática que supone los comienzos laborales en la docencia. Gran parte de esos artículos resultan sumamente pertinentes para la temática central de esta tesis, como los de Marcelo, Avalos, Eirin Nemiña, Montero, Vaillant, Alen, y otros.

Y además hay que tener en cuenta lo que se viene generando en el marco de la propuesta de los Congresos Internacionales sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, impulsados por el Dr. Carlos Marcelo. Desde la primera convocatoria realizada en 2008 desde la Universidad de Sevilla, luego se han desarrollado el segundo en Buenos Aires (2010), el tercero en Santiago de Chile (2012) y el cuarto en Curitiba (Brasil, 2014), todos ellos en co-organización con la Universidad de Sevilla. Estos congresos han logrado concentrar la producción científica de distintos grupos de investigadores de diferentes países, convocar a la difusión de las temáticas y problemáticas actuales relativas a los profesores principiantes y los comienzos en la docencia, y actualizar las líneas de las investigaciones dándole nuevos impulsos

En lo que respecta al desarrollo profesional de los docentes, la producción científica resulta sumamente vasta. Las publicaciones de Fernández-Cruz en todos estos últimos años en la Universidad de Granada son una muestra al respecto. Algunos autores han distinguido en este desarrollo profesional distintas etapas o ciclos de vida, como en el caso de Huberman (1990), Imbernón (1994), Bolívar (1999), Marcelo (2008a), de la Herrán (2008), Day y Gu (2012).

En América Latina vienen trabajando estos temas Vaillant (2009a, 2009b, 2010), Avalos (2006), Finocchio y Lagarralde (2006), entre otros. También en este ámbito hay que citar las acciones de la Red Estrado -Red de Estudios sobre el Trabajo Docente-³¹. Si bien muchas de sus investigaciones hacen referencia a cuestiones sindicales, derechos laborales y condiciones de trabajo de los docentes,

³¹ Fue creada en 1999 en Río de Janeiro, en el contexto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Esta Red reúne a investigadores de diversos países como Argentina, Brasil, Venezuela, Chile, Uruguay, Cuba, Colombia, entre otros. Desde su creación han desarrollado siete seminarios internacionales, siendo la temática del próximo seminario a realizarse en Lima (Perú) en el mes de agosto: Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento

otras se centran en las políticas y procesos de formación. En su página de internet³² están disponibles los trabajos de los últimos seminarios, realizados en Río de Janeiro (2006), Buenos Aires (2008), Lima (2010) y Santiago de Chile (2012). La Red ha publicado varios libros, compilados por las coordinadoras brasilera y argentina, entre los que se puede citar el texto de Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira “Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?”, de 2006. El mismo es fruto de trabajos iniciados en esa Red por investigadores de la Universidad Federal de Mina Gerais y de la Universidad de Buenos Aires.

Por otra parte, la Revista Mexicana de Investigaciones Educativas, editada por el Consejo Mexicano de Investigación educativa, contiene algunos artículos referidos a la formación de maestros/as, pero sin focalizar en las políticas al respecto. Los más relacionados con la temática de esta investigación son los artículos de Santibañez (2007), “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, y de Barba (2010) que resulta ser un análisis de caso: “Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación”.

1.4.2. Antecedentes en la Argentina

Primeramente, si bien se trata de una sede local de la UNESCO, hay que hacer referencia a las investigaciones realizadas en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede Regional Buenos Aires. Se destacan dos textos de Tenti Fanfani (2005 y 2006): uno de ellos refiere a un estudio comparativo entre países latinoamericanos respecto de la condición de los/as docentes en distintos aspectos, tanto educativos como culturales y sociales; el otro analiza las tensiones entre los conceptos de vocación, profesión y trabajo docente y se basa en encuestas realizadas a docentes en actividad.

También en Argentina existen varios investigadores y grupos de investigación que focalizan en la problemática de la formación de docentes, siendo mayoritaria la que se centra en la formación de los/as maestros/as para nivel inicial

³² www.redestrado.org. Consultada el 25/3/2012.

y primario. En los últimos años Andrea Alliaud se ha dedicado al tema rastreando los orígenes del magisterio argentino³³ y también ha profundizado en las características del oficio de enseñar³⁴. En los '90, la misma autora junto a Laura Duschatzky compilaron un texto titulado "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar" que reúne textos de Gimeno Sacristán, Popkewitz, Giroux, Aronowitz, Zeichner, Liston, Tenti Fanfani, entre otros.

Otro texto también de los '90, pero compilado por Braslavsky y Birgin (1992) hace referencia específica a la formación de profesores para nivel secundario y revisa los cambios de la formación a la luz de los vaivenes políticos. Se analiza la formación teórica y práctica a partir de una investigación en dos institutos de formación docente; también se hace un análisis de la historia de la formación de profesores/as –tema que será desarrollado más adelante-, y otro capítulo intenta avanzar en la construcción de un nuevo paradigma para la transformación de la formación del profesorado, en el cual se destaca el papel de los saberes que se consideran indispensables para la formación.

También hay que tener en cuenta los trabajos de Cristina Davini (1995, 2000, 2002) en la Universidad de Buenos Aires, en los que ha revisado las distintas tradiciones por las que ha pasado la formación de docentes y su último libro aborda el pasaje de ser estudiante a ser docente. Diker y Terigi (1997), a su vez, son referencias obligadas sobre el tema, dado que han realizado una intensa producción en el tema tanto desde la investigación como desde la gestión gubernamental en la cual han estado durante la década del noventa.

En los temas específicos de desarrollo profesional, hay que destacar a Vezub (2005, 2007), Terigi (2010), y en el campo propio de las políticas de formación de docentes, no se puede dejar de consultar los trabajos de Vior y Misuraca (2006) de la Universidad Nacional de Luján, quienes integran un grupo de investigación con otros docentes de universidades de América Latina. Sus producciones se centran en

³³ Alliaud, Andrea (2007) *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

³⁴ Alliaud, Andrea y Antelo. Estanislao (2009a) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

la formación de docentes para el nivel primario y presentan una mirada crítica acerca de las políticas formadoras, haciendo hincapié en el rol que ocupa el Estado, los procesos que se ponen en marcha con las políticas y los efectos que generan en las instituciones de formación. Gran parte de sus objetivos son compartidos por un equipo de investigación de la Universidad Nacional del Sur, que bajo la dirección de Raúl Menghini y Marta Negrin se abocan desde 2004 a la misma temática, centrando el problema en la formación de profesores/as para la educación secundaria y sus implicancias en los primeros desempeños laborales.

Asimismo, hay que citar en el ámbito de las políticas educativas, la investigación desarrollada en la Universidad Nacional del Comahue bajo la dirección de Susana Vior y Silvia Barco: “Docentes para el nivel primario, políticas, currículos y procesos de formación. La situación en las provincias de Río Negro y de Neuquén”, cuyos resultados se recogen en dos volúmenes. Si bien el estudio llega hasta el año 2000, su contenido histórico y político resulta sumamente fecundo para dar cuenta de lo que han significado las políticas para la formación de maestros/as en la Argentina.

Otros grupos de investigación nacionales también están abordando la formación de los docentes desde diversas perspectivas. Así, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Luis Porta y María C. Sarasa³⁵ encabezan desde 2003 un proyecto de investigación que pone en tensión los estudios culturales con la formación y desde allí trabajan con las narrativas de los docentes. Al respecto afirman: “las narrativas (auto)biográficas, las historias de vida y los ciclos de vida docente constituyen el núcleo de nuestro análisis, a partir de las cuales resignificamos la práctica en el aula universitaria” (2009: 9). Por otra parte, también en la Universidad Nacional de Catamarca investigan acerca de la formación de docentes bajo la dirección de Yuni (2009) y en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde Serra, junto a un grupo de investigadores, analizan la formación de los docentes y los procesos de iniciación a la docencia.

³⁵ Han compilado dos textos cuyos títulos son: *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* y *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*.

En lo que refiere a la investigación sobre los docentes principiantes, si bien en la Argentina se ha comenzado a desarrollar a partir de la primera década de este siglo, ya son unos cuantos los grupos que en distintas universidades están abordando la temática, como por ejemplo el equipo encabezado por Serra³⁶, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, y otro equipo de investigación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Este último analiza la construcción de la identidad docente para especialistas en comunicación y parte de su trabajo está compilado por Chapato y Errobidart³⁷.

Asimismo, se puede mencionar la investigación desarrollada en el Instituto de Formación Docente N° 12 de Neuquén, que se centra en las percepciones y estrategias de los maestros noveles frente a las condiciones de trabajo en la escuela pública. Fruto de esa investigación, se editó un libro³⁸ que fue prologado por la profesora Susana Barco. En la Universidad Nacional del Sur, se viene investigando en relación con los profesores principiantes a partir de los proyectos “Las políticas de formación de docentes y la socialización profesional: sujetos e instituciones en contextos de exclusión social” (2008-2010) y “Profesores principiantes para el nivel secundario: trayectorias, prácticas y desarrollo profesional” (2011-2015), ambos bajo la dirección de Menghini y la codirección de Negrin.

El tema de los docentes principiantes también viene siendo abordado en distintas tesis de Maestría en la Universidad Nacional del Comahue, bajo la dirección de Susana Barco, como la titulada “Respuestas de los maestros principiantes a los problemas que les plantea la práctica docente. Estudio desde las perspectivas de los maestros en la ciudad de Neuquén” (Tesis: Carmen L. Delfino,

³⁶ Al respecto, se puede consultar una de sus últimas contribuciones, presentada en el III Congreso Internacional sobre profesorado principiantes e inserción profesional a la docencia: “Profesores principiantes en ‘eso’ que llamábamos escuela secundaria”. Santiago de Chile.

El mismo autor ha dirigido el proyecto “La inserción laboral de los egresados de los Profesorados de la UNGS”, y ha participado del Proyecto PICTO Educación N° 36486 “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” (2008-2010), dirigido por Gabriela Diker.

³⁷ Chapato, M. y Errobidart, A. (2008) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

³⁸ Fallik, Verónica; Mateo, Rosa y Muneta, Miriam (2008) *Maestras y maestros. El primer trabajo en la escuela pública*. Neuquén (Argentina). Educo.

2009); “Necesidades y oportunidades de los maestros principiantes respecto de la formación permanente” (Tesis: Gabriela B. Villarroel, 2009).

También resulta necesario decir que en la última década se han organizado una serie de eventos científicos –congresos, jornadas, seminarios, tanto de carácter nacional como internacional- sobre la formación de docentes y sobre prácticas docentes, a la vez que esta temática ha estado incluida en otros congresos afines. Al respecto se pueden citar: Jornadas Nacionales de Práctica y residencia en la formación de docentes (Universidad Nacional de Córdoba, 2003, 2006, 2008, 2010, 2012), Jornadas Regionales de Práctica y Residencia docente (Universidad Nacional del Sur, 2006, 2009, 2012), Encuentro La Universidad como objeto de investigación (2001, 2003, 2005, 2007, 2009), Seminario de investigación sobre formación de profesores en los países del Mercosur/Cono Sur (se realiza uno por año desde 1993³⁹), Jornadas universitarias de Formación Docente (Universidad Nacional de Rosario, 2007, 2009), Congreso Metropolitano de Formación Docente (Universidad de Buenos Aires, 2008, 2012), entre otros.

Realizado este recorrido –que resulta siempre provisorio y en construcción- se cuenta con un panorama más claro acerca de la problemática del objeto de estudio y quiénes son algunos de los que han trabajado y siguen trabajando en temas relativos a la formación del profesorado, el desarrollo profesional y el profesorado principiantes y que centran su análisis en las políticas específicas para ello o bien en aspectos parciales de éstos. Muchos de los autores mencionados anteriormente serán citados a lo largo de la investigación.

³⁹ En 2013 el Seminario se desarrolló en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca (Argentina), bajo la coordinación general de los profesores Raúl A. Menghini y María Rosa Misuraca.

Capítulo 2:
La educación secundaria en la Argentina

2.1. Introducción

Dado que esta tesis toma como objeto de estudio a los profesores principiantes para el nivel secundario y la manera como encaran su desarrollo profesional, se impone la necesidad de dedicar este capítulo a la educación secundaria en la Argentina a fin de comprender su evolución y las regulaciones actuales, lo que puede ofrecer un panorama de cómo se desarrolla el trabajo de los profesores en ella, y los requerimientos que esto supone para la formación inicial y continua, cuestión que será tratada en próximos capítulos.

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 ha establecido la obligatoriedad de la escolaridad secundaria en todo el país y ha dado lugar al slogan “nueva secundaria”. De esta manera, no solo se han prolongado los años de obligatoriedad –abarcando al nivel secundario- sino que esto ha ido acompañado de cierta novedad, de algo que no existía y que ahora comienza a existir. Ya no se trataría de la escuela secundaria conocida por todos –y que, obviamente, ha recibido múltiples críticas-, sino una nueva escuela.

Se podría deducir que tal novedad se encuentra desarrollada en los documentos emitidos por el Consejo Federal de Educación a partir de 2007, que abarcan al menos tres aspectos: el institucional, el curricular y el régimen académico. A tal fin, en este apartado se analizarán las regulaciones que intentan poner en marcha el mandato derivado de la Ley de Educación Nacional, realizando previamente algunas consideraciones históricas y sobre el diagnóstico oficial acerca del nivel secundario en la Argentina.

2.2. El encuadre legislativo de la educación secundaria

La educación secundaria ha sido históricamente la más endeble, en términos legislativos, organizativos y curriculares. Pensada inicialmente como antesala de los estudios universitarios y para satisfacer las demandas de las clases altas, y luego de

la clase media ascendente a fines del siglo XIX, siempre tuvo un cierto carácter exclusivo que, de alguna manera, le otorgaba identidad⁴⁰.

Con el correr de las décadas y el desarrollo social y del conocimiento, sumado a las exigencias del mercado laboral, comenzó a instalarse la idea de que ya no alcanza con una educación básica o primaria, sino que la secundaria forma parte –a pesar de sus críticas y la necesidad de cambio- de los requerimientos de la vida social, tanto para la formación ciudadana y la apropiación de los bienes culturales básicos, como para el acceso a los estudios superiores o a la vida laboral.

Por otra parte, se puede acordar con Tiramonti y Montes en que “...la educación en general y el nivel medio en particular, están inmersas en las tensiones y las contradicciones que genera un cambio histórico que desinstituye y modifica todo el entramado institucional construido por la modernidad” (2009: 9), con lo cual se impone la necesidad de repensar el sentido, la función y el valor de este nivel para que responda a las exigencias de la vida contemporánea con proyección de futuro.

Distintos países⁴¹ fueron avanzando en la progresiva universalización de los estudios secundarios, expresando esto en sus respectivas legislaciones. En nuestro país, la Ley Federal de Educación 24.195/93 legisló por primera vez en forma orgánica para todos los niveles, y si bien amplió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, incluyó el nivel secundario/polimodal -reducido a tres años- sin contemplar su

⁴⁰ Dice Inés Dussel: “[...] hay un aspecto que define parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo, perduró una sensación de ‘pertenecer’ a un grupo definido y selecto, y esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país”. Y agrega: “la noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la élite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente” (2009: 70).

⁴¹ Al respecto, se puede consultar el aporte de Natalia Zacarías (2010: 162), que en un cuadro resume la situación legislativa de países latinoamericanos, España y Portugal. Entre los países que ya contemplan la educación secundaria como obligatoria figuran: España (2006), Brasil (2009), Chile (2009), Uruguay (2008), México (2004). La mayoría de ellos divide el nivel en dos ciclos (el primero, en general, llamado “básico” y el segundo con distintas denominaciones como superior, orientado, diversificado, etc.), de distinta duración (tanto de los ciclos como del nivel secundario en su totalidad). Los casos señalados postulan la obligatoriedad de ambos ciclos.

obligatoriedad. Y en 2006, la Ley de Educación Nacional convirtió este nivel en obligatorio, con una duración de cinco o seis años, según la opción de cada provincia.

Tal como se ha dicho más arriba, este nivel siempre se presentó como el más débil, ya que la Ley 1420 de 1884 dio el marco legal para el nivel primario y organizó el incipiente sistema educativo del momento, y la Ley Avellaneda, Nº 1597 de 1885, hizo lo propio con las universidades nacionales. En cambio, la educación secundaria, nunca tuvo un marco legislativo específico -a tal punto que hasta hace muy poco en la provincia de Buenos Aires se hablaba de post-primario para la designación de profesores-, basándose solo en decretos o normas menores, por lo que "...quedó librada al particular enfoque de los Ministros de Educación de turno" (Cucuzza, 1986: 110).

La ausencia de un marco legislativo nacional durante casi todo el siglo XX no fue casual ni por un olvido o descuido, sino debido a las disputas que siempre generó el acceso al nivel secundario entre los sectores conservadores y la clase media emergente que también reclamaba continuar estudios luego de finalizada la escuela primaria, cuestión que habla de la estrecha relación entre economía, política, sociedad y educación (Zimmerman, 1986). Además, en ese marco de lucha, uno de los temas principales de discusión pasó por el carácter a imprimirle a este nivel: tener un sentido propedéutico para los estudios universitarios o bien preparar para la vida laboral, lo que iba ligado a la idea de una escuela única o diversificada según sectores sociales. Esto se vio reflejado, desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, en los diversos proyectos legislativos que se presentaron con la intención de regular el nivel en distintos aspectos como finalidad, estructura, gobierno y otros; sin embargo, ninguno logró imponerse y convertirse en ley.

La concepción de una enseñanza secundaria única -según el modelo de los Colegios Nacionales-, que ya venía siendo cuestionada, se agotó con la crisis económica y social de 1890. Según Martínez Paz,

...se rompieron entonces los esquemas determinantes de la política educativa del período anterior. El establecimiento de la Escuela Nacional de Comercio y de la

Escuela Industrial de la Nación marcó los primeros pasos en la diversificación de la enseñanza media...la diversificación comenzaba a perfilar y concretar, de una manera más clara, las creaciones y los fines de la enseñanza secundaria en el país (2006: 63).

No se puede dejar de recordar que las escuelas secundarias fueron nacionales hasta avanzado el siglo XX y, progresivamente, fueron creciendo las creaciones de escuelas por parte de las provincias y las del sector privado, al tiempo que comenzaron los procesos de transferencia a las jurisdicciones. Al respecto, Paviglianiti señala que, “En 1952, en todas las modalidades, el 65% del total estaba a cargo del Gobierno Nacional, un 21% era de prestación privada y el 14% lo ofrecían las provincias” (1988: 64). De todas maneras, la misma autora admite que las escuelas provinciales tendieron a ofrecer los mismos planes y especialidades que las nacionales, para poder obtener la validez de los títulos por parte de la Nación. Esto se mantuvo hasta 1972, en que las provincias reconocieron dicha validez por los títulos que emitían (Ley de facto N° 19.988/72).

Años	Nacional				Provincial				Privado			
	1952	1986	1998	2009	1952	1986	1998	2009	1952	1986	1998	2009
Nivel Secundario	64,8	44,6	---	---	14,5	26,1	72,9	71,8	20,7	29,3	27,1	28,1

Cuadro 1: Distribución porcentual de matrícula de nivel medio según jurisdicción. Total País.

Fuente: Elaboración propia en base a datos tomados de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE): Anuarios Estadísticos Educativos 1998 y 2009 y de Paviglianiti (1988).

Como se puede observar en el cuadro precedente, entre 1952 y 1986 va disminuyendo paulatinamente la matrícula que asiste a colegios nacionales, lo que representa el 20% en el período, a la vez que aumenta la distribución en las escuelas provinciales en un 12,6% y casi un 9% en las escuelas privadas. En 1998⁴² se observa que las provincias absorben la matrícula de los colegios nacionales y, a su vez, la acrecientan levemente, llegando al 73%. Por su parte, el sector privado baja su matrícula y en 2009 vuelve a elevarla. Hay que aclarar que en los datos no se

⁴² Se toman los datos de 1998 por considerar que para ese año ya se había consolidado la transferencia de escuelas de nivel secundario y se había avanzado considerablemente en la implementación de la nueva estructura del sistema educativo prevista en la Ley Federal. Por otra parte, los datos de 2009 son los últimos que se encuentran disponibles (a febrero 2011) en la página web de la DINIECE.

contempla la matrícula de la educación secundaria de adultos (que para 2009 estaba en 475.943 alumnos), y que asiste en un 90% a escuelas estatales, lo que llevaría la matrícula estatal a un 74% para 2009.

Los datos de 1986 son, prácticamente, los que encontró la Ley de Transferencia Nº 24.049/91⁴³ para el nivel secundario, o al menos los datos con los que se contó y se cuenta, dado que por algunos años no hubo información oficial⁴⁴. Ciertamente que esta Ley, a su vez, impactó de distinta manera en las provincias, principalmente por la cantidad de escuelas nacionales que fueron transferidas en cada caso, la matrícula que cubrían respecto del total, los cargos docentes, de apoyo y jerárquicos y, un tema no menor, la cantidad de escuelas privadas subsidiadas por la nación y que lo siguieron siendo por las provincias, entre otros. Tiramonti y Braslavsky, refiriéndose a la situación del nivel al momento de la transferencia, señalan que

...en algunos casos las provincias no tenían casi escuelas medias a su cargo porque las demandas por educación de este nivel eran satisfechas prioritariamente por la Nación o los establecimientos privados; es el caso de las provincias de Tucumán, La Pampa y San Juan. En el extremo opuesto están las provincias que históricamente atienden directamente las demandas por educación media de su población (1995: 61).

Las mismas autoras afirman que la oferta educativa de las propias provincias en muchos casos tuvo un carácter subsidiario, atendiendo la matrícula que no lograba ingresar a las escuelas nacionales o privadas. A pesar de las críticas, los colegios nacionales siempre gozaron de mayor prestigio que los provinciales, cuestión que en muchos casos -y más allá de lo que significó el cambio de jurisdicción- se mantuvo luego de las transferencias.

⁴³ Rivas analiza el proceso de transferencias de instituciones nacionales a las provincias en los '90 y advierte que éstas no contaban con "...ministerios preparados para asumir las tareas centrales de la administración pública del sistema" (2004:55). Pero, además, el refuerzo jerárquico de distintas áreas de gobierno provincial entra en la lógica del poder propio de las pujas al interior de las jurisdicciones, sin reparar muchas veces en lo que representa ampliar el organigrama ministerial en términos presupuestarios a futuro. "Gobernar la educación provincial representa tanto una fuente de poder político y discrecionalidad local que beneficia a los poderes de turno, como una carga a veces inviable o insostenible..." (2004:56).

⁴⁴ Según Tiramonti y Braslavsky, "...los datos de 1987...son los últimos publicados oficialmente por el Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación" (1995: 61).

Por otra parte, Más Rocha y Vior entienden que la Ley de Transferencias produjo al menos dos consecuencias: “la fragmentación de los niveles medio y superior no universitario y la que denominamos ‘recentralización neoconservadora’. La descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales” (2009: 22).

Sobre la base de este panorama de un sistema educativo provincializado, se sancionará la Ley Federal de Educación 24.195/93 que llevará la escolaridad obligatoria a diez años, partiendo de la sala de Jardín de Infantes de cinco años y llegando a la Educación General Básica (EGB) que abarcó nueve años. Junto con el alargamiento de la escolaridad se da un cambio de la estructura del sistema educativo que rompe con la tradición de la escuela primaria y secundaria, reviviendo, de alguna manera, las viejas propuestas de la escuela intermedia⁴⁵, ahora llamada “tercer ciclo de la EGB” y creando un nivel o ciclo que pasó a denominarse “polimodal”. Al respecto, Más Rocha y Vior señalan que

...la creación del Ciclo Polimodal implicó la desaparición del Nivel Medio. Significó el acortamiento de la enseñanza secundaria, el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos básicos y la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior. En este aspecto reside, quizá, el carácter más antidemocrático y conservador de la Ley Federal (2009: 23).

Para Vior, todo el proceso derivado de la reforma “...afectó, especialmente, a un nivel del sistema: el de la enseñanza secundaria; y a un sector de la población: el grupo de adolescentes que no registraban antecedentes familiares de escolarización más allá del nivel primario” (2009a: 29), y lo que pudo haber sido una experiencia rica de aprendizaje se vio seriamente devaluada porque, entre otras cosas, la escuela de tres años⁴⁶ resultó ser seriamente limitada para lograr

⁴⁵ Esta idea reconoce sus antecedentes en la propuesta de Saavedra Lamas en 1916, la que luego es reeditada en distintos momentos, destacándose el proyecto de Onganía y su Ministro Astigueta en 1966, que llegó a implementarse por poco tiempo en algunas provincias.

⁴⁶ En la provincia de Buenos Aires las escuelas polimodales de tres años se constituyeron sobre las anteriores escuelas secundarias de cinco años. Los dos primeros años pasaron a formar parte del tercer ciclo de la EGB y se radicaron mayormente en edificios de escuelas primarias. De esta manera, el ingreso a los polimodales encontró a los alumnos en plena adolescencia, debiendo enfrentar además la integración a nuevas escuelas luego de haber transcurrido la experiencia de primarización que en general significó el tercer ciclo. Las escuelas que más sufrieron la reforma fueron las técnicas, que perdieron especificidad y donde los estudiantes se vieron obligados a asistir a ella por la mera

consolidar procesos de construcción de conocimiento que sirvieran de base para enfrentar estudios superiores o el mundo del trabajo. Por otra parte, los adolescentes tuvieron que sufrir, además, la desestabilización que la reforma implicó para los docentes y las instituciones (nuevos diseños curriculares y contenidos, miedo a la pérdida de los puestos laborales, reubicaciones laborales, capacitación bajo presión, exigencias respecto de la elaboración del proyecto educativo institucional, etc.)

Finalmente, en 2006, la Ley de Educación Nacional no solo extiende la escolaridad obligatoria a la secundaria, abarcando así 13 años en total⁴⁷, sino que vuelve a la estructura del sistema anterior –primario y secundario-, cuya duración queda librada a la decisión de cada provincia para ambos niveles (art. 134): 6 de primario y 6 de secundario o bien 7 de primario y 5 de secundario (ver Anexo V), contradiciendo, de esta manera, lo estipulado en el artículo 15 de esa misma ley: “El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles”.

¿Qué se dice en la Ley sobre la educación secundaria? Se establece su finalidad y objetivos; se la divide en dos ciclos: básico y orientado; se fijan orientaciones curriculares, pedagógicas y de organización escolar, así como relativas al trabajo docente -entre ellas aparece la figura del “tutor”-; y se propicia la vinculación de las escuelas con el mundo de la producción y el trabajo, en el cual realizar prácticas educativas.

El artículo 30 hace referencia a la finalidad de la educación secundaria, que es “habilitar a los/las adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y entre los objetivos se pueden destacar: brindar una formación ética para el ejercicio de la ciudadanía

articulación con una EGB y la garantía de ser matriculado en ella, y no por real elección de ese tipo de escuela.

⁴⁷ Cabe aclarar que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el secundario es obligatorio desde 2002 (Ley N° 898). La Provincia de Buenos Aires publicitó una medida similar durante la gobernación del Dr. Duhalde (1991-1999), pero nunca se convirtió en Ley, cuestión que se incluyó en la nueva ley provincial de 2007. Revisando la historia, Vior (2009) señala que ya Yrigoyen y su ministro Salinas en 1918 habían presentado un proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública que definía a la educación secundaria como parte de la educación general.

democrática; formar sujetos responsables que logren transformar el entorno; desarrollar capacidades de estudio, aprendizaje, investigación, trabajo, esfuerzo; desarrollar competencias lingüísticas; entre otros. Sin embargo, poco se dice acerca de cómo garantizar la cantidad de escuelas y cursos necesarios para hacer efectiva la obligatoriedad, así como el financiamiento que tal medida de política supone. Sólo se aclara que

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (art. 16).

Y en el artículo 136 se afirma que “El Consejo Federal de Educación deberá acordar [...] una resolución de cumplimiento obligatorio de lo dispuesto por el artículo 32 de esta ley, acompañada de los estudios técnicos y presupuestarios que faciliten su implementación”. De esta manera, parecería que la decisión política de hacer obligatorio el secundario se tomó sin estudios previos ni análisis de las posibilidades presupuestarias, lo que se derivó a manos del Consejo Federal de Educación y, en concreto, de las provincias que son las que tienen a cargo la educación en sus territorios⁴⁸. Así, se puede coincidir con el planteo de Vior:

...cabe preguntarnos, tal como hiciéramos en momentos de plantearse la Ley Federal de Educación, si la sanción de esta nueva ley constituye la apertura de una nueva política o el refuerzo, la continuidad o la cristalización de un proceso que se viene manifestando desde la década anterior. Tal como fue planteada, por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y de propuestas superadoras, se puede inferir que la nueva ley sólo constituirá una reforma administrativa de segunda generación (2009b: 32-33).

⁴⁸ No se puede desconocer que se realiza un manejo centralizado de los recursos y proyectos, como es el caso del “Programa Nacional 700 Escuelas” que se financia en parte con fondos del BID y está a cargo del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Las provincias deben presentar sus proyectos y luego resultan elegibles o no. Tampoco se puede obviar que la elegibilidad está marcada, en muchos casos, por la afinidad partidaria de cada provincia con respecto a la nación y de cada municipio con respecto a las provincias. Del listado que consta en la página web, unas 230 escuelas aparecen como “polimodal”, habiendo otras identificadas como EGB3, pero no se aclara si forman parte de las escuelas primarias o secundarias. Fuente: <http://www.700escuelas.gov.ar/web>, consultada al 5/1/2013.

Seguidamente se presentarán algunos datos que hacen al diagnóstico de la educación secundaria de los últimos años, sobre la base de información del Ministerio de Educación Nacional.

2.3. Diagnóstico sobre la educación secundaria

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación lanzaron, en 2008, el “Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina”⁴⁹. Allí se condensa un diagnóstico cuantitativo y cualitativo del nivel, se identifican los principales problemas y se definen los objetivos estratégicos que abarcan la reformulación curricular, el desarrollo de un nuevo modelo institucional, lo relativo a la convivencia escolar y al trabajo de los docentes.

En principio, se afirma que la escuela, por sí sola, no puede hacer frente al desafío que plantea la obligatoriedad, y que universalizar la cobertura supone “...una economía en crecimiento, competitividad genuina basada en la incorporación de progreso técnico en la producción, empleos decentes, salarios dignos, democracia y ciudadanía reflexiva” (pág. 4). Ciertamente, no se puede desconocer que algo de esto ha sucedido a partir de 2003 y hasta aproximadamente 2010⁵⁰, cuando comenzó a notarse el impacto de la crisis global de los países centrales; sin embargo, al respecto existe una gran diversidad de opiniones y visiones, tanto entre partidos políticos, sindicatos, como en la ciudadanía en general.

⁴⁹ Sobre este mismo documento, Vior (2009: 35-36) presenta señalamientos muy interesantes, entre los cuales se pueden destacar: “...no se establece ningún tipo de relación entre la política económica –pasada y presente- y sus consecuencias, la disminución de la matrícula y el bajo nivel en el resultado de las pruebas de evaluación de la calidad”, “ha desaparecido toda referencia al neoliberalismo de los ’90,,,”, “...se reitera la corresponsabilidad del Estado, del sistema educativo y de la sociedad, por el fracaso y la exclusión educacional”.

⁵⁰ Hay que tener en cuenta que a partir de 2007 se interviene el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), encargado de recoger y publicar las estadísticas oficiales. Este organismo cayó en un gran descrédito porque en general sus publicaciones sobre PIB, empleo, costo de vida, pobreza, entre otros, no resultaron creíbles, lo que trajo aparejado distintos sistemas de medición privados que intentaron reflejar en estadísticas lo que pasaba en la realidad.

En distintos momentos se hace referencia a que la función social de la escuela secundaria, propósito fundamental u objetivo central tiene que ver con la “orientación”. “Al final de la escuela secundaria, el estudiante debe estar en condiciones de conocerse a sí mismo, conocer la sociedad y definir su proyecto de vida” (pág. 4). El objetivo de la orientación parece darse contra la pared frente a la gran desorientación que viven muchos adolescentes y tantos adultos en general. En tal caso, resulta lícito como aspiración política, pero también habría que preguntarse cómo sería posible definir un proyecto de vida al terminar el secundario en un país que todavía no logra ofrecer perspectivas de futuro para tantas familias que están privadas de los más elementales derechos, entre ellos la vivienda y el trabajo⁵¹. Al respecto, se puede afirmar que la insistencia en la idea de “proyecto de vida” remite a la cosmovisión que siempre ha presentado la Iglesia Católica acerca del papel que debe jugar la educación para los sujetos, imbuida de sus rasgos de transcendencia en términos individuales⁵².

El diagnóstico hace referencia a la cobertura, la evolución de la matrícula, la repitencia, el abandono, la sobreedad y el egreso, entre otras cuestiones. En cuanto a la cobertura, la tasa neta de escolarización en 2001 ascendía a 71,5% promedio nacional, en la que puede haber incidido la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB a partir de 1993. La evolución de la matrícula creció sostenidamente desde el retorno a las instituciones de la democracia en 1983 y alcanzó su número máximo en 2002 (2.794.495 estudiantes, sin considerar el 7º grado o año), descendiendo

⁵¹ Recién en 2011 se lanzó el Plan PROCREAR para que las familias pudieran acceder a una vivienda propia, a través de créditos con bajas tasas de interés. En cuanto al trabajo, si bien las estadísticas muestran que había crecido fuertemente, luego de 2011 se estancó. Asimismo, no se sabe que existe mucho trabajo no registrado (en negro) y otro tanto de tipo precario: bajos salarios, temporarios, con parte del sueldo no declarado, etc.

⁵² El Documento de la Iglesia Católica Argentina, “Educación y proyecto de vida”, publicado por la Conferencia Episcopal Argentina en 1985 en momentos en que se llevaba a cabo el II Congreso Pedagógico Nacional, no deja lugar a dudas acerca de esta cosmovisión: “La persona en cuanto persona lleva en su ser su quehacer fundamental: su programa educativo. Eso es lo que hemos querido expresar al hablar del hombre como esencial proyecto dinámico y de la educación como autoconducción del personal proyecto de vida. Proyecto que en definitiva debe coincidir con el proyecto de Dios sobre el hombre y sobre el mundo que culmina en Cristo como fin de la creación” (#30). Y en otra parte afirma: “El hombre se percibe a sí mismo como un ser ‘llamado a elegir un proyecto de vida en conformidad con su propio ser’, por lo tanto ‘artífice de su destino’ (DHC 13)” (#12).

luego de manera progresiva hacia 2006. Esta situación se verificó básicamente en el ámbito de las escuelas estatales, mientras que en las privadas bajó solamente en 2003 y luego siguió creciendo.

En cuanto a la tasa de repitencia, el mismo documento señala que el promedio de todo el secundario era de 10,7, con una gran diferencia entre las escuelas privadas en las que solo llegaba a 4,4, y las estatales en las que trepaba a 13,1. Y el abandono parece agravarse a lo largo de todo el nivel, principalmente a partir del tercer año y, según su propia interpretación, “ello muestra que la problemática del cambio de nivel o ciclo continúa siendo, como lo era históricamente, un nudo crítico en las trayectorias de los estudiantes” (#20)⁵³, tal como se observa en el cuadro que se transcribe:

Tasa de abandono interanual 2005-2006	Año de estudios					
	7º	8º	9º	10º	11º	12º
TOTAL	3,5	11,7	13,5	19,7	13,5	26,5
Estatal	5,5	13,9	15,9	23,0	16,6	30,4
Privado	2,7	6,1	7,2	10,9	7,1	19,5

Cuadro 2: Tasa de abandono interanual por sector y ámbito 2005-2006.

Fuente: Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina, sobre la base del Relevamiento Anual 2006 de la DINIECE.

Los números presentados no dejan duda de que, a pesar de que la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB data de los '90, todavía es importante el abandono en los dos últimos años, máxime en 9º (en la actualidad el último año del ciclo básico de la escuela secundaria). Sin embargo, las cifras son aún peores en el comienzo y fin de lo que sería el ciclo superior del nivel secundario, llegando a 30,4 para el caso de las escuelas estatales. Si bien la misma tendencia se da tanto en el ámbito estatal como en el privado, en este último los datos son bastante más reducidos, aunque llega casi a 20% en el último año del secundario. El documento no ensaya ninguna otra interpretación sobre las causas del abandono, aunque no

⁵³ El signo # (numeral) se utiliza para indicar el número de párrafo. Esta forma de citar se utilizará en varias ocasiones en esta tesis, fundamentalmente en documentos que están organizados siguiendo la numeración de sus párrafos. Esto permite que, independientemente de la versión papel o el formato electrónico con que se consulte el documento, la numeración de párrafos no variará.

resultaría extraño poder ligarlas a la necesidad de trabajar, la falta de interés por la escuela, el comienzo temprano de la vida adulta, cuestiones que se observan frecuentemente en los sectores sociales más vulnerables.

Una política instrumentada a partir de 2009 para favorecer que los estudiantes no abandonen la escuela secundaria es la Asignación Universal por Hijo⁵⁴ (AUH), sin embargo todavía no se cuenta con información confiable al respecto⁵⁵ y, lo que parecía ser su impacto a comienzos de 2010 por el aumento de la matrícula –se hablaba de un 20% aproximadamente-, quizás no haya sido el resultado final al cerrar el mismo ciclo lectivo. Sobre este tema, un especialista en políticas sociales afirma que la AUH “puede constituirse en el programa de transferencia condicionada no contributivo de mayor cobertura en la historia..., representa un hito en la normativa jurídica propia del derecho laboral y de la seguridad social, como así también en la historia tributaria del país...” (Lo Vuolo, 2009: 6-7), y también “representa un avance con respecto al resto de los programas de TMC [transferencias monetarias condicionadas] en América Latina” (Lo Vuolo, 2010: 24). Pero, a pesar de esta ponderación, realiza una serie de críticas⁵⁶ y señala

⁵⁴ Algunos autores (Lo Vuolo, 2010; Logiudice, 2010) ligan la institucionalización de esta asignación a los resultados de las elecciones parlamentarias de 2009 en las cuales el kirchnerismo perdió la mayoría en la Cámara de Diputados, lo que provocó que el gobierno reaccionara con este programa para recuperar iniciativa política. Al respecto, ya existían varios proyectos de ley presentados por partidos de la oposición, inspirados en el ingreso ciudadano para la niñez.

Vale aclarar que esta asignación se otorga a trabajadores/as desocupados/as o informales que tenían un salario inferior a \$ 2.670, para 2012, y que se va actualizando periódicamente. Es en este sentido que Lo Vuolo considera que no se trata de un derecho para toda la niñez –universal-, sino para los trabajadores que cumplen con las condiciones señaladas, es decir que hay niños/as que no reciben esta asignación porque sus padres tienen trabajo estable y superan el monto mínimo, cuestión que pone en jaque la misma denominación de “asignación universal”.

⁵⁵ Según Lo Vuolo, “a la fecha (agosto 2010) no es posible hacer una evaluación de los impactos de la AUH. Esto es así por el escaso tiempo transcurrido desde el inicio de su implementación, la casi inexistencia de información directa de los registros de beneficiarios y los problemas de información pública derivados de la adulteración de las estadísticas económicas y sociales de la Argentina desde la intervención política del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Indec) a inicios del año 2007...” (2010: 18-19).

⁵⁶ Sus críticas apuntan tanto a la selección de los beneficiarios, la condicionalidad en educación y salud y las sanciones previstas (que terminan perjudicando a los menores), como a la forma de financiamiento del programa. El mismo autor califica a este programa como “un híbrido entre un beneficio de la seguridad social y un beneficio asistencial” (Lo Vuolo, 2010: 18).

que este tipo de programas no implica un cambio de paradigma en la forma de plantear la política pública, dado que, entre otras cosas,

1) se reconocen como parte de una visión de la cuestión social favorable al asistencialismo, al paternalismo estatal y al control social en la orientación de las conductas privadas de las personas, 2) son herederos de las burocracias especializadas en técnicas de focalización, selección y evaluación de beneficiarios de programas del mismo tipo que los antecedieron (2010: 25).

Algunos autores, en cambio, presentan un discurso más cercano al análisis que realiza el Poder Ejecutivo sobre esta política, como es el caso de los que firman el Documento de la Fundación UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina):

Sin lugar a dudas la AUH, marca un antes y un después en la historia de la política social de nuestro país, en tanto le otorga una base amplia e igualitaria al sistema de protección social argentino. Encaminándose a establecer un piso mínimo de protección social al cual todo miembro de la sociedad, más allá de su relación con el mercado laboral, debe acceder. Es importante destacar que tradicionalmente en la Argentina la política de lucha contra la pobreza, para aquellos que quedan sin cobertura del sistema contributivo, ha sido mayormente de carácter asistencial (Tirenni, Morra y Martini, 2011: 8).

Los mismos autores hacen referencia a los datos de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) -a cuyo cargo está el financiamiento de esta política-, que permiten hacerse de una idea de cobertura:

En términos de cobertura, según datos de ANSES, a marzo de 2011 la cantidad de niños, niñas y adolescentes incluidos en la AUH es de 3.527.527 (de los cuales 16.622 son discapacitados). Las asignaciones son percibidas por 1.872.173 titulares, (adultos responsables de cada beneficiario), lo que otorga un promedio de 1,9 beneficiarios por cada titular. Dentro de los titulares, el 91,7% son mujeres y la edad promedio de los mismos es un poco menor a 33 años" (Tirenni, Morra y Martini, 2011: 9).

Hay que aclarar que las familias cobran el 80% del monto de la AUH y el 20% restante lo reciben una vez al año, cuando demuestran haber cumplido con la obligación de la escolaridad y vacunación. Esto significa que el 80% lo tienen asegurado, con o sin escolaridad, y luego pueden ser sancionados y perder el beneficio. Por otra parte, el aumento de 180 a 220 pesos a partir del mes de septiembre de 2010 (Decreto 1388/10), luego a 270 (septiembre 2011) y a 340 pesos (septiembre 2012), podría estar respondiendo no solo a una cuestión de actualización inflacionaria, sino a los abandonos escolares que suelen producirse luego del receso invernal.

Más allá del documento ministerial de 2008, se pueden considerar datos del Censo Nacional 2010, para aportar mayor claridad acerca de lo que viene sucediendo con la población de adolescentes que deberían estar obligatoriamente escolarizados en el nivel secundario. En principio, hay que decir que sobre un total de 40.117.096 habitantes, el 39% de la población se concentra en la Provincia de Buenos Aires (15.625.084). En esta misma provincia, la población de 0 a 14 años representa aproximadamente el 25% del total, en sintonía con los datos del promedio nacional.

En el Cuadro Nº 3 se presenta el total de población para los grupos de edad que deberían cumplir con la educación obligatoria⁵⁷. Como se puede observar, la franja que coincide con el nivel primario alcanza casi el 100% para 2010, va disminuyendo levemente para lo que sería el ciclo básico (o ex EGB3) del nivel secundario y desciende bruscamente para el ciclo superior, con 15% de diferencia entre ambos grupos. A pesar de eso, todos los valores para 2010 son mejores que los del Censo 2001, habiéndose incrementado 2.2 % en este último grupo de edad. Hay que aclarar que dado el corte de edad en 17 años, en estos datos no se considera los que asisten a la escuela con sobre edad o bien los que lo hacen en la modalidad de adultos.

Grupo de edad	Censo 2001			Censo 2010			Dif. 2001-2010
	Población total	Población que asiste	Asistencia %	Población total	Población que asiste	Asistencia %	
6 a 11	4.177.315	4.102.160	98.2	4.104.008	4.062.254	99.0	0.8
12 a 14	2.006.607	1.908.427	95.1	2.104.527	2.030.988	96.5	1.4
15 a 17	1.921.972	1.526.049	79.4	2.111.430	1.721.924	81.6	2.2

Cuadro Nº 3: Población que asiste a un establecimiento educativo por grupo de edad. Total del país. Años 2001 y 2010.

Fuente: Elaboración propia. INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Pág. 120.

El cuadro que sigue muestra los alumnos que se encuentran en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, distinguiendo los dos ciclos y la diferencia entre ambos, lo que indica qué porcentaje de estudiantes se retienen en el Ciclo Superior con respecto al Básico. Resulta llamativa la disminución progresiva

⁵⁷ El Censo considera los que asisten a la escuela al momento de su realización.

año a año: entre 2008 y 2010 bajó casi un 5% la cantidad total de alumnos. Si se tiene en cuenta la distribución entre sector estatal y privado, ese porcentaje parece estar influido principalmente por la pérdida de alumnos en este último, que pasó de 87.64% al 76.56%, o sea casi un 10%.

	2008			2009			2010		
	Ciclo Básico	Ciclo orient	Dif. CO/CB	Ciclo Básico	Ciclo Orient	Dif. CO/CB	Ciclo Básico	Ciclo Orient	Dif. CO/CB
Estatal	548.559	326.054	59.44	568.415	334.385	58.85	594.993	341.189	57.34
Privado	221.200	193.865	87.64	244.328	193.223	79.08	246.625	188.824	76.56
Total	769.759	519.919	67.54	812.743	527.608	64.91	841.428	530.013	62.98

Cuadro Nº 4: Alumnos en educación secundaria común en la Provincia de Buenos Aires, Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO)

Fuente: Elaboración propia. INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010.

Si se considera el total de alumnos para ambos sectores y ambos ciclos, se ve que hay un crecimiento en cada año: pasa de 1.289.678 en 2008 a 1.340.351 y 1.371.441 en 2009 y 2010, respectivamente. Pero este crecimiento es de 9.3% para el ciclo básico y de 1.94% para ciclo orientado, lo que también está evidenciando el desgranamiento de un ciclo al otro. Y si se considera el ciclo orientado por sector, entre 2008 y 2010 se observa que en el estatal hay un crecimiento de 4.64% (de 326.054 a 341.189), mientras que en el privado habría una disminución del 2.61% (de 193.865 a 188.824), lo que indica que las escuelas estatales estarían reteniendo más alumnos en este ciclo respecto de las escuelas privadas.

Los datos precedentes sobre la matrícula nos brindan una idea de la problemática que atraviesa el nivel secundario que todavía está lejos de poder garantizar la obligatoriedad. Estos nada dicen acerca de las causas por las cuales no todos los adolescentes logran ingresar a la educación secundaria, ni por qué se va produciendo un desgranamiento importante que provoca que no todos concluyan sus estudios. A tal fin, podríamos aventurar situaciones relativas a la condición socio-económica y el desinterés por la escuela. Un estudio del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) distingue los motivos de abandono de la escuela en países de América Latina por parte de los

adolescentes, concluyendo que al comienzo de la adolescencia el desinterés por el estudio es más importante que otros motivos y se va incrementando durante toda la adolescencia. Junto con este motivo, hacia el final de la adolescencia aparecen motivos relacionados con la necesidad de trabajar.

Al finalizar la adolescencia, se intensifica la relación entre las tareas relacionadas con la domesticidad y la deserción hasta alcanzar el 10% de los casos, a la par que el trabajo pasa a ser mencionado por el 20% de los adolescentes o sus familias como el principal motivo de abandono escolar. Aun así, el desinterés por estudiar continúa siendo el principal motivo por el cual los adolescentes interrumpen sus estudios (SITEAL, 2013).

Otros temas que aborda el documento del Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación refieren a la diversidad de regímenes de evaluación y promoción de estudiantes entre las distintas jurisdicciones, al utilizar distintas periodizaciones (bimestres, trimestres, etc.), escalas y cierres de calificaciones en promedios o no.

Una información relevante para nuestro estudio se refiere al profesorado que trabaja en el nivel secundario. El análisis se desarrolla sobre la base del Censo Nacional de Docentes de 2004⁵⁸, destacando que un 91,2% de ellos cuenta con estudios superiores completos y que la mayor parte se formó en instituciones no universitarias. Los que tienen estudios universitarios representan el 43.3% en promedio, siendo los porcentajes más altos en las provincias de San Juan y La Pampa (67%), San Luis (66,7%), Mendoza (61%), Chubut (57,6). Los porcentajes más

⁵⁸ Hay que tener en cuenta que este tipo de censos se realiza cada 10 años, siendo el primero de 1994. El próximo está previsto que se realice en 2014. Al respecto, la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 218/14 aprueba la propuesta presentada por el Ministerio de Educación de la Nación para la realización del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) 2014, que se desarrollará entre los meses de octubre y noviembre próximo y será coordinado por la DINIECE. Los objetivos generales del Censo apuntan a:

- 1) Cuantificar el personal docente y no docente y la función que realizan en los establecimientos educativos del sector estatal y privado.
- 2) Explorar los diferentes perfiles institucionales, sociodemográficos, laborales, formativos y profesionales del personal docente y no docente que trabajan en todos los niveles y modalidades de la educación, con excepción del nivel superior universitario.
- 3) Describir las percepciones que el personal docente tiene acerca de las condiciones en las que desarrolla sus actividades y sus opiniones de la enseñanza, la evaluación, el uso del tiempo escolar, entre otros.

Teniendo en cuenta el objetivo 2, se ve que el personal docente del nivel superior no se incluirá en el Censo, pero sí todo el profesorado de la educación secundaria.

bajos, en cambio, se encuentran en Jujuy (25,6%), Entre Ríos (26,7%) y Santiago del Estero (29%). También se aclara que estos porcentajes de formación universitaria son un poco mayores en las escuelas privadas, cuestión que podría obedecer a razones de marketing⁵⁹. En lo que respecta al ámbito de trabajo, dos tercios trabajan en escuelas estatales y un 30% en privadas. Y en cuanto a la cantidad de escuelas en las cuales trabajan, un 43% de ellos –promedio nacional- trabaja en un único establecimiento, mientras que un 28% lo hace en dos y otro tanto en tres o más escuelas. La mayoría trabaja en dos o más establecimientos y casi un 30% lo hace en tres o más. Se advierte que un 66,2% promedio tienen más de 36 horas semanales de trabajo. “La mayor carga horaria de los profesores corrobora la hipótesis del menor reclutamiento de nuevos docentes en el período por acumulación de horas por parte de los que ya estaban trabajando” (#39). Según el documento, esto implicaría mayores dificultades para el seguimiento de los alumnos, lo cual es cierto; pero nada se dice acerca de las causas que llevan a esta situación y que una de ellas obedece, sin duda, a las condiciones laborales que obligan a los docentes a asumir mayor cantidad de horas cátedras para lograr un salario similar al que antes lograba con menos horas de trabajo.

El resto de temas que trata el documento han sido desarrollados con más intensidad en las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación sobre la escolaridad obligatoria, que se trata en los próximos apartados.

2.4. Las regulaciones del Consejo Federal de Educación

El análisis que sigue se centrará en las regulaciones sustantivas del Consejo Federal respecto del nivel secundario:

- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) N° 84/09: aprueba el Documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”

⁵⁹ Esto es una opinión personal y no consta en el documento. Pero quien escribe ha escuchado testimonios que dan cuenta de esta afirmación, toda vez que las escuelas privadas incluyen en sus publicidades o al menos en sus discursos frente a los padres, que cuentan con personal docente con formación universitaria, destacando los títulos de licenciados y en algunos casos los posibles posgrados.

- Resolución CFE Nº 88/09: aprueba el Documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”.
- Resolución CFE Nº 93/09: aprueba el Documento: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”.

Sin embargo, hay que decir que desde la sanción de la LEN se han emitido múltiples documentos⁶⁰ que ponen de manifiesto la intención de poner en marcha mecanismos que permitan hacer realidad la obligatoriedad del nivel. Sin desmerecer el valor que las normas tienen para introducir cambios en el sistema educativo, hay que decir que la sobre-regulación también puede llevar a generar un efecto contrario, máxime cuando muchas resoluciones avanzan en detalles que, aunque aparezcan formulados como propuestas y digan respetar las autonomías e idiosincrasias provinciales, son decisiones que no dejan demasiado margen para otras alternativas.

Quizás convenga hacer algún comentario acerca de la función que cumple el Consejo Federal de Educación. Este tiene previstas funciones de concertación de políticas educativas, lo integran todos los ministros de educación de las provincias y es presidido por el Ministro de Educación la Nación. En general este Consejo actúa como una escribanía de gobierno que, a través de su personal especializado o

⁶⁰ Entre ellos se pueden citar: la Resolución CFE 18/07 (Acuerdos Generales sobre educación obligatoria), Resolución CFE 31/07 (Documento “La educación secundaria para adolescentes a partir de la Ley de Educación Nacional), Res. CFE 47/08 (Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior), Res. CFE 61/08 (encomienda una consulta para un plan federal sobre educación secundaria), Res. CFE 79/09 (Plan Nacional de Educación Obligatoria), Res. CFE 103/10 (Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria). Y otras que afectan en menor medida la educación secundaria, entre las que están la Res. CFE 120/10 (secundaria de arte), la Res. CFE 123/10 (Programa Conectar Igualdad), Res. CFE 142/11 (Marcos de referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lengua), Res. CFE 79/12 (Marcos de referencia para la educación secundaria de Arte. Lineamientos para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la secundaria de Arte), Res. CFE 180/12 (Núcleos de aprendizaje prioritarios –NAP- para 3º, 4º y 5º o 4º, 5º y 6º, según corresponda a cada jurisdicción, de la educación secundaria), Res. CFE 188/12 (Plan Nacional de Educación obligatoria y formación docente 2012-2016), Res. CFE 191/12 (Núcleo común para la formación del ciclo orientado, Res. CFE 210/13 (incorporación de las orientaciones en Letras, Física Matemática y Pedagógica a las orientaciones ya aprobadas por la Res. CFE 84/09), etc.

experto, y a impulso del Ministro nacional, impone a las jurisdicciones provinciales sus decisiones. Según Pronko y Vior (1999), el Consejo representa una forma de reconcentración del poder central las instancias ejecutivas del gobierno nacional. Para Misuraca,

...este Consejo de ejecutivos provinciales, por otro lado, se constituye en un espacio que refrenda las decisiones del ejecutivo nacional, mecanismo que, al tiempo de fortalecer la centralización, contribuye a la “transmigración” del poder de los cuerpos representativos hacia las instancias unipersonales (2004: 39).

Se puede agregar que toda la letra chica de las reformas que se han llevado a cabo a partir de los años '90 ha pasado por el Consejo Federal de Educación y sus oficinas que reúnen cientos de expertos, a la manera de una tecno-burocracia que se autolegitima generando regulaciones de todo tipo.

A continuación se analizan algunas dimensiones que surgen de la lectura de las tres resoluciones citadas.

2.4.1. Acerca de la obligatoriedad

Los distintos documentos formulan objetivos y estrategias con respecto a la obligatoriedad del nivel secundario, intentando garantizar el derecho que les asiste a los adolescentes. Sin embargo, el discurso de las regulaciones del Consejo Federal parece contener cierta dosis de magia o de profecía autocumplida, como si los documentos aprobados, por sí solos, y por su imposición a las jurisdicciones, fueran suficientes para cambiar la realidad, la cultura institucional y las condiciones materiales de trabajo de los docentes, y lograr que los adolescentes deseen ingresar y permanecer en la escuela hasta finalizar sus estudios secundarios.

En este sentido, pareciera que la obligatoriedad va a descansar, en gran parte, en las adecuaciones que las instituciones y docentes hagan de la política, las que podrían denominarse “ajustes secundarios” (Riseborough, 1992, citado en Ball, 2002) y que pueden significar llevar adelante estrategias de aceptación o bien de rechazo a las políticas⁶¹. De manera similar se expresan Tyack y Cuban al analizar la

⁶¹ De hecho, a pesar de la legislación nacional y provincial, de los documentos que orientan la implementación de la obligatoriedad y de los diversos programas lanzados para hacerla posible,

historia de las reformas educativas en Estados Unidos y decir que “los educadores han recibido, mejorado, desviado, alterado, modificado o saboteado de diversas maneras los esfuerzos externos de reforma” (2001: 20). A pesar de estas posibilidades, en nuestro país daría la impresión que desde los órganos de gobierno del sistema educativo se considera que serán los docentes e instituciones los que tendrán que resolver –de manera obediente- cómo hacer posible la aplicación de las políticas porque, como afirma Ball, se tiende a “suponer el ajuste de los docentes y el contexto a las políticas pero no la política al contexto. Se privilegia la realidad de los formuladores de la política” (2002: 24). El mismo autor reflexiona acerca de los efectos relativos de las políticas en tanto textos y discursos en la vida de las instituciones, concluyendo que “las políticas desde ‘arriba’ no son las únicas restricciones e influencias en la práctica institucional” (2002: 29).

La Resolución CFE 84/09 reconoce tanto la fragmentación institucional del nivel secundario como la situación de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran muchos adolescentes, y también presenta como imperativo político la necesidad de “romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” (pág. 3), pero hace descansar el achicamiento de estas brechas en las estrategias que pongan en marcha las escuelas secundarias y, por otra parte, no analiza las condiciones concretas en que se encuentran los adolescentes que no asisten al secundario y las causas que han generado y generan tales situaciones. Como planteábamos en un trabajo anterior (Menghini, 2010), resulta necesario preguntarse cómo es posible construir trayectorias escolares exitosas sin considerar las trayectorias sociales sumamente complejas, marcadas, en muchos casos, por carencias y violencias de todo tipo. En este sentido, es posible acordar con la afirmación de Tenti Fanfani cuando dice que “...sin la escuela no se puede, pero la escuela sola no puede” (2009: 69). Para que el imperativo de romper las brechas sociales sea viable –y no se reproduzcan en la escuela-, se deben generar, simultáneamente, políticas económicas y sociales que apunten a una distribución más justa de la riqueza, porque también es cierto que “...no hay ninguna

todavía es muy fuerte la resistencia de algunos docentes a aceptar que todos los adolescentes tengan el derecho y la obligación de ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria y, en muchos casos, siguen desarrollando estrategias expulsivas.

experiencia en el mundo en la cual la educación mejore, se democratice, en un proceso de empobrecimiento de los sectores mayoritarios” (Vior, 2009b: 31). Y, si bien es posible que este proceso de empobrecimiento se haya desacelerado en los últimos años, todavía persisten porcentajes muy altos de pobreza e indigencia.

La misma resolución afirma que “...las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo” (pág. 5). Frente al reiterado slogan de la inclusión, habría que recordar que durante los años '90 las instituciones educativas también buscaron incluir a los que estaban formalmente obligados a escolarizarse, sin embargo esto en muchos casos se convirtió en mera contención de los sectores excluidos de la primavera neoliberal, cuestión que siempre fue resistida por el profesorado por entender que si la escuela asume funciones básicamente contenedoras⁶², se relega el lugar que debe ocupar el conocimiento y el aprendizaje en la experiencia escolar, y esto no es aquello para lo que ellos se formaron como docentes. “Hay que reconocer, también, que esta función de contención social ha tenido y tiene que ver más con la necesidad de garantizar la gobernabilidad que con ofrecer una inclusión ligada a la calidad de los aprendizajes” (Menghini, 2010: 3)⁶³.

Actualmente no se observa con claridad que la inclusión en las instituciones educativas implique algo muy distinto de la contención de los adolescentes como

⁶² En una nota periodística sobre la deserción escolar, citan la palabra de la Inspectora del Área de Psicología y Asistencia Social Escolar: “La inspectora también remarcó que en las instituciones a veces falta conocimiento de cómo mejorar la retención de los alumnos, cómo hacer que un chico tenga una contención distinta”. Y el Inspector Jefe del Distrito de Bahía Blanca añadió respecto de unas jornadas de capacitación para docentes: “la idea es brindar herramientas para que la escuela no excluya al alumno, que de por sí ya se siente excluido de muchas otras cosas”. Diario La Nueva Provincia, 12/6/2011.

⁶³ Popkewitz habla de la esperanza y el miedo que genera la inclusión de ciertos sujetos o grupos sociales. “Existe el miedo a que de no encontrarse la combinación correcta de estrategias y programas, no será posible rescatar a las personas y a las sociedades. Estos temores se desplazan a través de las declaraciones políticas relacionadas con la problemática de la equidad; y empiezan a circular temores acerca de las cualidades de los individuos a rescatar, como amenazas para la estabilidad, armonía y unidad de la sociedad” (2010: 18).

garantía de su derecho a la educación. En este sentido, los documentos no definen claramente qué se entiende por inclusión o exclusión⁶⁴ y parecen asimilar la inclusión social con la inclusión educativa: estar en la escuela implicaría ser incluido socialmente. Pero es posible que los jóvenes vivan simultáneamente situaciones de exclusión con espejismos de inclusión por el mero hecho de asistir a una escuela secundaria, y que los funcionarios, los políticos y la sociedad crean que esto es así. Sin duda que asistir a la escuela puede ayudar a la inclusión social -e incluso ser un indicador⁶⁵ importante al respecto-, pero esto solo no es suficiente. Muchas veces la inclusión en términos de acceso y permanencia en la escuela provoca que otros se excluyan emigrando hacia otras instituciones educativas -en general privadas- con lo cual los incluidos se terminan incluyendo solamente con los de su mismo grupo, que se encuentran en situación social de exclusión⁶⁶. Además, es posible que, a futuro, por la propia devaluación de las certificaciones escolares, aquél que estuvo incluido en la escuela resulte excluido de los estudios superiores o bien del mercado laboral.

Resulta muy esclarecedora la reflexión de Popkewitz al analizar los conceptos de inclusión y exclusión en relación con los procesos de ‘abyección’, en tanto

...algo que está tanto dentro como fuera, rescatado y expulsado a la vez... La abyección implica la producción de tipo de personas a partir de sus diferencias; las distinciones comparativas se superponen y agrupan para formar categorías determinadas sobre los tipos de personas (Hacking, 1986) (2010: 18).

⁶⁴ Popkewitz y Lindblad realizan una revisión conceptual muy importante acerca de estos conceptos en relación con lo que llaman gobernanza educativa y afirman que actualmente “...la exclusión y la inclusión se consideran como un solo concepto (inclusión/exclusión), a diferencia de las teorías precedentes que veían la exclusión como algo a eliminar mediante la aplicación de políticas correctas de inclusión” (2005: 119).

⁶⁵ El Índice de Desarrollo Humano por países que elabora el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), incluye, obviamente, a la educación y tiene en cuenta la alfabetización, la matriculación en los distintos niveles y la duración de los estudios obligatorios.

Cfr. http://www.undp.org.ar/desarrollohumano/docsIDH2010/PNUD_INDH_2010_Nov_2010.pdf

⁶⁶ Popkewitz y Lindblad también hacen referencia a la relatividad de tales conceptos: “Las discusiones sobre incluir a los excluidos, por ejemplo, pueden significar simplemente forzar las fronteras o las líneas de lo marginal, con lo que de hecho no se hace sino reajustar las fronteras y reinstaurar la marginalidad, aunque ahora con nuevas líneas de diferencias (Goodwin, 1996)” (2005: 125).

Finalmente, hay una cuestión central que refiere a cómo cambiar la lógica de la selectividad que invistió a la educación secundaria desde sus orígenes para avanzar hacia una lógica que haga posible la concreción del derecho a acceder, permanecer y egresar de este nivel. Y esto en un sistema y con docentes formados mayoritariamente en la lógica anterior que seleccionaba, básicamente, en función de las condiciones sociales, económicas, culturales e intelectuales y que lograba separar con claridad aquellos que podían transitar y cumplir con el nivel secundario de aquellos que no accedían, o bien desertaban o eran excluidos tempranamente. Cambiar esta lógica que implica la cultura institucional⁶⁷ requiere de medidas mucho más profundas que los Planes de Mejora Institucional implementados desde el Ministerio Nacional (Resolución CFE 88/09), que impactan solo en la superficie y no en las variables estructurales fundamentales (Menghini, 2012), como serían, entre otras cuestiones, las condiciones materiales de trabajo de los docentes. En esta línea, Tenti Fanfani afirma que “Esta nueva racionalidad [que implica la obligatoriedad] cambia el sentido y afecta los viejos ‘modos de hacer las cosas’ en las instituciones...Pero el cambio de sentido y la obligatoriedad también determinan una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales” (2009: 53-54); sin embargo, parecería que los programas ministeriales no vienen generando (más allá de la retórica discursiva) transformaciones sustantivas en las formas de hacer las cosas en el marco de las culturas institucionales, ya que estas cuestiones que suponen construcciones históricas muy arraigadas no se cambian mágicamente por la emisión de regulaciones que impactan -en el mejor de los casos- en aspectos parciales o secundarios.

Resulta necesario admitir que los cambios institucionales resultan viables y creíbles cuando, aunque no surjan “desde abajo”, son sostenidos desde allí a partir de propuestas de los sujetos que conocen profundamente las problemáticas de las escuelas. De esta manera, podemos acordar con Romero en que

...los cambios en educación requieren de ‘iniciativas desde abajo con apoyos desde arriba’ y que proceden con una lógica de reconstrucción, que implica

⁶⁷ En el capítulo anterior ya se ha hecho mención al concepto de cultura escolar, en las perspectivas de Gimeno Sacristán (2006) y Viñao (2006).

reconocer el peso de la tradición, la historicidad de las prácticas y la improbable eficacia de una gestión burocrática o voluntarista (2009: 11).

2.4.2. Institucionalidad y gobierno

En función de lo dicho en los párrafos anteriores, las regulaciones plantean la necesidad de institucionalizar la obligatoriedad del nivel secundario, lo que implica

...abordar la reflexión de los mandatos establecidos en las normas sancionadas, revisar los procesos en marcha para garantizar la continuidad de las acciones valiosas, y promover los debates y acuerdos sobre el diseño, implementación, financiación y evaluación de las políticas y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos y metas que aseguren la inclusión de todos los/las adolescentes y jóvenes en una educación de calidad (Res. CFE 88/09: 3).

Además de este nivel macro de la institucionalización, también se hace hincapié en la necesidad de transformar las instituciones de nivel secundario y se insiste en la idea de “fortalecimiento institucional”, entendido como “estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos y sus instituciones mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos que permita asistirlos para avanzar en las transformaciones acordadas” (pág. 5), y entre ellas se nombra: fortalecer los equipos directivos; brindar condiciones para renovar los proyectos pedagógicos (democratizar el gobierno, renovar formatos institucionales y condiciones en que se inscribe el trabajo de los docentes y las trayectorias escolares), generando dispositivos de trabajo horizontal entre docentes, instituciones y equipos jurisdiccionales; y diseñar proyectos de mejora que deben contener: procesos de autoevaluación, planificación de metas y líneas de acción, asignación y aplicación de presupuesto, coordinación de los equipos docentes y monitoreo de los resultados. Para poder realizar todo esto, se señala que los instrumentos básicos son los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional⁶⁸, siguiendo la línea de las experiencias que se llevan adelante en el

⁶⁸ Jacinto y Terigi (2007) recogen experiencias de distintos países, en los que se han implementado proyectos institucionales similares y que, aparentemente, han contribuido - más allá de algunos problemas- a mejorar la gestión de las escuelas y la inclusión de alumnos.

Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁶⁹.

Según el documento citado, los Planes de Mejora institucional están orientados a "...configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos" (pág. 13). Sin embargo, parece lícito preguntarse cómo puede resultar posible cambiar la cultura institucional de las escuelas con proyectos que otorgan financiamiento adicional pero que no lo consolidan en el tiempo, sino que queda supeditado a una parafernalia burocrática que debe ser gestionada por los directivos de las escuelas. Este financiamiento, que será compartido entre la nación y las provincias, se otorga en función de la matrícula (pág. 16), está destinado a las escuelas estatales y también a las privadas que reúnen ciertas características (Pág. 10, # 31) y solo se puede aplicar a acciones que están predefinidas: trayectorias escolares (espacios extraclase, prevención de ausentismo, acciones de apoyo, etc.) y organización institucional (enseñanza de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios -NAP-, variados itinerarios pedagógicos, diversos formatos de organización escolar, régimen académico, convivencia, formación continua de los docentes, etc.).

Se puede observar una gran coincidencia con ciertas medidas de política de los '90: antes se hacía hincapié en el PEI (proyecto educativo institucional); hoy, en los Planes de Mejora. Se proclamaba la autonomía; ahora también se deja libertad a las instituciones y provincias, pero se les acota los márgenes estableciendo líneas y prioridades. Al igual que antes, el financiamiento no es permanente sino transitorio, supeditado a la presentación de los proyectos y su selección. La responsabilidad por

⁶⁹ Sobre los alcances de los Planes de Mejora Institucional en los institutos superiores de formación docente, se puede consultar Misuraca (2009). La autora señala que este tipo de proyectos está orientado a proveer formas alternativas de financiamiento sobre la base de necesidades consideradas prioritarias por las autoridades centrales. La distribución de recursos se realiza de acuerdo a la matrícula de los institutos, cuestión que resulta sumamente cuestionable.

los resultados sigue descansando en los docentes y autoridades de las escuelas⁷⁰, y sobre esa base tendrán continuidad o no los proyectos y su financiamiento (#47, 50). Además, también se observa continuidad en la aplicación de políticas basadas en la abundante contratación de expertos y técnicos que asistirán a las provincias e instituciones para llevar adelante esta burocracia, propia de la Nueva Gestión Pública⁷¹ (Clarke y Newman, 1997; López, 2005; Ball y Youdell, 2007; Rizvi y Lingard, 2013). En esta línea parecen ir también las sugerencias respecto del gobierno, tanto a nivel del sistema como de las propias instituciones, con declaraciones acerca de la concertación⁷², la democratización, el diálogo, la participación. Sin embargo, el rol de los docentes y los equipos directivos se encuentra estrechamente ligado a la resolución de los problemas cotidianos relativos al aprendizaje de los estudiantes y no existen márgenes para una participación que incida en las decisiones sustantivas

⁷⁰ Al respecto, Abrile de Vollmer expresa: “No son los alumnos los únicos responsables de sus dificultades de aprendizaje;...pero hay otros responsables de propiciar procesos y actitudes que conducen al fracaso de los chicos. Es necesario analizar las prácticas expulsivas de algunos docentes y algunas escuelas y ver cuánta responsabilidad tienen los docentes, aunque de esto no se habla, y cuánta responsabilidad tiene la institución y de eso tampoco se habla” (2010: 50). Sin duda que llama la atención esta forma de responsabilizar a los docentes y las instituciones, sin incluir otros elementos de análisis. No se trata de defender corporativamente a los profesores de nivel secundario en sus actitudes y prácticas de enseñanza; pero también sería necesario que una funcionaria con jerarquía de Secretaria de Educación de la Nación desde 2009 pudiera reconocer la ausencia de políticas públicas y la responsabilidad del Estado en acompañar a los profesores en otros tipos de prácticas áulicas a la par que la generación de condiciones de trabajo que las hagan posible, reconociendo derechos fundamentales.

⁷¹ Según Andrea López, “...la legitimidad de la Nueva Gestión Pública como fuente de propuestas para mejorar el desempeño del sector público encuentra sustento en el discurso que contrapone la ‘eficiencia privada’ vs. la ‘ineficiencia pública’” (2005:72). Y agrega: “en esencia, los principios y técnicas que configuran el ‘*management* público’ se presentaron como un conjunto de iniciativas aplicables a todo tipo de organizaciones y caracterizadas por su ‘neutralidad política’” (2005:75). Por su parte, Ball y Youdell señalan que “La noción de nueva gestión pública se ha convertido en el mecanismo principal de la reforma política y la reingeniería cultural de los sectores públicos en el mundo occidental durante los último veinte años, y está siendo vigorosamente ‘exportada’ y promovida a otros países” (2007: 18).

⁷² Casualmente, esta ha sido la forma básica que asumieron las políticas de los ‘90 y continúan en la actualidad, al no permitir la discusión sobre los temas centrales de la agenda política, sino sólo los aspectos secundarios o de implementación de decisiones ya tomadas. “La concertación de políticas, tal como ha sido llevada a cabo, significa un remedo de proceso democrático que oculta los diferentes intereses de los diferentes sectores o clases: sólo se discuten los proyectos presentados por el Poder Ejecutivo Nacional, previa ‘concertación política’ con los grupos elegidos como interlocutores válidos” (Más Rocha y Vior, 2009: 25).

de la institución ni del sistema, las que continúan siendo fuertemente centralizadas⁷³.

2.4.3. El currículo

Los diversos documentos intentan dejar claro que una escuela inclusiva no debe implicar bajar el nivel de las exigencias con respecto al conocimiento que se enseña.

Revalorizar el trabajo con el conocimiento en las escuelas secundarias, tanto desde la perspectiva y las prácticas de los docentes responsables de la transmisión como de una nueva vinculación de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, constituye un imperativo y un eje sustancial de acción política (Res. CFE 84/09, #32).

Además, se afirma que “El *curriculum* en su complejidad trasciende el listado de asignaturas, los contenidos que en ellas se incluyen, las cargas horarias; regula la escolarización de adolescentes y jóvenes, y el trabajo docente, define el ritmo y forma del trabajo escolar” (#28). De esta manera, “...en las propuestas curriculares se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza...” (#39). Esto incluye la posibilidad de cuatrimestralización, alternativas organizativas como talleres, ateneos, seminarios, proyectos, y nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes. La Resolución CFE 93/09 expone con gran detalle las posibilidades de organización del conocimiento, distinguiendo propuestas disciplinares, multidisciplinarias (seminarios temáticos intensivos y jornadas de profundización temática), enseñanza sociocomunitaria, enseñanza para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes, enseñanza complementaria (oficios) y apoyo institucional a las trayectorias escolares.

Si bien muchas de las propuestas presentadas no son novedad y se vienen desarrollando en distintas provincias e instituciones, ahora se pretende que este tipo de experiencias sean incluidas formalmente en los diseños curriculares. Estas

⁷³ Baste recordar los mecanismos de consulta pseudo-democráticos que se llevaron adelante con los docentes antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional, para imaginar que nuevamente los profesores serán considerados meros ejecutores, pensados desde una racionalidad instrumental.

alternativas suponen un trabajo intensivo de los docentes en las instituciones para acordar, planificar, organizar, implementar y evaluar estas actividades que intentan poner a los estudiantes en contacto con multiplicidad de conocimientos y vivencias. Esto implica, a su vez, una construcción curricular flexible, abierta y con opciones, lo que resulta casi imposible en las actuales condiciones materiales de trabajo de los docentes, sus regulaciones y la inexistente capacitación por parte del Estado nacional o las jurisdicciones para hacerlo viable porque, como afirman Jacinto y Terigi,

...bajo estas condiciones, casi cualquier cambio en la composición del *currículum* afecta los puestos de trabajo de grupos numerosos de profesores, cuestión que enfrenta a las administraciones con conflictos sindicales no sólo cuando efectivamente se produce un cambio en el *currículum*, sino muchos antes, cuando se analizan las posibilidades de cambio (2007: 57-58).

2.4.4. Régimen académico

Una de las cuestiones en que se hace descansar la gran transformación de la escuela secundaria se refiere al régimen académico que "...es una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo" (Res. CFE 93/09, #59). Este régimen debe contener regulaciones sobre ingreso, permanencia, movilidad y egreso de estudiantes; acompañamiento de las trayectorias escolares; evaluación, acreditación y promoción; y convivencia escolar.

Al respecto, el documento recién citado avanza con un detalle muy exhaustivo en todos estos temas, para que sean tenidos en cuenta por las jurisdicciones y las instituciones. Así, por ejemplo, se establece que las regulaciones sobre ingreso no deben fijar restricciones arbitrarias por escuela y turno que impliquen formas encubiertas de discriminación y exclusión, ya sea por género, condición social o trayectorias escolares previas (#176). Y también que se prevean recorridos específicos para estudiantes que no pueden realizar un cursado regular por razones de trabajo, salud, paternidad, distancia, etc.

En cuanto al acompañamiento de las trayectorias escolares, se insiste en las instancias de apoyo, tanto a lo largo del año como al finalizar el ciclo lectivo, las que son una responsabilidad institucional y de los docentes en particular.

Los docentes, en forma conjunta y desde una mirada integral de la escolaridad, diseñarán un plan de apoyo para cada estudiante, integrándolo a las instancias que se consideren adecuadas. Así, se tiende a evitar que cada docente lo decida en forma aislada, desde una mirada que podría ser parcial o fragmentada (#148).

En el mismo sentido se plantea la evaluación, donde “...la responsabilidad del docente al momento de evaluar se enmarca en la propuesta general de la institución” (#133). Ciertamente que esta tensión entre la responsabilidad del profesorado y de la institución no ha sido nunca fácil de resolver y, si bien la propuesta del trabajo y definición conjunta de criterios para la evaluación parece loable, nada garantiza que esto sea posible en las actuales condiciones materiales de trabajo de los profesores en casi todo el país. Como decíamos en otro trabajo (Menghini, 2010), esto habilita la intervención de los directivos en la evaluación – que en muchos casos lo hacen modificando calificaciones de los estudiantes-, desacreditando, de esta manera, el trabajo de los propios docentes.

Además, el documento prevé que las instituciones construyan sus Acuerdos Escolares de Convivencia, cuestión que ya existe en varias provincias. Fija criterios y principios y establece la conformación de “consejos de convivencia” basados en una amplia participación con representación de los distintos actores institucionales. Acerca de estos consejos se brindan detalles incluso hasta de la forma de sesionar, lo que da una muestra más de la intervención centralizada en temas que deberían ser espacio de decisión de las provincias y las propias instituciones.

Finalmente, y a manera de cierre de este capítulo, hay que señalar que resulta imposible negarse a una política que extiende la obligatoriedad de la escolaridad a todo el secundario, entendida como un derecho. Sin embargo, como se ha ido señalando, la forma de encarar los medios para hacerla posible no parecen ser los más adecuados cuando, además, se observa que estos van en la misma línea de lo que resultó la reforma derivada de la Ley Federal: falta de diagnósticos claros y fundamentados; consideración de las instituciones escolares

como únicas agencias sociales encargadas de resolver los problemas de exclusión social; financiamiento focalizado en determinadas temáticas y limitado en el tiempo; imposición de decisiones tomadas en centralizadamente desde la órbita nacional, sin participación del profesorado y donde estos resultan ser meros ejecutores y, a su vez, responsables por los resultados; impronta tecno-burocrática de las medidas, propias de la nueva gestión pública que descansa en la contratación de expertos y especialistas.

La revisión presentada acerca de lo que ha sido y es la educación secundaria en la Argentina resulta fundamental para avanzar hacia el análisis de las políticas de formación de docentes, tanto en su faz inicial como continua. Al respecto, nos podríamos interrogar acerca de la congruencia entre las políticas destinadas a ambos campos –el de nivel secundario y el de nivel superior, en concreto el relativo a la formación de profesores-, porque, en definitiva, será posible otra escuela secundaria tal como presentan los documentos oficiales, siempre que se cuente un profesorado formado acorde a esas orientaciones.

Capítulo 3:

Políticas de formación inicial y continua para el profesorado de nivel secundario en la Argentina

3.1. El “campo” de la formación de docentes para nivel secundario en la Argentina

Este apartado remite a la convicción del doctorando de que no es posible entender la configuración de la formación del profesorado para nivel secundario en la Argentina actual si no se la encuadra en una perspectiva histórico-política, con el riesgo de realizar un análisis sumamente descontextualizado.

A los efectos de presentar una revisión histórico-política de esta formación para el nivel secundario, se recurre a la noción de “campo” dado que resulta potente para entender las relaciones de poder y los conflictos constitutivos y del desarrollo a lo largo del siglo XX. Pensar la formación de docentes como “campo” remite a considerar las distintas fuerzas que han interactuado históricamente e interactúan actualmente en el mismo. En términos de Bourdieu, un campo

...se define entre otras cosas definiendo apuestas e intereses específicos, que son irreductibles a las apuestas y a los intereses propios de otros campos ... y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, otras inversiones, destinados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, o sublimes, desinteresados). Para que un campo funcione, es necesario que haya apuestas y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas del *habitus* que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de las apuestas, etc. (Bourdieu, 1984: 113-114).

El campo adquiere una estructura que manifiesta la distribución del capital que está en juego en un momento histórico, pero que “...ha sido acumulado en el curso de luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes que están comprometidos en el campo” (Gutiérrez, 2005: 32). Así, el campo es una construcción histórica y resulta claro su aspecto dinámico: cambian agentes, cambia el capital, cambian las reglas, cambia la estructura, y el campo se va reconfigurando al mismo ritmo. De esta manera, “...se producen constantes definiciones y re-definiciones de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones comprometidas en el juego” (Gutiérrez, 2005: 33).

El campo de la formación de docentes en la Argentina se fue construyendo históricamente, a partir de las primeras Escuelas Normales⁷⁴ destinadas a la formación de los maestros. Luego, sobre comienzos del siglo XX, el desarrollo del nivel secundario a partir del crecimiento de la clase media, hizo participar a otras instituciones en la formación, comenzando así un juego que, lejos de simplificarse, se ha ido complejizando durante todo el siglo, en un juego de solapamiento, confusión y competencia entre ellas (Ball, 2012), cuestión que las actuales normativas no han logrado solucionar (Ver Anexos I, II y III).

Así, se puede reconocer una tradición académica que se origina en la enseñanza universitaria, que tenía a su cargo la preparación de docentes para cubrir las demandas de profesores universitarios y de los colegios nacionales existentes. En ese período sólo era necesario poseer un título específico en la disciplina a enseñar. Las universidades formaban para cubrir sus propias necesidades y las de los colegios nacionales existentes en ese momento. Según Pinkasz, eran los profesores “naturales”, de acuerdo a las ideas elitistas de la época, que debían también formar a los alumnos en la instancia “preparatoria” -espacio reconocido para los colegios nacionales- para la universidad. (Pinkasz, 1992). Estos universitarios “convertidos en docentes” no poseían formación pedagógica específica, sino que eran especialistas en su disciplina.

Para principios del siglo XX la formación de los docentes para secundario se llevaba a cabo en las Escuelas Normales⁷⁵ y en las Universidades de La Plata y Buenos Aires, habiendo creado estas últimas la carrera de Profesorado en Enseñanza Secundaria Normal y Especial⁷⁶. Pero, además de estas instituciones, en 1904 se crea el Seminario Pedagógico por iniciativa del Ministerio Nacional, como espacio de “preparación pedagógica de graduados universitarios que desearan desempeñarse como docentes en el nivel medio” (Pinkasz, 1992: 66). Este

⁷⁴ Conviene recordar que la primera Escuela Normal data de 1870, creada durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento y se ubicó en la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos.

⁷⁵ Formaban docentes en “ciencias” y en “letras”.

⁷⁶ Este tipo de formación se comenzará a extender a otras universidades nacionales como la de Córdoba, Tucumán, Litoral y futuras creaciones.

Seminario luego devendrá en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, donde se formará el “Profesorado Diplomado”, con lo cual se agregará, no solo otro tipo de institución para la formación de docentes para nivel secundario, sino otro título que será visto como el específico para ese nivel y que reclamará su lugar en el campo. Al respecto, Pinkasz interpreta que “...el conflicto entre dos tipos específicos de capital cultural dentro del campo no debe interpretarse por lo tanto como una mera disputa ocupacional entre profesionales y no profesionales, sino como la disputa entre dos sujetos sociales que poseen capitales culturales diferentes” (1992: 68).

Inclusive, estos distintos circuitos de formación dieron lugar a la creación de asociaciones que intentarían defender los intereses de cada grupo. Por un lado, la Asociación Nacional del Profesorado que incluía a los profesores universitarios y, por otra parte, el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria que nucleaba a los profesores egresados del Instituto Nacional con el título de Profesores para nivel secundario. Este Centro será, en la década del 70, uno de los fundadores de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera).

Como queda claro, ya en las primeras décadas del siglo XX convivían tres tipos de instituciones que formaban profesores para desempeñarse en el nivel secundario. Esta situación mereció que el Ministro Keiper la calificara como un “estado casi anárquico” (citado en Vior y Misuraca, 2007). El mismo Ministro se expresaba en 1914 acerca del Instituto Nacional diciendo que

...si en sus comienzos fue considerado como un simple Colegio Nacional o un Seminario Pedagógico y si se quiere hasta paradójico, dirigido por unos cuantos ‘maestros normales’, todavía no falta quien en la actualidad le atribuya la pretensión de significar una duplicación de la Universidad, con fines completamente distintos a su verdadero origen. Ni una ni otra cosa jamás ha sido ni ha querido ser. Su única y noble aspiración es: suministrar a sus alumnos una preparación completa, sólida, intensa y adecuada a su futura profesión. Se conforma con ser un *Instituto del Profesorado Secundario*, y nada más⁷⁷.

⁷⁷ Discurso pronunciado por el primer Rector Dr. Wilhelm Keiper en la fiesta del primer decenio del Instituto, el 16 de Diciembre de 1914. KEIPER, W., *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia. 1905 a 1915*. Establecimiento Gráfico de T. Palumbo, Buenos

Vior y Misuraca (2006) interpretan que esta variedad de instituciones formadoras

...remite a distintas concepciones sobre enseñanza secundaria relacionadas con los diferentes proyectos político-sociales en pugna, lo que contrasta fuertemente con los enfoques economicistas y pragmáticos que fundamentan, en la actualidad, la reforma de la formación”⁷⁸.

Lo que importa destacar es que, a diferencia de lo que sucedió con la formación de los maestros para el nivel primario, que estuvo durante decenios a cargo de las Escuelas Normales y luego también de los Institutos Superiores -y más tarde en algunas universidades-, con la formación del profesorado para la enseñanza secundaria no pasó lo mismo: no hubo institución, ni hay en la actualidad, que tenga el monopolio en la formación de profesores para el secundario, aunque, según se detalló en el capítulo 2 de esta tesis, habría una mayoría que se forma en instituciones de educación superior (no universitarios).

A partir de la década del '40 comienzan a crearse institutos superiores similares al Instituto del Profesorado Secundario y también se produce el crecimiento de los institutos privados. Al mismo tiempo, las provincias - fundamentalmente las más grandes- inician la creación de institutos superiores. Simultáneamente, continuarán creándose carreras de profesorado en las Universidades Nacionales y luego de 1958 también en las privadas. Se podría decir que, de tres ámbitos de formación de docentes para nivel secundario, se va pasando progresivamente a dos grandes tipos de instituciones: las universidades - nacionales y privadas- y los institutos superiores -nacionales, provinciales y privados-, que se asimilan a las Escuelas Normales. Esta situación se mantendrá hasta la actualidad (Anexos II y III), dando lugar a lo que se conoce como un sistema “binario”.

Aires., 1916, pp. 32 a 34. Esta Información fue tomada de la consulta realizada a la página web del actual Instituto Joaquín V. González el 18/5/11, www.institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar

⁷⁸ “Políticas e instituciones diferenciadas para la formación de profesores para la enseñanza secundaria: del debate a la naturalización”. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación educativa. Universidad Nacional del Comahue. Abril de 2006.

Cabría preguntarse si la disputa por el campo de la formación de los docentes continuó siempre en los mismos términos o bien alguno de los agentes institucionales fue tomando relevancia o bien cediendo frente al resto. En ese sentido, sería interesante analizar si las universidades han estado realmente interesadas en este tipo de formación, o más bien han privilegiado la formación de profesionales de corte liberal y el desarrollo de estudios de posgrado. Al respecto, Davini afirma que las universidades grandes “...muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupadas con el desarrollo del posgrado y la investigación y con una desvalorización implícita de los estudios pedagógicos” (1995: 90), y es posible que algo similar pueda decirse de otras universidades consideradas chicas o medianas.

Si se tienen en cuenta los datos del Cuadro N° 5, los institutos de formación de docentes eran 1.170 en 2003⁷⁹. Si se discrimina entre estatales y privados, se puede observar que en los estatales se pasó en la década 1994-2003 de 718 (64%) institutos a 640 (55%), mientras que en el mismo período los privados pasaron de 404 (36%) a 530 (45%), lo cual da cuenta del aliento a la expansión del mercado privado de formación inicial. Y si se considera la matrícula, este 10% de crecimiento de los privados se eleva a un 14%. Algo similar pasó con la distribución de la matrícula en estos institutos. Obviamente, hay que leer esta información en el marco de las políticas neoliberales aplicadas en educación en los años ‘90 y en particular el aliento a la educación privada para la conformación del mercado educativo.

Años	Institutos de formación docente			Matrícula		
	Estatales	Privados	Total	Estatales	Privados	Total
1994	718	404	1.122	235.740	93.332	329.072
2003	640	530	1.170	322.169	232.986	555.155

Cuadro N° 5: Institutos que forman docentes en todo el país: cantidad y matrícula

Fuente: Elaboración Propia, sobre datos de la DINIECE de mayo 2005.

En el caso de las universidades,

⁷⁹ Estos datos no han sufrido prácticamente modificaciones hasta el año 2013. Seguramente será actualizado en ocasión de la realización del Censo de docentes que se prevé realizar en 2014 – detallado en nota al pie del capítulo anterior- y que incluirá la cantidad de establecimientos en las distintas jurisdicciones y su pertenencia al ámbito estatal o privado.

...predomina la oferta de carreras de formación docente en las instituciones de gestión estatal (35 de 38 universidades). A excepción de 8 universidades que ofrecen carreras de Profesorado para el Nivel Inicial y para EGB 1 y 2, la gran mayoría se centra en la formación en las distintas disciplinas de profesorado para la enseñanza media o Polimodal y el 3er. Ciclo de la EGB (Resolución 251/05 CFCyE).

La misma resolución indica que, para el caso de las universidades privadas, sobre 41 universidades solo 26 ofrecen carreras de profesorado⁸⁰. Sin embargo, es posible que estos números –al igual que los de las universidades nacionales- haya variado luego de esa resolución, dado que entre 2008 y 2013 se han creado 9 universidades nacionales⁸¹, totalizando 47, y otras tantas privadas, llegando a 50. De todas maneras, es posible que muchas de estas creaciones no hayan incluido todavía la formación del profesorado para educación secundaria en sus ofertas académicas.

Si se presta atención a lo que dice la resolución recién citada, “la formación de profesorado para la enseñanza media o polimodal recae mayoritariamente en las universidades, mientras que la formación del magisterio de los niveles inicial y primario se concentra mayoritariamente en los Institutos de Formación Docente” (pag. 18). Algo similar afirma Davini cuando dice que “...la mayor parte de los profesores secundarios son egresados de las universidades” (1995: 90). Si bien

⁸⁰ Es posible que a 2014, el número de universidades que forman profesores haya crecido, teniendo en cuenta que desde 2008 a 2012 se crearon 9 Universidades Nacionales, las que se detallan en la nota siguiente.

⁸¹ En principio hay que aclarar que siempre que se hace mención a las Universidades Nacionales, se trata de aquellas estatales, que están en la órbita de la jurisdicción nacional, es decir que dependen del Ministerio de Educación de la Nación, en particular de la Secretaría de Políticas Universitarias. En la actualidad se intenta en algunos ámbitos denominarlas “universidades de gestión pública”, para asimilar al eufemismo del resto del sistema educativo que considera a toda la educación como pública, y las distingue por el tipo de gestión. Sin embargo, esta nueva denominación no es oficial ni responde a la tradición histórica en la Argentina. Además, hay que hacer mención a la autonomía con que cuentan las universidades, que está consagrada en la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 18.

Las Universidades Nacionales creadas por el actual gobierno kirchnerista son: Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Chaco Austral, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional de Arturo Jauretche, Universidad Nacional de José Clemente Paz, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Oeste. Consulta al 10/2/14. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>.

resulta cierto que la formación de maestros de primario e inicial se concentra en los institutos, no parece razonable pensar que la formación del profesorado para nivel secundario se concentre en las universidades, ya que el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos educativos del año 1994 muestra que la máxima titulación alcanzada por los docentes que se encuentran en actividad es de nivel superior no universitario. Sobre la base de los mismos datos, Alliaud afirma sobre las universidades que

...a las carreras que otorgan títulos de profesor, habilitante para el ejercicio en tales niveles [medio], se le suma la formación pedagógica que brindan las mismas universidades destinada a los profesionales de las distintas disciplinas. Aún así, y tal como lo demuestran los datos presentados, los profesores universitarios son minoría, tanto en el nivel medio como en el superior no universitario (1997: 70).

Resulta difícil pensar que las universidades sean las que mayoritariamente forman docentes para el nivel secundario, cuando los datos de la formación del profesorado que trabajan en este nivel estarían demostrando lo contrario⁸².

En los años '90, las Resoluciones del Consejo Federal referidas a la formación del profesorado (A3, A9, A11 y A14), pusieron en igualdad de condiciones a los institutos y a las universidades para la formación de los docentes de nivel secundario. Si bien inicialmente -al comienzo de las reformas, luego de sancionada la Ley Federal- se pensó que los institutos se dedicarían a formar maestros para los niveles inicial y primario, pero más tarde se los habilitó también para la formación de profesores para nivel secundario (esto a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior). En esa década (y hasta 2008) los institutos superiores emitieron títulos que solo habilitaban para trabajar en el nivel secundario y no en el superior no universitario, formación que estaba únicamente en manos de las universidades.

A estos circuitos históricos de formación que conformaron el campo, en el caso de la provincia de Buenos Aires se ha sumado a partir de 2006 otra institución

⁸² Como se mencionó en otras notas, esta diferencia de apreciación entre diversos autores y documentos obedece a la falta de información oficial y, cuando existe, no resulta clara para poder analizarla.

como es la Universidad Pedagógica Provincial⁸³, que entra a disputar el campo de la formación, fundamentalmente con las universidades nacionales y privadas radicadas en la provincia de Buenos Aires (Anexo III), a partir de la propuesta de formar licenciados y ofrecer carreras de posgrado. En la actualidad existe un proyecto de Ley presentado en la Cámara de Diputados de la Nación⁸⁴ para la nacionalización de esta universidad provincial, cuestión que genera cierta resistencia entre las demás Universidades Nacionales porque esta universidad se adjudicaría en su denominación la calidad de “pedagógica”, como si fuera de su exclusiva incumbencia y en desmedro de las demás universidades que también cumplen funciones obviamente pedagógicas, por formar al profesorado y a otros profesionales.

Como queda claro, el campo de la formación de los docentes se presenta sumamente complejo y en permanente movimiento, al ritmo de las luchas políticas, corporativas, ideológicas, institucionales, sindicales. Se podría coincidir con Keast, Mandell y Brown en que

“Esta situación conduce a la complejidad de la gobernanza y a lo que se arguye que constituye un ámbito político ‘atestado’ en el que diferentes disposiciones de

⁸³ Al respecto, se pueden consultar distintos trabajos de análisis sobre esta nueva Universidad:

- Menghini, Raúl (2006) “Una universidad para los docentes en la provincia de Buenos Aires”. XIV Seminario sobre Formación de Profesores en los países del Conosur/MERCOSUR. Universidad Federal de Río Grande do Sul. Río Grande do Sul, Brasil.
- Oreja Cerruti, Betania y Zárate, José (2006) “Nuevas instituciones para la formación de docentes: el caso de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires”. XIV Seminario sobre Formación de Profesores en los países del Conosur/MERCOSUR. Universidad Federal de Río Grande do Sul. Río Grande do Sul, Brasil.
- Menghini, Raúl; Oreja Cerrutti, Betania y Zarate, José (2008) “Nuevas instituciones para la formación de docentes: la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires”. Revista Argentina de Educación N° 30, Pp. 123-131. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl (2009) “¿Se justifica crear una universidad para los docentes en la Provincia de Buenos Aires, Argentina? Entre la jerarquización y el disciplinamiento”. Cuadernos de Educación, Año 18, Nro. 33, 275-300. Mayo/agosto. Universidad Federal de Pelotas. Brasil.

⁸⁴ Proyecto de Ley 0834-D-2013, presentado el 13/3/13 por diputados del Frente para la Victoria (PJ), encabezados por la Dra. Adriana Puiggrós, quien fue Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y desde su gestión impulsó la creación de la universidad provincial.

gobernanza, prescripciones políticas, participantes y procesos chocan entre sí e incluso compiten los unos con los otros para causar solapamiento y confusión” (2006: 27).

A continuación se realiza un análisis de las principales regulaciones para la formación del profesorado y se la distingue en dos períodos marcados por los cambios políticos y/o la sanción de nuevas leyes de educación. Así, el primero tomará el período desde la recuperación democrática (1983) hasta el final del gobierno del Dr. De La Rúa (2001). El segundo, irá desde 2001 a 2006: en este caso el corte obedece a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que implicará cambios para la formación de los docentes, en particular por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

3.2. Políticas del período 1983-2006

Este apartado se subdivide, fundamentalmente, siguiendo los períodos políticos en la Argentina, a partir del regreso a las instituciones de la Constitución Nacional. Así, comienza en 1983 y se cierra con las regulaciones inmediatamente anteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006.

3.2.1. Regulaciones para la formación de docentes entre 1983 y 2001

Uno de los graves problemas de la educación en la Argentina es la falta de evaluación oficial de las políticas, programas, proyectos que se formulan y desarrollan⁸⁵. Lo mismo ha sucedido y sucede con la formación de docentes. Terciarizada⁸⁶ la formación de maestros en 1968/69, nunca se produjeron estudios que dieran cuenta de lo que estaba sucediendo con esa formación inicial, y es justamente sobre esa falta de diagnóstico que se fueron produciendo reformas y cambios, con lo cual ellas tuvieron siempre un carácter fundador. Con esto no se

⁸⁵ Habría que aclarar que a partir de los '90 y con el énfasis en la calidad, comienzan a tomar forma los operativos de evaluación y se crean programas (Operativos Nacionales de Evaluación -ONE- para el sistema educativo en general) y agencias de evaluación (como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU- para las universidades). Sin embargo, este tipo de evaluaciones en general apuntan a considerar resultados, están planteadas desde arriba y con un enfoque eminentemente tecnicista.

⁸⁶ Con este término se hace referencia al pase de la formación de maestros de la educación secundaria al nivel terciario (superior) de la enseñanza.

quiere decir que los proyectos no tenían idea de algunos problemas de la formación, pero no se construyó una mirada amplia fruto de un estudio sostenido de evaluación diagnóstica que permitiera la formulación de políticas con base en ellos.

En este apartado se hará referencia a las políticas de formación docente inicial a partir de 1983 (Presidencia del Dr. Raúl R. Alfonsín), que es cuando se retoman las instituciones de la democracia luego de siete años de dictadura militar. Si se presta atención a las políticas a partir de este período, en primer lugar hay que hacer mención al Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza Básica, en el marco de una política educativa que apuntó a fortalecer la democracia al interior de las instituciones para que, a su vez, esto redundara en la democratización de las relaciones y estructuras sociales en todas sus expresiones. Este proyecto se aplicó en las Escuelas Normales que en aquel entonces todavía dependían de la Nación y apuntaba a renovar la formación de los maestros con una propuesta que, si bien era centralizada, buscaba la regionalización curricular. La misma consistió en la renovación curricular sobre la base de la consideración de un nuevo perfil de alumno y de docente, a la luz de los requerimientos de la vida democrática. La duración de este proyecto fue muy efímera -entre 1987 y la renuncia del Dr. Alfonsín a mediados de 1989, aunque continuó luego en las instituciones hasta aproximadamente 1991-; sin embargo, dejó sus marcas en ellas y en los docentes que participaron del mismo (Menin, 1999).

Luego, y ya en el contexto de las políticas de los años '90, se desarrolla el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)⁸⁷ que se puso en marcha a partir de 1991, momento en el cual se daba simultáneamente la transferencia de las escuelas secundarias y los institutos superiores nacionales a las provincias, mediante la Ley 24.049/91. Este programa se aplicó en diez provincias y supuso también una reorganización curricular e institucional, aunque quedó

⁸⁷ Este programa estuvo a cargo de dos reconocidas especialistas en el campo de investigación de la formación de docentes, como son Gabriela Diker y Flavia Terigi.

suspendido ya que en ese período se sancionaron las leyes Federal de Educación (1993) y de Educación Superior (1995).

Las políticas de los '90, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, afectó a todas las esferas del Estado están marcadas por el modelo neoliberal-neoconservador (Rigal, 2004) e implicó una reconfiguración del mismo a partir de la asunción de nuevos roles como evaluador, regulador-desregulador (Ball, 2012), garante de la libertad de los mercados, entre otros. Se impuso un ajuste estructural del Estado (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Hintze, 2007) que alentó la acumulación del capital en manos de empresas multinacionales y una lógica economicista que atravesó todas las políticas, entre ellas las educativas.

Las regulaciones principales para la formación de los docentes en esta década estuvieron en manos del Consejo Federal de Cultura y Educación que -a propuesta del Ministerio Nacional- emitió los documentos conocidos como A3, A9, A11 y A14⁸⁸. Estos avanzaron en la organización institucional, dieron forma a la Red Federal de Formación Docente Continua, prescribieron las funciones de los institutos superiores -entre ellas la investigación-, fijaron los criterios para la evaluación y acreditación de las instituciones, entre otras.

El Documento A3 (Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente) apunta a transformar la formación del profesorado a los lineamientos de la Ley Federal de Educación. En él se afirma que

La "formación", "preparación para la tarea" o "capacitación" es "un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse" (Consejo Federal de Cultura y Educación. Recomendación 17/92).

⁸⁸ Documento A3 (Resolución 32/93): "Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente"; Documento A9 (Resolución 36/94): "Red Federal de Formación Docente Continua" (RFFDC); Documento A11 (Resolución 52/96): "Bases para la organización de la formación docente"; Documento A14 (Resolución 63/97): "Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua".

En este sentido, presenta una concepción de formación continua que incluye a la formación inicial del profesorado. Así, la formación continua contempla diferentes instancias como son:

- Formación de Grado
- Perfeccionamiento docente en actividad
- Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales
- Capacitación pedagógica de graduados no docentes

Y, a su vez, realiza un detalle de lo que implica cada una de esas instancias y genera propuestas para la formación docente de grado (área de formación general, área de especialización por niveles y área de orientación por disciplinas) y la organización institucional. En cuanto a los docentes, tanto de nivel superior como del resto del sistema educativo, habla de “reconversión”⁸⁹, para que estén a la altura de las necesidades del sistema educativo y económico.

En el documento A9 se perfeccionan algunas cuestiones que previamente se habían tratado en el A3, y se aclara que la formación de docentes es continua y consta de las cuatro “instancias” ya detalladas. Asimismo, en el punto 5 se establece que los diseños curriculares -de institutos y universidades- deben seguir los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la formación de docentes de grado que prevé: un campo de formación general (común a todos los estudios de grado), un campo de formación especializada por niveles y regímenes especiales -en este caso interesa la formación para EGB3 y polimodal-, y un campo de formación de orientación que está vinculada con las disciplinas de estudio.

El documento A11 establece la organización de la formación de docentes, diferenciando tipos de formación y tipos de instituciones responsables de la misma. Así, “...la formación docente para el nivel inicial y para el primero y el segundo ciclo

⁸⁹ El término, sin duda, obedece a la clara orientación neoliberal y neoconservadora del gobierno, y a la consideración de los docentes desde la carencia, es decir, de sus posible desactualización en contenidos a enseñar. Se impone, así, la necesidad de reconvertirlos a las nuevas necesidades que consagran al conocimiento en una mirada competitiva (CEPAL/UNESCO, 1992) ligada a la producción.

de la EGB tendrá lugar en instituciones de nivel superior no universitario y en universidades...” (#2.5.), mientras que la formación de los docentes para tercer ciclo de EGB y polimodal “...tendrá lugar en instituciones de nivel superior universitario o en instituciones no universitarias que acuerden convenios con universidades o que sean acreditadas...” (#2.5.). A pesar de esta diferenciación, en el caso de la Provincia de Buenos Aires los institutos superiores ofrecieron formación para el profesorado de EGB3 y polimodal, tal como lo venían haciendo desde antes de la reforma, habiendo ido incrementado cada año la cantidad de carreras ofrecidas.

En cuanto a la diversificación institucional, el Documento en su punto 3 detalla los tipos de instituciones:

- Tipo 1: Institutos superiores de formación docente: instituciones de nivel superior no universitario, que hayan sido acreditadas de acuerdo a los criterios del documento A9.
- Tipo 2: Colegios Universitarios: instituciones de nivel superior no universitario que acuerden mecanismos de acreditación y articulación con universidades.
- Tipo 3: Institutos universitarios, como instituciones universitarias especializadas en un área disciplinaria
- Tipo 4: universidades, para la formación de docentes de los distintos niveles del sistema.

Esto parece ir en la línea de la generación de un sistema diferenciador y competitivo en la educación superior. Al respecto, ya afirmaba Norma Paviglianiti que “...en el sistema universitario deben existir tantos tipos o estilos de instituciones de educación superior como lo requiera la demanda social...” (1996: 22), y lo mismo podría decirse de la educación superior no universitaria.

Asimismo, se prevé que la formación para el profesorado de educación inicial y de EGB1 y 2 tenga una extensión mínima de 1800 horas reloj, y para EGB3 y polimodal 2800 horas.

La política de formación de docentes incluye los aspectos referidos a las instituciones formadoras y, en el marco de las políticas de los años '90, interesan los procesos de evaluación y acreditación de los mismos.

Merece algún comentario la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de docentes (Resolución 53/96 del Consejo Federal), cuya elaboración estuvo bajo la coordinación de la Dra. Cecilia Braslavsky. El documento apuntó a la formación para docentes de nivel inicial y EGB1 y 2⁹⁰, y fue organizado considerando tres campos de formación: la formación general pedagógica, la formación especializada por niveles y regímenes especiales y la formación de orientación. En la presentación del documento, la entonces ministra Decibe hace hincapié en que estos CBC hacen al pilar de la transformación educativa nacional y “...deben orientar la transformación de las instituciones educativas hacia un perfil y nivel formativo deseado [...] deben ofrecer un marco de referencia para realizar esa transformación en forma sistemática, gradual y progresiva...” (1997: 23). Es así que se aclara que los CBC no son un diseño curricular sino que intentar ser un insumo para que las jurisdicciones elaboren sus propios diseños curriculares para la formación de docentes.

Cada campo de formación está compuesto por bloques y en ellos se detalla una síntesis explicativa, una propuesta de alcance de contenidos y expectativas de logro. En este sentido, los CBC siguen la misma orientación tecnocrática que han tenido los demás CBC para los niveles inicial, EGB y polimodal: expectativas de logro, procedimientos generales, actitudes generales, énfasis en la formación en competencias.

En el caso del campo de la Formación General Pedagógica, se presentan cuatro bloques: mediación pedagógica, currículo, institución escolar y sistema educativo. En el detalle de contenidos no se vislumbra que se otorgue importancia a la educación como proceso histórico y político. Si bien se previó un bloque sobre sistema educativo, éste presenta algunos contenidos propios de la legislación y el

⁹⁰ Hay que aclarar que nunca se elaboró un documento que estuviera dirigido a la formación de docentes para polimodal ni EGB3, si bien el campo de la formación general pedagógica estaría destinado a la formación para todos los niveles del sistema

mayor énfasis se encuentra en cuestiones de organización y administración del sistema. Evidentemente, esta organización en bloques disuelve las disciplinas tradicionales (pedagogía, didáctica, política educativa, planeamiento, etc.) sin justificarlo y diluye diversos conocimientos en formulaciones generales.

Como toda la transformación educativa, los contenidos tienen un carácter fundante, en el sentido de desconocer la historia de la constitución del sistema educativo, y dejan de lado los procesos políticos y el rol del Estado en la educación a lo largo de la historia nacional, tal como se detalló en el apartado anterior. Más adelante analizaremos cómo estos CBC fueron tomando forma en los diseños curriculares jurisdiccionales, en particular en la provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, resulta importante señalar que la formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de los docentes se dio con posterioridad a los CBC para los distintos niveles del sistema (inicial, educación básica y polimodal). En función de esto, los contenidos para la formación de los docentes estuvieron pensados para que el profesorado aprenda y enseñe los CBC en la escuela, es decir, que se limite a aprender lo que deberá enseñar. De esta manera, se considera a los profesores como meros ejecutores (Ball y Youdell, 2007), y esto actuaría como un modo de garantizar que la reforma llegue a las escuelas y sus aulas. Los docentes, en esta visión instrumental, deben aprender, simple y solamente, lo que hay que enseñar en la escuela (González Faraco, 2000), porque no les correspondería tomar decisiones ni fundamentarlas⁹¹. Resultan ser meros aplicadores de diseños curriculares pensados y decididos centralizadamente. Estos contenidos marcaron los diseños curriculares jurisdiccionales, las cargas horarias, la organización por campos de conocimiento, entre otras cosas.

Finalmente, el documento A14 (Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua, Res. CFEyC 63/97) intenta condensar o sintetizar gran parte de las medidas reguladas en los documentos anteriores (A3, A9 y A11). Establece las funciones de las instituciones de formación docente continua, la

⁹¹ En opinión de Ball y Youdell (2007), esto puede verse como consecuencia de los procesos de privatización en educación (formas encubiertas), que postulan al docente como un técnico.

organización curricular de las carreras de formación del profesorado y los títulos a otorgar.

En la consideración de las instituciones como “de formación continua”, les está asignando lo relativo a la formación inicial (de grado) y la permanente (para docentes en servicio). Este documento, a su vez, incluye la novedad de la investigación⁹² como una de las funciones de este tipo de instituciones, cuestión que históricamente era específica de las universidades.

Otros dos puntos fundamentales de este documento son: como ya se dijo, permite a los institutos superiores formar al profesorado para EGB3 y para polimodal; y establece criterios, instrumentos y plazos para la evaluación y acreditación de los institutos. Esto generó para las instituciones y los docentes actitudes de adaptación y obediencia a las regulaciones oficiales ante el temor de perder los puestos de trabajo si es que los institutos no lograban la acreditación. El trabajo de Misuraca es ilustrativo al respecto: “Las reacciones de los docentes de aglutinarse, repetir el discurso oficial, elaborar propuestas acordes a los requerimientos oficiales, son consecuencia del carácter explícitamente amenazador de esa propuesta de acreditación y deben entenderse en ese marco” (2004: 164).

La misma autora entiende que la acreditación de las instituciones de educación superior,

..como parte del reordenamiento de la oferta de formación, se inscribió en la llamada política de descentralización [...] Al tiempo que el sistema formador de docentes era provincializado, el Estado Nacional ponía en marcha mecanismos centralizadores. Se comprometía a las provincias -a través de la firma de pactos y/o resoluciones del CFCyE y se responsabilizaba a las instituciones por el cumplimiento de lineamientos centralmente establecidos, reservando para el nivel central la atribución de evaluar y acreditar o no a las instituciones sobre la base de dichos lineamientos (2004: 72).

⁹² Esta función “...tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas”. Como se puede apreciar, no se trata de cualquier investigación, sino, básicamente, aquella relacionada con las prácticas escolares con vistas a generar propuestas de mejoramiento de las mismas. Esta función, que aún se mantiene, recibió importantes críticas, fundamentalmente por considerar que el profesorado de los institutos superiores en general no cuentan con la formación necesaria como para emprender acciones de investigación” (Misuraca, 2004).

La nueva relación entre el Estado Nacional y las provincias instaurada a partir de las leyes de transferencia, Federal y de Educación Superior llevaron a una fragmentación cada vez más acentuada del sistema educativo en general y de la formación del profesorado en particular. Así, a partir del gobierno del Dr. De la Rúa (1999-2001) se intenta que el Estado Nacional retome la iniciativa en materia de políticas para el sector, en línea con la política de articulación del sistema de educación superior que sostenía. Si bien durante este período se crea la Secretaría de Educación Superior en reemplazo de la Secretaría de Políticas Universitarias, resulta extraño que la gestión de la formación de docentes no formara parte de la misma, sino que se mantuviera en el ámbito de la Secretaría de Educación Básica. En ese marco, se alentó una revitalización de los institutos superiores a partir de la creación de Polos de Desarrollo⁹³ que intentaron articular la enseñanza y la investigación y también la relación entre los institutos formadores y las escuelas.

3.2.2. Regulaciones para la formación de docentes entre 2001 y 2006

Como se ha aclarado, este período está delimitado por la renuncia del Presidente Dr. De La Rúa -que, en algún sentido, resultó ser una continuidad de las políticas típicamente neoliberales del gobierno del Dr. Menen-, hasta principios de 2006, año en que se deroga la Ley Federal de Educación y se sanciona la Ley de Educación Nacional.

Si bien a partir de la crisis de 2001 se genera una crítica -desde el discurso- a la matriz neoliberal que imperó en los años '90, las políticas generadas en todas las áreas siguieron en muchos casos produciendo los mismos efectos que aquellas, fundamentalmente en lo que respecta al modelo de acumulación del capital y la desigual distribución de la riqueza. De todas maneras, en algunos casos se quebró el carácter monolítico de aquellas políticas y sus regulaciones, lo que ha provocado grandes contradicciones hacia el interior del sistema socio-político-económico, con

⁹³ Este proyecto proponía "...líneas teóricas, de investigación o de innovación pedagógica en algún área de referencia o en un campo del conocimiento" (MCyE, 2000). De esta manera, apuntó a la producción de conocimiento y la realización de acciones de transferencia, extensión e intercambio. Abarcó ochenta y cuatro instituciones-sede (institutos superiores) en todo el país, durante la primera etapa y se incluyeron ocho más en la segunda.

políticas de corte social y progresista y otras que van en otro sentido⁹⁴: así, se produjeron algunas nacionalizaciones de servicios públicos privatizados durante los '90, se derogaron las leyes relacionadas con la última dictadura militar y se reabrieron las causas por crímenes de lesa humanidad, se cambiaron los miembros de la Corte Suprema de Justicia con jueces de trayectoria más progresista, se comenzó a alentar un modelo económico y social basado en la producción industrial, aliento al mercado interno y las exportaciones, la generación de puestos de trabajo; por otra parte, se formularon políticas centralizadas desde el Estado Nacional que desconocieron la autonomía de las provincias, se manejaron fondos públicos para obras de infraestructura en provincias y municipios con criterios clientelares, etc. En cuanto a la educación, se sancionaron algunas leyes que intentaron paliar los problemas generados por la Ley Federal (1993) y que podrían ser consideradas de menor impacto, como son:

- Ley Nº 25.864/03, de garantía del salario docente y 180 días de clase,
- Ley Nº 25.919/04, que prorroga el Fondo Nacional de Incentivo Docente que había sido creado en 1998,
- Ley Nº 26.058/05, de Educación Técnico Profesional, que intenta recuperar y ordenar este tipo de educación en el nivel secundario y superior no universitario, dado que había sido prácticamente desmantelada durante la década anterior,
- Ley Nº 26.075/05 de Financiamiento Educativo, que prevé un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología para llegar en 2010 a un 6%⁹⁵ de producto bruto interno (PIB). Esta ley contiene una fórmula matemática que

⁹⁴ Dado que este período incluye en gran parte el gobierno del Dr. Néstor Kirchner, al respecto se puede consultar la caracterización que ofrecen Feldfeber y Gluz (2011) y que fue expuesta en esta tesis al momento de hablar de las reformas educativas.

⁹⁵ Según el gobierno nacional, este porcentaje ya ha sido superado. Sin embargo, dada la complejidad técnica de la fórmula de la ley y la poca transparencia de las estadísticas nacionales, resulta muy difícil saber si a ciencia cierta esto es realmente así, lo que genera desconfianza en gran parte del profesorado y muestra de ello son las continuas luchas por mejores salarios y presupuesto para educación.

prescribe la participación de la Nación en el presupuesto de educación y su distribución entre las provincias.

- Ley Nº 26.150/06, de Educación Sexual Integral, que establece este tipo de educación en todas las escuelas estatales y privadas. La misma fue muy resistida por los sectores más conservadores de la sociedad, en particular por la Iglesia Católica.

Además de estas leyes educativas, en el período se van a emitir dos resoluciones por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación que refieren específicamente a la formación del profesorado, las que son analizadas a continuación.

3.2.2.1. Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación⁹⁶ Nº 223/04

Esta resolución fija la política para la formación y desarrollo profesional docente. En ella parece haber un giro hacia una política que rescata el principio de principalidad del Estado en educación, en contraposición con la política desarrollada durante los '90 que tuvo un énfasis fuertemente subsidiarista. Si bien incluye mayormente consideraciones relativas a la formación inicial, también hace referencia al desarrollo profesional del profesorado⁹⁷. También hay que señalar que no es un marco regulatorio destinado a toda la formación del profesorado en sus distintas instituciones, sino solamente a la que ofrecen los institutos de educación superior no universitarios.

El documento parece tener la intención de plantear una nueva política; sin embargo, no deja de ser una proclama que continúa sosteniendo las bases o núcleos centrales de aquellas políticas, al no cuestionarlas radicalmente. Es decir, esto se realiza sobre la base de la misma legislación principal (léase, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior), porque en ningún momento se habla de

⁹⁶ El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) cambió su denominación por Consejo Federal de Educación (CFE) a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06; sin embargo, sigue manteniendo las mismas funciones que el anterior, tratándose solo de un cambio de nombre.

⁹⁷ Este documento es el primero en utilizar esta expresión, la que aparece relacionada con los procesos de capacitación y perfeccionamiento docente.

generar nuevos marcos normativos educativos que cambien la matriz neoliberal y neoconservadora instalada a partir de los '90. Solo aparece la intención de revisar los criterios de acreditación de los institutos de educación superior, o de buscar formas de articulación de un sistema que se presenta como fragmentado. Al respecto afirma:

Si la formación inicial se caracteriza por un grado importante de institucionalización, la flexibilidad es el rasgo que distingue la oferta para el desarrollo profesional, aun cuando frecuentemente las dos instancias se localicen en las mismas instituciones. En ambos casos, los procesos de creación de propuestas formativas obedecieron a menudo a demandas coyunturales, que configuraron una oferta fragmentada y poco sistemática. En este sentido, concebir una política integrada para el nivel superior no universitario requiere partir de una lectura común del escenario educativo, para prever acciones que integren la formación y la capacitación y, al mismo tiempo, conserven la especificidad de cada una (pág. 4).

En lo referente a la relación con las provincias, si bien se puede advertir que durante los '90 se dio la provincialización de todo el sistema educativo y una descentralización formal, juntamente con esto hubo una recentralización de la política en el Ministerio Nacional (Vior, 1999). En la Resolución 223/04 se advierte una mayor centralización aún, aunque cuidando -en el discurso- el hecho de no lesionar la autonomía de las provincias (de quienes dependen los institutos superiores de formación docente). El documento expresa la relación nación-provincias en términos de cooperación, diálogo y consulta, concentración de esfuerzos, nexo particular de comunicación, compromiso mutuo y generación de acciones bilaterales.

Las críticas a las políticas de los '90 y sus efectos no hacen mención de los responsables -no hay sujetos, no hay nombres-. Se presenta una nueva política y se recurre a varios adjetivos que permiten calificarla: política de largo plazo, articulada, integrada, integral, proactiva, como proyecto para un país inclusivo, basada en el planeamiento estratégico, etc.⁹⁸.

⁹⁸ Algunas expresiones sobre el tema se detallan a continuación:

- "...concebir una política **integrada** para el nivel superior no universitario requiere partir de una lectura común del escenario educativo..." (pág. 3)

- "...se percibe la iniciativa de construir un proyecto de **país inclusivo**, que contemple una perspectiva de **largo plazo**" (pág. 4)

Al no realizarse críticas de fondo, desde este documento se legitima la legislación y la política de los '90, partiendo del reconocimiento de las leyes y sus derivados: Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), evaluación y acreditación institucional, etc. A partir de aquí, y contando con el andamiaje de las mismas leyes, es que se perfila una política que intenta imprimir un rumbo algo distinto a las políticas anteriores, en términos de retoques, corregir los efectos no deseados, pero sin que se vislumbre un cambio sustantivo en sus propuestas.

La política nacional para la formación del profesorado en las instituciones de educación superior no universitaria señala entre sus prioridades:

- El desarrollo del sistema de Educación Superior no Universitaria
- La formación superior no universitaria y las políticas de juventud
- La democratización en el acceso a la formación continua. Sobre esta prioridad en particular se afirma:

En los últimos años, se han generado procesos de oferta y demanda de capacitación docente, en los que el Estado viene jugando un triple papel: impulsor de la formación continua como práctica, oferente de cursos y empleador que la requiere. En este período hemos asistido a un crecimiento inédito de propuestas de capacitación en los ámbitos público y privado caracterizado por la heterogeneidad de propósitos, formatos, alcance y calidad (pág. 8).

Asimismo, el documento asume lo referente a la obligación del Estado para con la formación continua del profesorado para evitar el credencialismo basado en las posibilidades económicas de cada docente:

...resulta imprescindible sostener la capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación, que haga posible a maestros y

-
- “El desarrollo del sistema de educación superior no universitaria se apoyará en el planeamiento estratégico, y en la mejora y el acompañamiento de las instituciones en el marco de una política **integral** para el nivel. Esta política deberá pensarse de manera articulada” (pág. 5)
 - “proponemos la formulación y desarrollo de un Plan Nacional que involucre a la educación superior de manera **integral**” (pág. 6)
 - “el Plan Nacional implica proyectar una política de **largo plazo** que demanda fuertes compromisos de los actores involucrados” (pág. 6)
 - “esta política deberá pensarse de manera **articulada**” (pág. 5)
 - “se procurará que las políticas para este nivel asuman una orientación fuertemente proactiva” (pág. 5).

profesores no destinar parte de su salario a su formación de postítulo [...].Esta situación ha generado un cierto credencialismo como motor de la demanda de formación permanente, lo que encierra enormes desafíos a la hora de desarrollar políticas para el área. En este sentido, la formación plantea el mismo requerimiento que tanto se ha sostenido para los diferentes niveles del sistema educativo: la democratización implica no solo asegurar el acceso sino también la calidad de las propuestas formativas (pág. 8).

Por otra parte, la política relativa a la formación del profesorado se enfoca alrededor de las dos siguientes orientaciones o ejes:

- la formación docente como parte de la educación superior, y
- la articulación de la formación docente con las necesidades y los problemas actuales y futuros del sistema educativo.

A partir de aquí, se formulan lineamientos estratégicos del Plan Nacional de Formación Docente 2004-2007:

- propuestas curriculares y organización de las instituciones de formación docente,
- fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales,
- apertura y consolidación de los institutos superiores como centros locales de desarrollo cultural y comunitario,
- profundización de los vínculos de la formación docente con las necesidades y problemas educativos de sus zonas de influencia,
- procesos de acreditación de las instituciones.

Para los profesores de los institutos superiores prevé la realización de posgrados, seminarios de formación, pasantías y experiencias de intercambio, entre otras.

En lo relativo al desarrollo profesional del profesorado, en términos generales se lo considera como sinónimo y al mismo tiempo como objetivo de la formación continua o capacitación, al decir que “la formación continua es también

una acción orientada al desarrollo del docente como profesional” (pág. 19). El mismo documento intenta distanciarse de perspectivas instrumentales “que ubican el problema central en la carencia y desactualización de los docentes en ejercicio” (pág. 19).

Sobre el desarrollo profesional docente también formula lineamientos programáticos:

- desarrollo profesional docente para la inclusión,
- fortalecimiento de la red de centros públicos de desarrollo profesional docente,
- ampliación de la agenda temática del desarrollo profesional docente (reflexión pedagógica, saberes didácticos y disciplinares, formación cultural contemporánea),
- impulso de los Centros de Recursos Pedagógicos como espacios de formación permanente,
- regulación de la oferta de desarrollo profesional docente.

Sobre esta base, formula un plan de trabajo para el desarrollo profesional docente, como la Escuela Itinerante de Capacitación Docente, los Ateneos Pedagógicos, la asistencia técnica a instituciones oferentes de capacitación, postítulos docentes, ciclos de cine y formación, seminarios sobre el mundo contemporáneo, entre otros.

Para finalizar, entre las medidas concretas de la Resolución se pueden mencionar: la inclusión de un programa de mejoramiento de 200 institutos superiores distribuidos en distintas provincias del país, seminarios para directores, seminarios para equipos técnicos y otros proyectos menores. Se rescata fuertemente el rol de los institutos superiores como espacios de articulación de lo local y enclaves de dinamización cultural⁹⁹.

⁹⁹ Un análisis más extendido de esta Resolución se pueden encontrar en los siguientes trabajos:

Se puede advertir que la resolución no hace más que sistematizar muchas de las acciones que ya se venían realizando desde la década anterior (tanto del gobierno del Dr. Menem como del Dr. De La Rúa). En este sentido, no plantea grandes novedades, sino que intenta reordenar y darle algún otro sentido a algunas acciones, a partir del reconocimiento de algunos problemas que se venían observando.

3.2.2.2. Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación Nº 251/05

En el mismo sentido avanza la Resolución CFCyE 251/05, cuyo cuerpo central fue elaborado por una Comisión Federal encabezada por el Prof. Juan Carlos Tedesco. Propone la consolidación de una “política federal” y la creación de un organismo nacional “de trazado federal”¹⁰⁰ encargado de formular las políticas para la formación de docentes.

El informe de la Comisión Federal –que aparece como anexo de la resolución recién citada- contiene tres partes, a saber: en el capítulo 1 se realiza un recorrido histórico por la formación de docentes en la Argentina y se proponen principios y orientaciones para pensar las políticas de formación docente; el capítulo 2 plantea los principales problemas de la formación de docentes, a manera de diagnóstico; y el capítulo 3 genera recomendaciones para la creación del organismo nacional encomendado por el Consejo Federal, detallando sus funciones, estructura, gobierno y financiamiento.

En el Capítulo 1 se presenta la actualidad como “...un país en el que vuelve a tener sentido una perspectiva a mediano (sic) y largo plazo, definida por la idea de

- Menghini, Raúl; Fernández Coria, Carolina; Yasbitzky, Ana; Hirschfeld, Marcela y Arévalo, Ana (2005) “Política de formación de docentes: ¿ruptura o continuidad?” Ponencia presentada en las Decimoséptimas Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

- Negrin, Marta; Amodeo, Agustina y Yasbitzky, Ana (2005) “El arte de construir discursos ‘estelares’ o de cómo formular políticas educativas”. Ponencia presentada en el III Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso. Universidad Nacional del Sur.

¹⁰⁰ El calificativo de “federal” pareciera un eufemismo en la nominación: cuanto más centralizada es la política se recurre a lo federal para dar a entender que se incluye la participación de las provincias. Podríamos decir que en la lógica de la disputa histórica entre federales y unitarios, el documento se inclina claramente por los últimos.

construir una sociedad justa y cohesionada por los valores de identidad nacional” (pág. 8). Por la expresión, daría la impresión de que la justicia social viene de la mano de las políticas educativas y de formación de docentes en particular, o bien que contar con docentes bien formados puede garantizar niveles de justicia social. Se hace descansar semejante responsabilidad en la educación, desconociendo que la justicia social está fuertemente condicionada por las políticas económicas en el marco del capitalismo globalizado. El documento insiste en que “...ambos conceptos, justicia e identidad, están íntimamente ligados porque no es posible concebir adhesión a la identidad nacional sin una práctica social incluyente que permita que todos los argentinos tengan sus derechos ciudadanos garantizados” (pág. 10). Declaraciones semejantes también aparecieron reiteradamente en los documentos de debate de la nueva Ley de Educación Nacional.

El Capítulo 2 intenta dar cuenta de un diagnóstico nacional de la formación de docentes y, en este sentido, no agrega demasiado a lo ya conocido a través de investigaciones y estudios referidos a la temática en cuestión¹⁰¹. Hay que destacar la crítica que se realiza a la Ley de Transferencias de servicios educativos de 1991, lo que produjo debilidad en la regulación y vacíos normativos en las distintas jurisdicciones ya que éstas “se han visto en la situación de recibir estos servicios sin contar con las condiciones legales, organizativas ni administrativas necesarias” (pág. 19). También se considera que el Estado evaluador

...soslayó la visión del sistema formador en su conjunto y el peso o responsabilidad del cambio recayó sobre los institutos [superiores], con requisitos de calidad académica que no habían desarrollado, sobre nuevas funciones de investigación y capacitación para las cuales no contaban con las competencias básicas...¹⁰² (pág. 19).

A pesar de esto, se sigue insistiendo en los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones formadoras.

¹⁰¹ Muchas de esas investigaciones corresponden a los mismos integrantes de la Comisión Federal.

¹⁰² Sobre el impacto de las políticas de acreditación de institutos superiores y el papel asignado al Proyecto Educativo institucional en esos procesos, ya se han citado los aportes de Misuraca (2004).

Asimismo, el documento hace un rescate positivo de la Red Federal de Formación Docente Continua, creada por la Ley Federal en 1993. Destaca su organización, la planificación y certificación de la capacitación, así como que “...constituye desde 1995 a la actualidad una de las fuentes más relevantes de información con la que el Estado Nacional cuenta” (pág. 22). Sin duda que resulta llamativa esta valoración, dado que la Red fue un dispositivo nodal para la implementación de la Reforma de los ‘90, pues los cursos que desde allí se dictaron estuvieron destinados a legitimarla e instrumentarla. Además, la misma absorbió los fondos de créditos internacionales que tuvieron igual propósito y permitieron importantes ganancias a destacados pedagogos nacionales y a instituciones universitarias públicas y privadas.

El Capítulo 3 detalla las cuestiones que luego son retomadas en el cuerpo principal de la Resolución, tanto en sus considerandos como en la parte resolutive. Comienza reconociendo los esfuerzos de las políticas desplegadas en los últimos años, “...lo que permite prever que la creación de un nuevo espacio de planificación, diseño e impulso del sistema formador, [que] permitirá profundizar los cambios estructurales requeridos” (pág. 31). También hace referencia a la necesidad de iniciar un “...proceso de reconstrucción de un sentido nacional renovado para la formación docente del país” (pág. 31). Da la impresión de querer volver a algo que alguna vez existió –sin aclararlo– pero, ahora, de manera remozada¹⁰³. Sin embargo, llama la atención que nada se diga en todo el documento acerca del marco normativo principal, como eran por ese entonces la Ley Federal y la Ley de Educación Superior.

El capítulo describe las funciones del organismo nacional a crear, así como su estructura, forma de gobierno y financiamiento. Se propone un organismo desconcentrado que, según el Ministro de Educación, tomaría la forma de un

¹⁰³ En esta misma línea, ya la Resolución CFCyE 223/04 presenta una copiosa utilización del prefijo “re” para enfatizar esa idea de cambio: revisar, reformular, repensar, redefinir, rediseñar, redituvar, son algunas de las que aparecen con más frecuencia. Para un análisis de esa Resolución desde los estudios del discurso, se puede consultar: Negrin, M., Amodeo A. y Yasbitzky, A. (2006) “El arte de construir discursos ‘estelares’ o cómo construir políticas educativas”. Ponencia presentada en el III Simposio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso. Universidad Nacional del Sur.

“Instituto”¹⁰⁴. Al respecto, resulta necesario aclarar que un organismo desconcentrado supone una forma jurídico-administrativa en que la administración centralizada delega facultades técnicas y operativas, otorgándole autonomía respecto del presupuesto para el desarrollo de sus funciones.

Este organismo tendrá como función primaria “...planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua” (pág. 31). Aquí aparece la idea de un sistema propio para la formación de docentes¹⁰⁵, cuestión que no tenía sustento legal en la Ley Federal ni en la Ley de Educación Superior, y que tampoco lo tendrá en la Ley de Educación Nacional de 2006. En tal caso, podría tratarse de un subsistema dentro del sistema de educación superior.

En lo referente a la estructura, el organismo estará a cargo de un Director Ejecutivo designado por el Ministro de Educación, quien tendrá rango equivalente a Subsecretario. Este Director contará con el asesoramiento de un Consejo Consultivo de carácter técnico-político, con representación de la Secretaría de Educación, de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Consejo de Universidades, del Consejo Federal de Cultura y Educación, del sector gremial, del sector de educación privada y del ámbito académico. Resulta sumamente arbitraria y ambigua esta composición al no ser fundamentada ni establecer cuántos miembros tendría¹⁰⁶.

Las políticas generadas por este organismo deberán sufrir dos tipos de procesos de “concertación”: la “concertación política” estará dada por el Consejo Federal de Cultura y Educación, mientras que la “concertación técnica” se realizará a través de Encuentros Federales, cuyos miembros serán los Directores de Nivel

¹⁰⁴ Palabras del Ministro Filmus en su visita al II Seminario Internacional sobre Formación Docente, organizado por el propio Ministerio en la Universidad Nacional de La Matanza, en abril de 2006.

¹⁰⁵ Esto ya fue planteado en la Resolución CFCy E 223/04 y luego será retomado en la Resolución CFE 30/07..

¹⁰⁶ Esta cuestión fue resuelta por medio del Decreto de Poder Ejecutivo 374/07. Allí se detalla que lo integran diecisiete miembros, entre ellos dos representantes por las universidades nacionales y uno por las privadas. Hay que tener en cuenta que esta es prácticamente la única participación de las universidades en el INFD y resulta ser una instancia meramente consultiva sin capacidad de decisión.

Superior de las Provincias. Por otra parte, el organismo tendrá una estructura propia que incluirá las áreas técnica, administrativa, contable y legal.

En lo que respecta al financiamiento, el organismo absorbería las partidas específicas de los programas que estaban en curso en distintas dependencias ministeriales, más un incremento para garantizar llevar adelante sus funciones. Se supone que la creación del mismo debería dejar en claro la composición del financiamiento, tanto en el origen de los recursos como su cuantificación.

Gran parte de lo pautado en esta Resolución es retomado la Ley de Educación Nacional, en los artículos referidos a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), por lo cual en el próximo apartado se avanzará con algunos tópicos en particular y se destacarán aquellas cuestiones que implicaron cambios respecto de lo que estaba previsto en la resolución.

3.3. Políticas a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06

Este apartado recupera las principales políticas que se han generado para la formación inicial y continua del profesorado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06. Sin embargo, antes de ello -y a pesar de que algunas cuestiones se fueron diciendo en los capítulos anteriores-, resulta necesario realizar un análisis de este texto legislativo para poder comprender sus orientaciones generales y lo que prescribe para la formación del profesorado. A partir de ello, se avanzará en el análisis de las regulaciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, las propias del INFD y también se realizarán consideraciones sobre los diseños curriculares para la formación de docentes vigentes en la Provincia de Buenos Aires.

3.3.1. Acerca de la nueva Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06

Antes de centrar el análisis en la formación de los docentes, conviene realizar algunas consideraciones acerca de la nueva ley, sus fundamentos, sus continuidades con la Ley Federal y las cuestiones que la diferencian de aquella

En esta Ley se puede advertir que la matriz básica teórico-conceptual-ideológica es prácticamente la misma que la de la Ley Federal de Educación de 1993¹⁰⁷.. Si bien aparecen formulaciones más cuidadas respecto de la recuperación de un rol de principalidad del Estado en la educación, simultáneamente la ley está atravesada por la concepción subsidiaria, que sigue otorgando a la educación privada una serie de derechos y facultades que van mucho más allá de los que inclusive tiene la educación pública. Es en este sentido que algunos consideran que se trata de una nueva ley pero con una vieja política (Brenner, 2007; Más Rocha y Vior, 2009), y algo similar sostienen Feldfeber y Gluz al afirmar que

Efecto probablemente de las limitaciones del proceso de consulta, pero también de las históricas relaciones de poder entre Estado, Iglesia y otras corporaciones, muchas de las definiciones sobre la educación pública de los '90 perduran en el texto de ley junto con otras que expresan sentidos contrapuestos (2011: 9).

En tal caso, la nueva ley puede ser entendida en el marco de las contradicciones del gobierno nacional a partir de 2003, que intenta diferenciarse de las políticas neoliberales de los años '90 con cambios de fachadas, pero que no genera cambios sustantivos en la base del sistema social y económico, manteniendo y acrecentando las desigualdades en la distribución de los bienes materiales y simbólicos.

Según el politólogo Atilio Borón, el menemismo

...produjo una obra refundacional, destruyó los cimientos del viejo capitalismo argentino, los suplantó por otros mucho más concentrados, mucho más signados por una desigualdad económica de base muy fuerte, por una especie de eutanasia de sectores económicos que quedaron al margen de este proceso...Todo esto acompañado de una polarización social que hizo que nuestro país se 'latinoamericanizara' (2006: 90).

En contraposición con la década menemista, Borón entiende al momento actual como "una especie de limbo" porque aquello fue la aplicación radical de la globalización capitalista, pero actualmente estamos frente a gobiernos que hacen

¹⁰⁷ Un análisis aparte merecería el proceso de consulta y el trámite parlamentario que tuvo la nueva ley, pero esto nos desviaría del centro de este trabajo. Por lo tanto, aquí se toma a la ley como un dato de la realidad, como resultado de negociaciones con las corporaciones implicadas en la educación, tales como la Iglesia, los empresarios, demás sectores de la educación privada, gremios, organizaciones no gubernamentales, entre otras.

retórica de izquierda y “...el problema [hablando del gobierno de Kirchner] es que no hay correspondencia entre esa retórica y la gestión de la política económica y social de este gobierno” (2006: 108), porque se ha mantenido sin avances la distribución desigual de la riqueza junto a una estructura impositiva de carácter regresivo¹⁰⁸.

La nueva ley parece contribuir a la solución de estos problemas estructurales generando, a partir de la educación, una sociedad justa. Así lo afirma en el artículo 3 cuando dice que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad justa”. Sin entrar en consideraciones políticas y sociales acerca de tal afirmación, la misma resulta en extremo optimista al adjudicar tremendo rol a la educación y hacerla responsable por su logro.

Se puede rescatar como positivo el hecho de que la ley considera a la educación como un bien público -que es de todos- y un derecho social. Ambas formulaciones responden a una tradición de políticas sociales universalistas, que reconocen los derechos de los sujetos en tanto sujetos sociales y tiene su fundamento en el principio de solidaridad social. Desde esta perspectiva, el derecho social debe ser garantizado efectivamente a través de la responsabilidad del Estado. En esta línea, aparecen formulaciones que rescatan ese rol para el Estado (art. 4, 6, 9). Sin embargo, esa responsabilidad del Estado Nacional siempre aparece como concurrente o compartida con otras esferas del Estado (provincias, municipios), y la participación de confesiones religiosas, organizaciones sociales y la familia.

Pero junto con el rescate del derecho social, se habla de la educación como un derecho personal (Felfeber y Gluz, 2011), el que se enmarca en una inscripción histórica totalmente contraria a la anterior y que reconoce como base la consideración de la educación en el marco del derecho natural. Los antecedentes de esta concepción los encontramos en los documentos de la Iglesia Católica en la

¹⁰⁸ Si bien hoy el Impuesto a las Ganancias tiene mayor relevancia que años anteriores, este se aplica a gran parte de la clase trabajadora, como es el caso incluso de los docentes, actuando como un impuesto al salario.

Argentina¹⁰⁹, al igual que en los proyectos de ley de educación del gobierno de Onganía¹¹⁰ (1966-1971) y de la última dictadura militar¹¹¹ -en ambos casos se verifica la convergencia de proyectos autoritarios con los postulados de la Iglesia-, así como en la misma Ley Federal, que en el artículo 6 afirmó que el sistema educativo permitiría que el hombre y la mujer “se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa”.

Evidentemente, la ley propone conciliar principios que reconocen tradiciones totalmente antagónicas, buscando una solución conceptual que satisfaga simultáneamente a diversos sectores. Estas formulaciones, sin duda, generan una gran confusión la que, por otra parte, no se puede pensar que sea inocente y/o casual.

Resulta llamativa la insistencia de la ley en calificar a la educación como “integral”. Este concepto también tiene las mismas raíces que la concepción del derecho personal y reconoce en la Iglesia a su mayor defensora. Al respecto, la Iglesia entiende que

La educación consiste en la formación integral de la persona en todas sus dimensiones, de lo que se infiere está implícita la dimensión religiosa, aunque no se la enuncia expresamente. Nuestra legislación precedente en materia educativa sí la reconocía en forma explícita (Ley 1420, art. 8 y Ley Federal de Educación 24195 art. 6)¹¹².

El mismo documento de la Iglesia agrega que “es necesario que la aplicación de los principios generales de la nueva ley tome en cuenta siempre el criterio del

¹⁰⁹ Entre ellos se pueden citar: “Iglesia y comunidad nacional”, Conferencia Episcopal Argentina, Asamblea Plenaria de mayo de 1981; “Educación y proyecto de vida”, Equipo Episcopal de Educación Católica, 1985.

¹¹⁰ Proyecto de Ley de Educación, Onganía/Astigueta, 1966 (período de facto).

¹¹¹ En el período 1978-1983 (plena dictadura militar) funcionó una comisión en la Secretaría de Planeamiento de la Presidencia de la Nación que tuvo como fin elaborar bases para una ley de educación. Estuvo presidida por el Dr. José Luis Cantini, e integrada por Alfredo van Gelderen, Luis Silva, Francisco Macías y Roberto Burton Meis. La propuesta de esta comisión fue publicada como “Bases y alternativas para una Ley Federal de Educación”, Eudeba 1983.

¹¹² El texto corresponde al documento “La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional”. Comisión Episcopal de Educación Católica, Conferencia Episcopal Argentina. 2 de Febrero de 2007, Buenos Aires.

servicio a una educación integral de la persona, incluyendo su espiritualidad y su fe religiosa...”.

Junto a este carácter integral –que aparece reiteradamente en la ley- y en la línea del derecho natural, se continúa considerando a la familia como “agente natural y primario” de la educación (art. 6, 128) en términos de derecho, además del derecho de los padres a “elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas y religiosas” (128 inc. c). Lógicamente que este derecho de elegir escuela (Torres Santomé, 2001; Ball y Youdell, 2007) se inscribe en una concepción que supone la vigencia de un mercado educativo que fomenta la competencia sobre la base de proyectos diferenciados. Además, supone cierta capacidad económica por parte de las familias. En este sentido, hay que tener en cuenta que, si bien en algunas escuelas privadas existen cupos de becas para alumnos y familias pobres, se puede aventurar que en la inmensa mayoría de los casos estas becas no están previstas.

Para mostrar otras continuidades con la Ley Federal, hay que hacer referencia a que esta nueva ley ha naturalizado la consideración de toda la educación como pública, distinguiéndola por la gestión, sea estatal o privada, y ocultando no solo la propiedad de los establecimientos sino también las finalidades y principios que sustentan un tipo de educación u otra¹¹³. Que toda la educación sea pública, habilita la distribución de los fondos públicos -principio de justicia distributiva para la Iglesia- para las escuelas privadas que ya no se contentan con los aportes estatales¹¹⁴ para los sueldos docentes sino que reclaman por aportes para

¹¹³ Otra novedad es que la ley incluye la categoría de escuelas de gestión social y cooperativa, sin aclarar muy bien de qué se trata. Si bien se trata de iniciativas privadas (de gremios, ONG, cooperativas u otras asociaciones), daría la impresión de que para la ley no corresponden al ámbito privado, más allá de que no persigan fines comerciales. Sobre esto, luego ha habido algunas precisiones en resoluciones del Consejo Federal. Al respecto de esta nueva categoría de instituciones, Vior y Rodríguez afirman: “Estas nuevas instituciones, aparentemente diferentes de las escuelas estatales y privadas, serían las encargadas de dar respuesta a las demandas de la sociedad civil, que pasa a ser “la única institución portadora de virtudes políticas, e inclusive por parecer ‘no política’, valorizada como si se tratara de un nuevo agente de transformación histórica y expresión de los deseos libertarios y de justicia social” (Sorj, 2005, p. 65)” (2012:101).

¹¹⁴ Un elemento fundamental que no se puede dejar pasar es que, con la Ley Federal, los subsidios a las escuelas privadas se garantizaron en la misma Ley (anteriormente se otorgaban por decreto del

las demás actividades educativas, entre otras para ofrecer becas. Al respecto afirma el documento de la Iglesia:

Consideramos necesario avanzar para que el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación sea real también para los padres de escasos recursos que quieran optar¹¹⁵ por establecimientos educativos cuyo ideario responda a sus propias creencias y convicciones. Tal principio está condicionado cuando el aporte estatal es sólo para salarios docentes, pues les exige una erogación claramente discriminatoria...La educación es para todos, y todos tienen derecho a iguales oportunidades. Corresponde al Estado, sobre la base del principio de justicia distributiva, financiar de manera equitativa tanto la educación de gestión estatal como la de gestión privada (Conferencia Episcopal Argentina, 2007).

Entre otras cuestiones a tener en cuenta en la nueva legislación, se puede destacar la continuidad en el énfasis en la calidad de la educación y las políticas focalizadas para los sectores más desfavorecidos, propias del neoliberalismo que naturaliza la pobreza y busca formas de compensación quitando el carácter universal a las políticas sociales y centrándolas en los pobres.

Como novedades, también hay que señalar la vuelta a la estructura del sistema educativo histórico, la obligatoriedad extendida hasta el final del nivel secundario (13 años)¹¹⁶ y la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial (jardín de infantes) (Ver Anexo V). Sin embargo hay que hacer algunas observaciones respecto de sus pretensiones de regular para todo el sistema educativo nacional. Si bien la ley se plantea como “nacional”¹¹⁷, esto se vio limitado dado que dejó librada la estructura del sistema a la decisión de cada provincia, en el

Poder Ejecutivo y se renovaban anualmente) y, además, pasaron a ser considerados “aportes”. Esta conquista del sector privado no fue modificada por la Ley de Educación Nacional, con lo cual se observa claramente la continuidad ideológica de ambas leyes.

¹¹⁵ Por la expresión, parecería que la Iglesia reconoce que hasta el presente solo han podido ejercer el derecho de elegir aquellas familias con cierto soporte económico, mientras que ahora habría que considerar que los pobres también podrían tener derecho a la elección de escuela. Por otra parte, si esta elección les exige a las familias una erogación que entienden como discriminatoria, sería importante que la Iglesia se hiciera cargo de remediar tal discriminación a partir de su propio patrimonio o con un sistema solidario entre sus estudiantes/clientes.

¹¹⁶ Este tema ya fue tratado en el capítulo referido a la educación secundaria.

¹¹⁷ Según Novick de Senen Gonzalez (2008) este carácter nacional daría una idea de integración social y lo relaciona con el sentido de nacionalidad.

sentido de contar con un nivel primario de 6 años y un secundario de 6 (como en la provincia de Buenos Aires), o con un sistema de 7 años de escolaridad primaria y 5 de secundaria. Esta situación resulta sumamente compleja para la generación de normativas como para contar con información estadística confiable, toda vez que hay un año que puede estar en el nivel primario (7º año) o bien en el nivel secundario (1er. año) (Ver Anexo V).

La ley también contempla la creación de una serie de organismos -algunos de carácter colegiado- como el Consejo Federal de Educación, el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, el Consejo Consultivo para la señal Encuentro y el Instituto Nacional de Formación Docente. A pesar de las instancias colegiadas, hay que señalar que estas en general tienen que ver con funciones de asesoramiento y consulta, o sea que sus decisiones no tienen carácter vinculante para la autoridad del organismo. Por otra parte, la participación de los docentes de las bases del sistema resulta prácticamente nula en estos organismos, siendo mayormente integrados por corporaciones ligadas a la actividad educativa (la Iglesia, el sector privado¹¹⁸, los empresarios, los sindicatos, el Consejo de Universidades, representantes de los medios de comunicación, etc.). Con esto se quiere subrayar que la ley no ha avanzado en promover espacios reales de participación -que, en términos de Sirvent¹¹⁹, suponen incidir en la toma de decisiones políticas sustantivas-, sino que ha creado meras fachadas de participación para contentar los intereses de los distintos sectores involucrados y reservarse así, una cuota de poder en manos del poder ejecutivo que, en general, conduce indirectamente todos estos organismos a partir de la designación de sus directivos.

En el mismo sentido va la insistencia en la “concertación”. Este término y su práctica han sido habituales durante los ‘90, y ahora se plantean como una continuidad en la forma de hacer política: llamar a concertar. Tal como ha quedado

¹¹⁸ Vior y Rodríguez señalan que a partir de 2003 se asiste a un proceso de privatización de la política pública y que “...se intensifica la intervención de grupos, sectores e instituciones privadas en las instancias encargadas del seguimiento y la evaluación del sistema, y en los espacios ministeriales de asesoramiento y consulta” (2012: 99).

¹¹⁹ Sirvent, María Teresa (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Miño y Dávila. Buenos Aires.

claro, “concertar” no es más que invitar al otro a opinar o proponer sobre cuestiones menores, sin relevancia, secundarias, donde lo sustantivo no se toca, ya está previamente decidido y no se discute. Según Gentili, la concertación ha sido y es el mecanismo que utilizan los gobiernos neoliberales para imponer y legitimar sus políticas. El mismo autor considera que “...la concertación educativa implementada por los gobiernos neoliberales constituye un mecanismo de *simulación democrática*¹²⁰” (1999: 82). Este simulacro democrático estaría en la línea de lo que Sirvent considera “participación simbólica” y que Hayek (1982, 1985) y Nozick (1988) consideran una *democracia mínima o limitada*, en tanto “...regla de procedimiento, como un método válido para la elección y renovación de los gobernantes” (Gentili, 1999: 86). De esta manera, la democracia sería “...un método eficiente para la elección y el recambio periódico de autoridades...más que un mecanismo para ampliar el poder de las mayorías ella constituye un dispositivo eficiente para limitarlo” (1999: 90). En contraposición con esta idea, coincidimos con Gentili cuando afirma que

...la democracia mínima neoliberal debe ser criticada si queremos defender la posibilidad de un sistema democrático basado en la ampliación de los derechos sociales y humanos, en la necesaria imbricación entre ética igualitaria y política, entre solidaridad y comunitarismo, entre bien común y justicia social (1999: 98).

Esta forma perversa de entender la democracia, la participación ciudadana y la formulación e implementación de políticas se convierte en un mecanismo autoritario que no da lugar a discutir el contenido sustantivo, sino solo detalles menores. “Los gobiernos neoliberales llaman a ‘concertar’ una vez que han definido la agenda del futuro ‘acuerdo’ y una vez que se han establecido de forma clara y precisa los límites que la propia concertación no podrá extrapolar” (Gentili, 1999: 95). La concertación sería una excusa para imponer el pensamiento único, que no admite otras posibilidades, diferenciándose así del consenso¹²¹ en tanto este último supone el disenso¹²².

¹²⁰ La cursiva corresponde al texto original.

¹²¹ Del latín: consensus: participio de *consentio*: ser del mismo sentimiento, estar de acuerdo. Gaffiot, F, Dictionnaire Illustré Latin - Français. Paris, Hachette, 1934. Esto supone, en sentido filosófico, acordar acerca del sentido de algo. La concertación, en cambio, tendría un sentido

Este marco de análisis de la Ley de Educación Nacional, en términos generales, puede resultar suficiente para entender lo que la misma prescribe respecto de la formación de los docentes. A tal fin, el apartado siguiente intenta un análisis del título referido a los docentes y su formación, centrando la atención en el INFD ya mencionado.

3.3.2. La formación de docentes en la Ley de Educación Nacional

En línea con la idea de ligar la educación con la justicia social, la formación de docentes también apunta a la construcción de una sociedad más justa. Resulta claro que, si bien los docentes pueden trabajar con un compromiso social sostenido, esto no garantiza de por sí el logro de una sociedad justa si este trabajo no está acompañado de una política económica y social que apunte a revertir los problemas estructurales de la desigualdad.

El artículo 67 hace referencia a los derechos y obligaciones de los docentes. A los efectos de esta tesis, entre todos los derechos mencionados interesa aquel que refiere a los procesos de formación continua. El inciso b) afirma que los docentes tienen derecho “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera”. Como contraparte, esto mismo consta entre las obligaciones: “a capacitarse y actualizarse en forma permanente”. Vale decir que la capacitación –formación continua- se presenta simultáneamente como un derecho y como una obligación para los docentes, en un juego donde no queda claro qué tanto implica para las partes: los docentes y el Estado.

En el artículo 71 se intentan desagregar algunas características de la “identidad docente”, que estaría basada en:

instrumental: concertación. del verbo latino *compono*: colocar junto, reunir, ponerse de acuerdo, terminar un diferendo, terminar una guerra mediante un tratado, arreglar con alguien, hacer las paces. Misma fuente.

¹²² En el acto del 25 de Mayo del año 2007 el gobierno nacional ha llamado a la “pluralidad”; y acto seguido ha aclarado que la pluralidad es posible entre aquellos que piensan igual, dejando afuera a personas, partidos o ideas que no encajan con la convocatoria o que no comparten los lineamientos del gobierno.

- la autonomía profesional: generalmente declamada en los discursos pero ausente en la práctica y, por otra parte, ligada a la responsabilización de los docentes por los resultados del aprendizaje,
- el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea: algo que parece una afirmación de perogrullo, sin embargo daría la impresión de que se advierte que los docentes han perdido este vínculo, entre otras cuestiones porque es posible que el acceso a los bienes culturales no está al alcance de sus posibilidades salariales (acceso a libros, diarios, revistas especializadas, teatro, cine, otras expresiones artísticas, culturales y científicas),
- el compromiso con la igualdad: se trata de que los docentes compartan la responsabilidad del Estado en la persecución de este fin,
- la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as: confianza que hace al corazón del trabajo docente; sin embargo, parecería que hay que señalarla porque la escuela se ha vuelto meramente contenedora para muchos sectores sociales, perdiendo su fin principal que tiene que ver con la transmisión de conocimientos socialmente válidos y, en este sentido, los docentes en algunas ocasiones han llegado a bajar los brazos respecto de los logros del aprendizaje.

La formación de docentes es incluida en el nivel de educación superior (art. 72), que comprende tanto a las universidades e institutos universitarios como a los institutos de educación superior (art. 34). Al respecto, hay que tener en cuenta que todas estas instituciones pueden ofrecer carreras de formación de docentes, tal como se desarrolló en el apartado referido al “campo” de la formación del profesorado (Anexo II). Pero, además, por ser la formación de docentes parte de la educación superior, también está regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Este cruce de normativas afecta sin duda todo el sistema ya que, mientras las universidades e institutos universitarios se encuentran bajo jurisdicción de la Secretaría de Políticas Universitarias, los Institutos de Educación Superior dependen de las jurisdicciones provinciales y responden a las políticas nacionales

del Instituto Nacional de Formación Docente, convalidadas por el Consejo Federal de Educación (Ver Anexo I).

Por otra parte, si se tiene en cuenta la visión oficial acerca de que la nueva Ley de Educación Nacional es tan distinta de la anterior Federal, se estaría en presencia de dos normas (Ley de Educación Nacional y Ley de Educación Superior) que regulan la formación de los docentes en el ámbito nacional y que resultarían contradictorias, ya que la de Educación Superior se alinearía con Federal que actualmente está derogada. Si a esto se le suman las legislaciones provinciales al respecto, la cuestión se complejiza aún más. Todo este enredo normativo pone en evidencia que la formación de los docentes sigue sin contar con un marco legislativo claro, unívoco, entre otras cuestiones por el cruce entre las jurisdicciones provinciales y el Estado nacional.

La nueva Ley fija los objetivos de la política nacional de formación de docentes (art. 73), entre los que se pueden destacar:

- jerarquizar y valorar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación
- desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades
- incentivar la investigación y la innovación educativa
- ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la inicial
- planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua
- articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias

La misma Ley establece que, teniendo en cuenta estos objetivos, el Ministerio y el Consejo Federal acordarán las políticas y planes de formación docente inicial, los lineamientos para la organización y administración del

sistema¹²³, los parámetros de calidad de los diseños curriculares, y las acciones que garanticen el derecho a la formación continua y la gratuidad de la oferta estatal de capacitación (art. 75).

En lo referente a la formación inicial, se la estructura en dos ciclos - formación básica común y formación especializada- y prolonga la formación de maestros de nivel inicial y primario a cuatro años. Por otra parte, en sintonía con la Resolución CFEyE 251/05 del Consejo Federal, crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como órgano desconcentrado, dependiente del Ministerio de Educación y le asigna como responsabilidades: planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación y el resto del sistema; aplicar regulaciones sobre evaluación, acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de los títulos; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas; desarrollar programas y materiales para la formación docente inicial, entre otras. Tal como lo estipulaba aquella Resolución, en la ley aparecen contemplados el Consejo Consultivo y los Encuentros Federales que actuarán como espacios de “concertación técnica” de las políticas acordadas por el Consejo Federal, el que tendría a su cargo la “concertación política”(Anexo II).

En referencia a la función que cumple el INFD, Misuraca afirma: “...este papel, asimilable al de un patrón de unidad nacional frente a la fragmentación y la dispersión heredada, supondría superar la histórica desarticulación entre instituciones que ofrecen carreras docentes” (2009: 161).

La creación de este organismo (INFD) amerita realizar algunas consideraciones:

- su formato jurídico-organizativo –instituto-, no parece ser el más adecuado para favorecer instancias colectivas y participativas por parte de los involucrados en la formación de los docentes. Por el contrario, el formato responde más bien a una

¹²³ No queda claro a qué sistema se refiere, dado que no existe formalmente un sistema de formación de docentes y, aunque se lo denominara así, es difícil pensar en términos de sistema sino que más bien estaríamos en presencia de un conglomerado de instituciones desarticuladas (Cano, 1985).

lógica gerencial, de carácter ejecutivo y verticalista. Este tipo de organismos puede ser entendido en los principios de la “nueva gestión pública” (Rizvi y Lingard, 2013), que se basan en el supuesto de que

...conduce a un gobierno más económico y eficiente, con servicios de mayor calidad y programas más eficaces, y además, simultáneamente, introduce cambios como la ampliación del control político, mayor libertad a los gerentes para que lleven a cabo la gestión, mayor transparencia gubernamental y una mejora de la imagen de aquellos ministros y líderes más comprometidos (Pollitt y Bouckaert, 2000, citado en López, 2005: 74).

A estos organismos se transfieren las tecnologías de gestión propias del ámbito privado, haciendo de la política una cuestión de racionalidad técnica en manos de la burocracia experta.

- como agencia gubernamental, puede ser entendida como “organismo intermediario” o de amortiguación entre la cúspide del sistema y las bases. Haciendo referencia a los organismos evaluadores, Neave se pregunta: “¿Son estos desprendimientos de la autoridad central que se extienden hacia abajo o son extensiones del mundo de la universidad que avanzan y retroceden a tientas hacia arriba?” (2001: 234). Estos organismos intermediarios -que también podríamos denominar “especializados”-, en definitiva, no hacen más que asumir algunas funciones particulares que les son delegadas o bien por la autoridad ministerial o bien por el conjunto de instituciones de base. En el caso que nos ocupa, el INFD no surgió como demanda de las bases sino como estrategia política para aglutinar las regulaciones relativas a la formación de docentes y asegurarse el control en ese campo. También se puede advertir que “...’desviar’ sencillamente la tarea de la inspección rigurosa a un cuerpo semejante, en esencia no disminuye el grado de control ejercido. Sólo altera su ubicación física y su lugar dentro del organigrama” (Neave, 2001: 234).

- tal como se señala en la ley, este organismo funciona sobre la base de la “concertación” política y técnica. Esta forma de hacer política, como fue explicado en el apartado anterior, fue ampliamente utilizada, defendida y difundida durante los ‘90 en la Argentina por los analistas simbólicos de la reforma, y significó básicamente la anulación de los espacios de construcción de consensos para

imponer las decisiones tomadas en la cúpula. De esta manera, la concertación, como forma de funcionamiento institucional y de formulación de políticas por parte del INFD no garantiza reales procesos de participación en las tomas de decisiones acerca de las políticas de formación de docentes, y revela una continuidad en las estrategias de conducción política y de generación de políticas.

Al respecto, resulta necesario decir que el Consejo Federal durante los '90 y en la actualidad juega un rol de organismo legitimador de las decisiones ministeriales o como mera instancia formal, concertadora de aspectos secundarios como plazos, formas, metodologías (Vior, 1999; Nosiglia, 2001). Los Encuentros Federales del INFD están pensados en el mismo sentido, como espacios técnicos que concertan la forma de llevar adelante en las provincias las políticas ya decididas. Se estaría en presencia de un sistema de “sube y baja” de las decisiones políticas y sus regulaciones: la decisión parte del INFD, sube hacia el Ministerio Nacional que la aprueba y la eleva al Consejo Federal de Educación para que éste legalice tal decisión; y luego baja hacia los Directores de Educación Superior de las provincias (en los Encuentros Federales) para que concierten los detalles y, por esa vía, sigue bajando hacia las bases del sistema (las instituciones formadoras, los docentes formadores y los estudiantes).

3.3.3. Regulaciones posteriores a la Ley de Educación Nacional

Hay que señalar que el INFD ha asumido una actitud sumamente activa en la generación de regulaciones para la formación de los docentes, al acelerado ritmo que le permite su estrategia de concertación. A continuación se detallan brevemente las principales normas que comienzan a marcar una ¿nueva? política al respecto y luego se realizará un análisis más detallado de algunas de ellas en función de su pertinencia al tema central de esta tesis.

. **Resolución CFE 23/07:** aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. En él se establecen tres áreas de acción: institucional, curricular y formación continua y desarrollo profesional. Se identifican diez problemas generales en las tres áreas, y además se detallan problemas más específicos, estrategias, objetivos y

resultados esperados. Esta Resolución da muestras de la tecnología propia de la nueva gestión pública basadas en la eficiencia de la acción y sus resultados.

. **Resolución CFE 24/07:** fija los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, cuestión que no existía como tal durante los 90, sino que los diseños curriculares tomaban como base los CBC para la formación de docentes. Algunos de estos lineamientos incluyen: 4 años de duración para toda la formación, con 2.600 horas; la vuelta a las disciplinas como marcos interpretativos fuertes; la práctica como eje de la formación desde el inicio de los estudios; didácticas específicas a partir de segundo año; organiza la formación en tres campos: general, específica y práctica; aparece la figura del docente orientador en las escuelas y se propone la conformación de redes entre instituciones formadoras y escuelas.

. **Resolución CFE 30/07:** esta mega-resolución incluye varios temas: aprueba el documento sobre institucionalidad del sistema formador; aprueba los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional; establece que las funciones de las instituciones formadoras son la formación inicial y continua y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente; también amplía las funciones del sistema formador; deroga los ítems referidos a la organización institucional y las funciones de la formación docente que constaba en los documentos A3, A9, A11 y A14; fija los temas de la agenda 2008, entre ellos el debate sobre la regulación estatal y la autonomía institucional de los institutos superiores. Como regulación, tal vez sea la más amplia, que incluye modificaciones en varios frentes que afectan fundamentalmente a las instituciones formadoras.

. **Resolución CFE 41/08:** aprueba los objetivos y acciones para 2008 siguiendo las áreas y los problemas y estrategias detalladas en la Resolución 23/07.

. **Resoluciones CFE 57/08 y 58/08:** aprueba los planes de estudios de la “Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario” y “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, “para ser aplicados en los institutos superiores de formación docente que cada jurisdicción designe a tal fin” (art. 1 de ambas resoluciones). Estas dos resoluciones resultan paradigmáticas de la centralización de las regulaciones sobre

la formación de los docentes, al establecer planes de estudios de carácter nacional - con detalle de materias, cargas horarias, formas de evaluación, etc.- para ser aplicados por las jurisdicciones

- **Resolución CFE 72/08:** también resulta una regulación que expresa el centralismo y el avance sobre las autonomías de las jurisdicciones al imponerles una serie de requisitos. Aquí se vuelve a remarcar la responsabilidad concurrente del Poder Ejecutivo Nacional y las provincias en el gobierno y administración del Sistema Nacional de Formación Docente, siendo coordinado por el INFD (en ella no son consideradas las universidades, por lo cual estas formarían docentes por afuera del “Sistema”). Obliga a las provincias a crear en un plazo de dos años una unidad de gobierno no inferior a una Dirección que debe contar con una estructura orgánica, equipos técnicos y recursos. Asimismo, le establece las funciones que debe cumplir y sugiere que cada cinco años se realicen acciones de planeamiento de la oferta de carreras de formación de docentes, con revisiones periódicas. También da un plazo de dos años para que las provincias elaboren el “Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente”, el “Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente” y una reglamentación de concursos docentes. Sobre la base de los reglamentos provinciales, luego cada institución deberá formular su Reglamento Orgánico Institucional (ROI). Para estas acciones está prevista la asistencia técnica y financiera del INFD. Resulta necesario plantearse si estas imposiciones reglamentarias logran cambiar las prácticas institucionales o bien se trata de un reforzamiento de la burocracia, recargando la actividad en este sentido y descuidando los aspectos sustantivos de la vida institucional ligados a la formación.

3.3.3.1. El Plan Nacional de Formación Docente

En marzo de 2007 y a manera de documento para la discusión, el Instituto Nacional da a conocer el Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE 23/07). En él se establecen tres áreas prioritarias de acción para el propio Instituto, como son: Desarrollo institucional, desarrollo curricular, y formación continua y desarrollo profesional. Para estas áreas se establecen diez estrategias que hacen referencia a

las principales necesidades y problemas de la formación de docentes, y se formulan dos planes: uno para el corto plazo (2007, capítulo 4) y otro para el mediano plazo (2007-2010, capítulo 3).

A continuación se enuncian las diez estrategias:

1. Fortalecimiento de la identidad, cohesión e integración del sistema de formación docente,
2. Fortalecimiento de la planificación y del ordenamiento del sistema de formación docente,
3. Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y de su desarrollo,
4. Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los nuevos docentes, y un trabajo docente apropiado,
5. Estímulo a la elección y permanencia en el estudio en carreras de formación docente inicial y apoyo a la práctica docente en residencias pedagógicas,
6. Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la formación general y específica,
7. Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo,
8. Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras,
9. Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las

necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas,

10. Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

Para cada una de estas estrategias, y en cada uno de los planes, se detallan los principales problemas, los objetivos y los resultados esperados. Gran parte de estos últimos remiten a decisiones políticas a tomar por parte del Consejo Federal, otros refieren a la elaboración de acuerdos con las jurisdicciones, la confección de documentos, la puesta en marcha de determinadas acciones o iniciativas, como el Observatorio de políticas de formación docente.

El documento no deja de ser un plan de acción que fija prioridades y metas para las distintas áreas, centrándose en la situación de los Institutos Superiores de formación docente y fijando su accionar única o prioritariamente en ellos, dejando de lado a las universidades.

Estas estrategias se han comenzado a desarrollar durante 2007, y en algunos casos el Instituto ha recurrido a otros organismos a manera de contratación de consultorías. Este es el caso del documento que se analiza a continuación y que apunta a la Estrategia 1.

3.3.3.2. Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial

La Resolución 24/07 es la que aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente”. Estos lineamientos deben ser tenidos en cuenta por las jurisdicciones provinciales y por las universidades a la hora de elaborar diseños curriculares para la formación inicial. Al comienzo se realiza una caracterización de la docencia: como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, como trabajo profesional institucionalizado, como práctica pedagógica y como práctica centrada en la enseñanza. En este último punto se expone detallando una serie de capacidades como el dominio de los conocimientos a enseñar, la organización de

situaciones de aprendizaje, la conducción de procesos grupales, la adecuación de contenidos curriculares, entre otros.

Además, entre sus principales prescripciones se pueden destacar:

- la organización en tres campos de formación: de la formación general (25 a 35%), de la formación específica (50 a 60%) y de la formación en la práctica profesional (15 a 25%)
- el establecimiento de dos ciclos, siguiendo el lineamiento de la Ley Nacional
- el inicio de la práctica desde el primer año
- la necesidad de establecer un proyecto de trabajo interinstitucional con las escuelas asociadas para la realización de prácticas y residencias
- el retorno a las disciplinas como organizadoras del conocimiento
- el énfasis en la formación específica
- la exigencia de un mínimo de 2.600 horas reloj para la formación
- incorpora la noción de “unidad curricular”, entendida como aquellas “instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan” (#79). Estas unidades pueden ser: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos, unidades opcionales
- aconseja que los diseños estén definidos por sistemas de créditos¹²⁴, por entender que esto puede flexibilizar la propuesta de formación incorporando conferencias y coloquios, seminarios de intercambio y debates de experiencias, ciclos de arte, congresos, talleres, entre otros.

¹²⁴ A pesar de la recomendación, la mayoría de los diseños curriculares se siguen organizando por horas cátedra.

3.3.3.3 Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina

Este documento que forma parte de la Resolución CFE 30/07 (Anexo I) surge como una colaboración técnica solicitada por el INFD al Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE – UNESCO)¹²⁵, sede Buenos Aires, y trata acerca de la institucionalidad del sistema formador de docentes en la Argentina, a partir de las instituciones de base como son las universidades y los institutos superiores.

Gran parte del documento está destinado al análisis de los institutos superiores: sus funciones, sus formas de gobierno, el acceso de los docentes formadores a los cargos, entre otras. También realiza consideraciones acerca de lo que representa un sistema formador y cómo se tendrían que definir sus funciones de manera global, sin que cada institución deba necesariamente cumplir con todas ellas. Asimismo, recalca la necesidad de planificación de toda la política del sistema formador así como de sus funciones. La última parte se dedica a las universidades y al gobierno que requeriría el sistema formador.

En general el documento parte de la situación actual de la formación de docentes y sus instituciones, con una visión muy poco crítica acerca de las políticas que se desarrollaron desde los '90 -las que, en muchos casos, aparecen como naturalizadas-. Sobre esas políticas dice que “optaron por trabajar en una escala más reducida, sin que se produjeran avances en cuanto a estructurar normativa y políticamente a la formación docente como sistema” (#12)¹²⁶ y que “...desde el punto de vista del planeamiento como práctica de gobierno, no hubo avances en la planificación del sistema formador ligada a la planificación de los recursos humanos del sistema educativo (#21). También suaviza las críticas al reconocer que la fragmentación que se presenta en el sistema “...no puede considerarse producto específico de los noventa” (#13).

¹²⁵ Este Instituto de la UNESCO se ha convertido en los últimos años en uno de los principales consultores del Ministerio. No se puede dejar de recordar que en ese momento el Ministro de Educación fue el Prof. Juan Carlos Tedesco, que había sido anteriormente el primer director de ese Instituto.

¹²⁶ El documento tiene todos sus párrafos numerados, por lo cual se lo citará indicando esa numeración.

El documento insiste en la relación entre el sistema formador y el sistema educativo, remarcando que la pregunta principal debe remitir al “...aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina” (#18) y este aporte estaría dado por “...la formación (inicial y permanente) de los recursos humanos del sistema educativo” (#19). Así, considera que las necesidades del sistema educativo son las que deberían direccionar las políticas del sistema formador (#30) de tal manera que “...la cobertura de las necesidades de formación se planifiquen a escala del sistema, no necesariamente a escala de cada provincia” (#31). En este sentido, entiende que el INFD estaría a cargo de esta planificación de los recursos humanos para el sistema, considerando al país en su totalidad, así como también de las decisiones acerca de los modelos para el desarrollo profesional de los docentes.

Al centrarse en la identidad del sistema formador, señala tres asuntos propios del mismo en lo que refiere a la producción de saberes: sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

En el capítulo referido a los institutos superiores se realiza un rastreo de la normativa de los '90 -los documentos del Consejo Federal A3, A9, A11, A14-, llegando a la conclusión de que las funciones de los institutos quedaron delimitadas por la formación de grado, la capacitación y la investigación, pudiendo asumir al menos dos de ellas –capacitación e investigación-. A su vez, se hace referencia a la acreditación de los institutos que tuvo en cuenta esas funciones; al respecto, se señalan los problemas derivados de las condiciones institucionales y laborales y se destaca que para el cumplimiento de tales funciones se necesita contar con presupuesto acorde, además de una formación específica de los docentes formadores y formas de institucionalizar esas nuevas funciones.

En lo que respecta a las funciones, señala que “...será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no solo de cada una de las instituciones” (#68). Continúa destacando la importancia de incorporar la investigación como función de los institutos, a la vez que reconoce que se trata de las tareas más complejas dado que requiere largos procesos de

formación, la construcción de una cultura institucional y vínculos interinstitucionales.

En el párrafo 76 se hace un listado tentativo de funciones que podría cumplir el sistema formador, según las necesidades provinciales:

- formación inicial
- acompañamiento de los primeros desempeños docentes
- formación docente de agentes sin título docente, y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia
- formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo
- preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión
- actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio
- asesoramiento pedagógico a las escuelas
- formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares
- investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente
- desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

Como se puede observar, entre las primeras se establece la consideración del acompañamiento a los docentes principiantes en sus primeros desempeños, y más adelante contempla la actualización de los profesores en ejercicio, cuestión que podría estar relacionada con el desarrollo profesional.

El documento también avanza en consideraciones acerca de la autonomía y la necesidad de incrementarla teniendo en cuenta dos condiciones: el funcionamiento de órganos colegiados de gobierno y generación de condiciones para el ejercicio de la autonomía. Lógicamente que estas reflexiones sobre la

autonomía están referidas casi exclusivamente a los institutos superiores, dado que las universidades cuentan con autonomía otorgada por la Constitución Nacional.

En relación con esta temática, se aborda el gobierno de las instituciones formadoras, proponiendo que los institutos puedan tener autoridades que accedan por procedimientos que combinen el concurso con sistema de elecciones. En cuanto a los órganos colegiados, se proponen órganos resolutivos (que entenderían en aspectos más estructurales del funcionamiento institucional) y consultivos (para resolver cuestiones operativas en el corto plazo). Como novedad, en la composición del consejo resolutivo propone la incorporación de representantes de las escuelas.

Respecto de estas últimas, se insiste en la relación entre ellas y las instituciones formadoras, “...para que puedan desarrollar una cultura de la formación, que haga posible que la escuela se piense a sí misma como una institución que no solo forma alumnos, sino que también forma docentes” (#130). De esta manera, se propone que

...la idea de un *sistema formador* supone pasar de *relaciones o vínculos* puntuales entre instituciones particulares -el instituto x o la universidad y con la escuela z- a *articulaciones* que pongan en juego las capacidades, recursos y funciones de cada una de las instituciones que forman parte del sistema formador¹²⁷ (#135).

Para ello, se considera que esas articulaciones se deben dar en un doble sentido: “...por lo que las escuelas aportan a la formación de los futuros docentes y al funcionamiento de las instituciones formadoras; por el otro, por lo que el sistema formador puede aportar a las escuelas y a los docentes en ejercicio” (#136).

Sin duda que la propuesta del documento resulta muy interesante, incluso porque da cuenta de la experiencia internacional al respecto. Sin embargo, en un sistema educativo tan desarticulado, con culturas institucionales tan dispares en todo sentido, la propuesta resulta prácticamente inalcanzable, más allá de las voluntades individuales que se puedan encontrar al respecto. Lograr esas articulaciones supondría una política muy fuerte en esa línea, donde todas las instituciones se sientan representadas y reconocidas en igualdad de condiciones.

¹²⁷ La cursiva corresponde al texto original.

Por último, el documento dedica un apartado a las universidades y aporta algunos datos estadísticos respecto de la formación de docentes para nivel primario y secundario. No se habla de “articulación” con los institutos superiores, sino de “integración” a un único sistema formador: “...se trata de que la oferta de formación universitaria y no universitaria tienda a complementarse en un sistema integrado, de modo que, lejos de toda lógica competitiva, asegure el desarrollo de las distintas funciones del sistema formador” (#152).

En lo referente al gobierno del sistema formador, entiende que se debe asegurar la direccionalidad del sistema formador –a cargo del INFD- respetando la autonomía de las universidades. A tal efecto, las políticas deben apuntar a formular regulaciones federales sobre aspectos curriculares y modalidades de articulación con las escuelas y, por otra parte, diseñar políticas de promoción que planifiquen las funciones de la formación inicial.

Sobre esta Versión 1 del documento se expidió el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne a los rectores de las Universidades Nacionales, realizando algunas consideraciones que rescatan lo más novedoso o entiende acertado para el desarrollo del sistema y haciendo notar la presencia escueta de las universidades en el conjunto del documento. También propone que la Secretaría de Políticas Universitarias “...asuma al mismo nivel que el que se refiere al INFD la función de promover políticas universitarias generales para el sistema formador de docentes, de manera que desde ambos ámbitos se asegure la necesaria direccionalidad del sistema formador” (pág. 5). Esta propuesta, sin duda, va totalmente en contra de la sostenida en el documento del INFD, que propone que sólo ese instituto -en línea con la Ley de Educación Nacional- genere las políticas para el sector.

El CIN también advierte acerca del papel que han adquirido los institutos superiores en los últimos años: “...en la actualidad las nuevas políticas referidas a la formación docente las colocan [a las universidades] en una situación de incertidumbre debido al avance que, en algunas jurisdicciones, han adquirido los ISFD” (pág. 5). Y continúa:

Esta política no contribuye al mejoramiento de la calidad de la formación docente, sino que profundiza las diferencias, y deja ver el crecimiento de un subsistema y el posible desmejoramiento del otro. A esto debería agregarse que en algunas jurisdicciones, las titulaciones de los ISFD reciben más puntaje que las titulaciones de las universidades nacionales, generando dificultades a la hora de trabajar en articulaciones posibles (pág. 5-6).

Por último, las universidades reclaman una mayor representación en el INFD por entender que es insuficiente su participación en ese Instituto.

3.3.3.4. Lineamientos Nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional

El documento central que regula la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes es el Anexo II de la Resolución CFE 30/07, y se lo puede entender como una continuación y explicitación de las anteriores resoluciones CFCyE 223/04 y CFCyE 251/05. Además, como ya se ha dicho, estas regulaciones rescatan lo que había sido la Red Federal de Formación Docente Continua de los años '90, a la que sin duda hay que considerar como antecedente en todo lo relativo a la institucionalización de formación continua del profesorado y también por lo que implicó en términos de política centralizada desde el Poder Ejecutivo Nacional. Según Serra,

...a partir de esta normativa se consagra jurídicamente la intervención del Ministerio Nacional en el campo de la capacitación de cada una de las provincias y se crea una estructura subordinada en cada provincia (las Cabeceras) a la que al mismo tiempo fortalece con recursos materiales, humanos y simbólicos (2004: 90).

La Red apuntó a “reciclar” a los docentes, en un enfoque claramente centrado en la carencia -es decir, partiendo de la idea de que los docentes carecen de conocimientos actualizados-, y para ello llevó adelante una política centrada en los cursos de perfeccionamiento como único dispositivo posible. Los más desprotegidos u olvidados en esta Red fueron los docentes principiantes: estos se encontraron con un título de profesor recién logrado y ya se les exigía “reconvertirse”.

El documento que se analiza a continuación (Anexo II Res. CFE 30/07) persigue los propósitos de aportar precisiones sobre el concepto de desarrollo

profesional docente (DPD) y de proponer criterios para orientar las acciones en los niveles nacional, provincial e institucional. En él se aclara que

...la expresión '**desarrollo profesional**'¹²⁸ pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes (Pág. 6).

Se señala que, a pesar de que en las últimas décadas se ha dado un avance en las acciones relativas a la formación continua de los docentes (FDC), sin embargo ella no ha tenido un impacto y "...los diversos actores y participantes coinciden en señalar la escasa transferencia, el bajo efecto que estas acciones han tenido en la renovación de las instituciones escolares y de las prácticas docente" (#5). Asimismo, se reconocen los problemas de las políticas anteriores, que se caracterizaron por la desarticulación de las acciones realizadas.

En las iniciativas de FDC emprendidas durante las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias (# 10).

En el intento por diferenciarse de aquellas políticas de las décadas anteriores centradas en un modelo instrumental y carencial, propone una formación continua de los docentes que siga un modelo centrado en el desarrollo. En este último, el énfasis está puesto en la construcción de conocimiento relativo a la práctica cotidiana de los docentes, a partir de los problemas encontrados en la enseñanza y el aprendizaje; conocimiento contextualizado que parte de la revalorización de los saberes de la acción y la experiencia. "Un principio fundamental presente en la idea del DPD es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes" (# 18).

En términos generales el DPD se pone en tensión con las necesidades del sistema educativo y de las instituciones, así como de los estudiantes y el aprendizaje, de allí que se piensa que las escuelas deben ser los lugares naturales y privilegiados para hacerlo posible. De esta manera se afirma que

¹²⁸ El destacado en negrita corresponde al texto original.

...las oportunidades que brinda el DPD se ligan con las condiciones y culturas institucionales en las que se inscribe la tarea docente. Las escuelas deben ser espacios capaces de multiplicar las ocasiones para que los profesores se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica. El DPD se inscribe de este modo en las características y situaciones de trabajo específicas de los docentes (#26.1).

Un tema fundamental para hacer posible el DPD remite a las condiciones materiales de trabajo de los docentes, las que resultan sumamente heterogéneas según los niveles del sistema y los cargos que se ocupan. El documento contempla este aspecto al decir que la formación continua centrada en la escuela demanda tiempos, recursos y espacios, y que “el trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos en común por ejemplo, requieren de la posibilidad de encuentro, de espacio de trabajo conjunto, cuestiones que constituyen un reto de la organización escolar actual” (#27).

Ciertamente resulta loable que la normativa oficial haga referencia a estos temas y marque la necesidad de avanzar hacia otras condiciones laborales de los docentes; de todas maneras esto último queda en manos de las jurisdicciones y no se observa que pasados ya varios años de la emisión de esta Resolución haya habido avances al respecto, con lo cual las declaraciones del documento no son más que una aspiración a largo plazo, sin sustento en acciones que hagan posible concretar esta concepción del desarrollo profesional.

Se proponen cuatro principios básicos para orientar la planificación de programas y proyectos de DPD, como son:

- que apunten a mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos,
 - que la formación continua sea capaz de dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas,
 - que vincule la práctica con las transformaciones del mundo contemporáneo,
- y

- que se desarrolle en espacios concretos de desempeño docente donde están los problemas de la práctica.

Se afirma que es posible que el DPD interpele las prácticas en el orden de lo conceptual (nuevas conceptualizaciones de la tarea docente), lo instrumental (nuevas rutinas y esquemas de acción en situación) y la identidad profesional y laboral. De aquí, se deriva en que “el DPD pone en el centro de la escena el aprendizaje de los alumnos” y que “...el desarrollo personal y profesional de los docentes se produce en **situación de trabajo**, dentro del contexto de la organización escolar...Es por lo general un asunto de grupos de profesores, trabajando con especialistas...” (#34).

Por otra parte, el documento propone una serie de criterios para orientar la planificación de acciones y dispositivos de DPD por parte de las jurisdicciones provinciales. Entre ellos se destacan (#36):

- La implicación del profesorado en el planteo, la indagación y resolución de problemas que estén vinculados con los aprendizajes de los alumnos o con cuestiones consideradas prioritarias en el marco de las políticas nacionales, provinciales,
- La instauración de modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional colectivas, colaborativas y horizontales,
- El reconocimiento de la escuela como escenario y contexto natural para el desarrollo profesional de los docentes,
- La recuperación de la práctica y experiencia de los docentes como fuente de conocimiento, análisis, reflexión y aprendizaje,
- La diversidad de dispositivos, propuestas y acciones que estén diseñadas a partir de la detección de necesidades, problemas o intereses de ciertos colectivos docentes e instituciones.

El apartado V del documento presentan las modalidades para implementar acciones de DPD:

- centrado en la escuela: elaboración y desarrollo de proyectos curriculares, grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas, ateneos pedagógicos, documentación pedagógica, seminarios de profundización teórica, pasantías, entre otras;
- redes de formación e intercambio: puede enfocar la formación permanente sobre un área, materia o ciclo de la escolaridad. Las redes intentan romper el aislamiento y generar un colectivo profesional, y puede constituirse en torno a actividades como mesas redondas, talleres, seminarios, publicación de materiales didácticos, foros electrónicos;
- ciclos de formación: focalizan en aspectos temáticos y puede desarrollarse en actividades de análisis de casos, estudios de incidentes críticos, conferencias y paneles a cargo de expertos, entre otros;
- postgrados y postítulos: especialmente para el caso de los docentes formadores.

Sin duda que todas estas posibles modalidades y acciones detalladas resultan en general muy interesantes y superadoras del formato único que fue el “curso de capacitación” en décadas anteriores. Sin embargo, muchas de ellas aparecen como de difícil concreción en el marco de las actuales condiciones laborales del profesorado, en particular de los que trabajan en el nivel secundario. En el caso de la provincia de Buenos Aires y de Bahía Blanca en particular, se mantiene el formato curso -que además es el único que otorga puntaje- y no se ha implementado ninguna de las alternativas propuestas.

Finalmente, el documento presenta las líneas de acción para el DPD que se nuclean en tres ejes: las necesidades del sistema educativo (nuevos roles, formación para desempeñar cargos directivos, formación para agentes sin título docente), necesidades de las instituciones (acompañamiento a docentes principiantes, asesoramiento pedagógico, desarrollo profesional de directivos y

docentes de instituciones formadoras) y necesidades de actualización y formación de docentes en ejercicio (básicamente actualización disciplinar y pedagógica).

En el caso del profesorado principiante, se aclara que

Esta línea de acción se desarrolla a partir de la figura de un grupo de formadores que presenta los siguientes rasgos: posee experiencia reconocida en el nivel educativo donde va a desarrollar su tarea de acompañamiento, conoce el contexto socioeducativo donde trabaja y tiene trayectoria en la formación docente (#65).

Y se detallan algunas estrategias y actividades posibles como son: redacción de diarios profesionales, realización de portfolios, observación y análisis de clases entre compañeros, trabajo en parejas pedagógicas para la planificación y el desarrollo de una secuencia o experiencia didáctica, videofilmación de clases para su posterior análisis y discusión, lectura y análisis de material bibliográfico, grupos de trabajo e intercambio entre profesores principiantes de la misma escuela o de instituciones próximas.

Nuevamente hay que decir que, en el caso de la provincia de Buenos Aires, ninguna de estas actividades se están desarrollando. No hay previstas acciones de acompañamiento a los principiantes y, como se afirmó, sigue prevaleciendo el formato curso en los cuales participan docentes ya avanzados y también principiantes.

Si se observa la página web del INFD, allí se encuentran detalladas muchas de estas líneas de acción, con breves explicaciones y algunos documentos aclaratorios o de orientación para las jurisdicciones. Esta batería de acciones intenta diferenciarse de las desarrolladas durante los '90, que se basaron en la actualización disciplinar y didáctica –homogénea en su enfoque y heterogénea en la variedad de agentes. Sin embargo, es posible que semejante variedad de acciones no haga más que reforzar la desarticulación de décadas anteriores que se criticó en el mismo documento. En este sentido, sostenemos una visión amplia de la política que incluye no solamente su formulación sino también su implementación y concreción en las prácticas (Aguilar Villanueva, 1996), tanto de los docentes como en las instituciones educativas.

En esta misma línea se expresa Misuraca sobre el INFD y sus distintos programas y lineamientos, los que “...no aparentan orientarse hacia la unidad del sistema formador. Por el contrario, parecen promover la diversificación de la oferta de formación continua a través del acceso a múltiples planes y programas con financiamiento desigual y heterogéneo” (2011: 53).

Además, hay que señalar que estas regulaciones nacionales todavía no han logrado hacerse realidad en las propuestas de formación continua y desarrollo profesional, básicamente porque el Estado no asume acabadamente la responsabilidad que dice tener. Si bien ha crecido la oferta de formación continua por parte del Estado, lejos se está aún de la concreción de muchas de las propuestas que sostienen los documentos. Como contrapartida, continúan primando criterios mercantilistas ligados al credencialismo, donde el propio Estado (por ejemplo, el de la provincia de Buenos Aires) avala propuestas de formación de dudosa calidad, brindada por editoriales y otras empresas, a las cuales les otorga altos puntajes. Esto ha llevado a la generación de conductas de consumo compulsivo de cursos por parte de los docentes (Vezub, 2010), fundamentalmente por parte del profesorado principiante que pretende ascender rápidamente en el puntaje en los listados oficiales de ingreso a la docencia.

Para finalizar, lamentablemente, en 2014 hay que señalar que siguen persistiendo los mismos interrogantes que ya hemos manifestado desde hace algunos años con respecto a las políticas de formación inicial y continua de los docentes (Menghini *et al*, 2005; Menghini, 2008; Misuraca y Menghini, 2009, Menghini, 2009; Menghini y Fernández Coria, 2010; Misuraca y Menghini, 2010). De la misma manera, se recupera la reflexión de Feldfeber para preguntarnos

...si estamos asistiendo a nuevos modos de construcción de la política pública tendientes a la articulación de un sistema formador en el marco de un país formalmente federal o a la persistencia de la definición de políticas en forma centralizada y heterónoma por expertos que no logran impactar en los procesos de formación y en las culturas institucionales de las instituciones formadoras (2010: 105).

3.4. La formación de los profesores en la práctica profesional

Una de las tensiones clásicas que atraviesan las políticas de formación de docentes remite al equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica, en el sentido de cómo ir las graduando y articulando para que los nuevos docentes encuentren sentido a la teoría a la vez que pueden significar la práctica y analizarlas desde marcos teóricos que les permitan comprender las particularidades del oficio.

La Argentina no es una excepción en este aspecto y ciertamente esta tensión se ha resuelto de distintas maneras a lo largo de la historia de la formación de docentes y en las últimas décadas ha vuelto a presentarse como un desafío importante para las políticas y los intentos de reforma curricular. No se puede dejar de considerar que el tema suscita intensos debates –desde aquellos que creen que hay que enfatizar la formación teórica porque la práctica se aprenderá en el lugar de trabajo, hasta los que entienden que hay que partir y centrar gran parte de la formación inicial en la práctica- y aún hoy no está absolutamente resuelto, más allá de las regulaciones que se han emitido desde el Consejo Federal de Educación al respecto.

En principio, hay que reconocer que la formación de docentes no es una excepción si la comparamos con otras formaciones profesionales que han destacado la formación teórica por sobre la formación práctica: baste con citar el caso de los ingenieros, arquitectos, abogados, contadores públicos, asistentes sociales, enfermeros, entre otras. En general, la formación teórica ha sido la que permitió destacar el status profesional de una determinada carrera, mientras que los problemas de la práctica fueron relegados por entender que son cuestiones que se aprenden en el ejercicio de la actividad profesional. De esta manera, se instaló una racionalidad técnica que subordinó la práctica a la formación teórica. “Esta racionalidad considera, pues, a la práctica como ‘campo de aplicación’ de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica” (Davini, 1995: 103).

En lo que respecta a la formación práctica de los profesionales hemos afirmado que

...‘las prácticas’ históricamente han sido consideradas como asignaturas de segundo orden, meras subsidiarias de ‘las teóricas’. El prestigio de la teoría frente a la práctica ha sido indiscutible y, en el mejor de los casos, la práctica ha sido entendida como una instancia de aplicación de los saberes generados en el seno de aquella (Menghini y Negrin, 2008: 5).

Esta situación ha tratado de ser subsanada en las últimas décadas, otorgando a la formación práctica un lugar más destacado y estableciendo porcentajes mínimos para los diseños curriculares de las distintas carreras que implican la realización de distintas instancias de práctica profesional¹²⁹. En esto ha incidido la demanda del mercado laboral y de los propios graduados universitarios que reclamaban una formación más adecuada a la realidad y las actividades propias de cada profesión. Pero aquí aparece otro problema, que consiste en convertir a la práctica en una experiencia cerrada en sí misma, como un repertorio del “hacer” profesional, sin posibilidad de analizarla, reflexionarla, articularla con marcos teóricos.

En el caso de la formación del profesorado, desde al menos los años ‘90, las prácticas durante la formación inicial han pasado a considerarse como un eje articulador/vertebrador/integrador que da sentido a toda la formación, y esto se ha visto reflejado en las regulaciones nacionales que se han analizado en los apartados anteriores, así como en las reformas de diseños curriculares para la formación de docentes que fueron gestados por las distintas provincias. No se puede dejar de reconocer que en estas definiciones han influido tanto los aportes de autores relevantes en el ámbito internacional como los de otros nacionales, entre ellos Susana Barco que planteaba estructurar la formación inicial en dos ejes: uno relativo a la práctica docente y otro sobre el sistema educativo. “Los ejes son pensados en función de los campos disciplinares que la carrera abarca, tanto como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del

¹²⁹ Esto se puede verificar en las carreras de grado y posgrado que han sido sometidas a procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en los cuales se han tenido en cuenta determinados estándares, en particular aquellos relativos a la formación práctica y las características de la formación teórica.

estudiante que cursará la carrera (Barco *et al*, 2005)” (Barco, 2008: 22). Y en el mismo texto agrega: “El eje se constituye en una matriz generativa distribucional al interior del plan, constituido por conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar, junto con las prácticas que le son propias” (2008: 22).

En general los diseños curriculares de formación de docentes de las provincias fueron incluyendo espacios de práctica en cada año de formación -siguiendo la tendencia internacional al adelantamiento de éstas-, bajo distintos formatos o dispositivos, en instancias formales e informales, lo que ha permitido una inserción progresiva en el contexto de las organizaciones escolares, para concluir con la “residencia” pedagógica en el último año de formación. “Asistimos, entonces, a una revalorización del lugar y el valor de las prácticas en la formación de docentes, en sintonía con lo que resulta ser las prácticas efectivas que tienen lugar en los más diferentes escenarios” (Menghini y Negrin, 2011: 14).

Pero ciertamente hay que advertir acerca de los riesgos que se pueden generar y es que la inmersión temprana en las prácticas (Zeichner, 1980; Marcelo, 2011) se termine convirtiendo en un proceso adaptativo para la reproducción de las rutinas naturalizadas en la escuela, haciendo creer que esas son las prácticas que se espera de los nuevos docentes. Al respecto, Davini afirma que “Existe una tendencia muy fuerte a considerar la ‘inmersión temprana en el aula’ como un proceso de aprendizaje adaptativo a las ‘reglas de juego’ de la enseñanza, a sus rutinas y a sus rituales, más que como un proceso alternativo y de transformación” (1995: 113). Esto nos lleva a coincidir con la autora en que “...la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Parece necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción” (1995: 113), y también con Marcelo cuando -siguiendo a Zeichner- señala el sentido mítico que puede adquirir la formación práctica, toda vez que

...se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial. Desde esta perspectiva, se otorga un valor “mítico” a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar (2011: 56).

En esta temática relativa a la formación práctica de los docentes hay que mencionar también los trabajos de Sanjurjo, en los que realiza una revisión de las distintas tendencias, perspectivas, teorías y tradiciones que se han dado al respecto. La autora revisa los aportes de Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Freire, entre otros, y se inscribe en una concepción que rescata fuertemente la reflexión sobre las prácticas desde las tradiciones hermenéutica y crítica. Para ella, "...tomar como eje de la formación docente la reflexión y los procesos metacognitivos se deriva de reconocer la necesidad de que el profesor se desempeñe como un profesional crítico y reflexivo. Por ello explicitamos nuestra concepción acerca de la docencia como práctica profesional" (Sanjurjo, 2002: 39).

En este sentido, las prácticas durante la formación inicial deberían ser un espacio para la reflexión, el análisis, la investigación, a la vez que fuente de interrogación¹³⁰ acerca de la realidad escolar y posibilidad de articulación con los marcos conceptuales. Según Edelstein y Coria, "...se impone confrontar permanentemente, a cada paso y no solo al final, desde cada espacio de conocimiento, en el aula o fuera de ella, las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta" (1995: 22), siempre cuidando de no forzar la práctica y querer atraparla en marcos teóricos que terminen obturando la reflexión que se pretende. En la misma línea, Souto afirma que

...analizar la práctica es referirse a ella, es hacerse la pregunta amplia sobre sus características y sus resultados específicos, sobre sus sentidos para los actores; esa producción ¿en qué cambió la realidad?; ¿qué cosas sucedieron?, ¿qué sentidos se construyeron? Indagar sobre estas preguntas ya corresponde al orden del análisis de la práctica (2011: 35).

Para que sea posible una práctica reflexiva, se requieren pensar y planificar dispositivos que lo favorezcan, tanto referidos a la práctica en sí misma como a otras instancias en las cuales ella se convierte en objeto de análisis, teniendo en

¹³⁰ Para Souto, "La práctica es fuente de conocimiento singular y su profundización permite teorizaciones. El camino es aquí inductivo: va de la realidad a la posibilidad de teorización y de construcción de conocimientos a partir de ella. La práctica nos formula preguntas, plantea zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, requiere de la invención y la creación y no de la aplicación técnica" (2011: 35).

cuenta que “...la formación en las prácticas tiene por *objetivo*¹³¹ la preparación para la profesión, por ello es de carácter pre-profesional y toma por *objeto* las prácticas mismas” (Souto, 2011: 33). Al dispositivo que se plantea en el marco de la formación algunos autores lo denominan “*practicum*” (Schön, 1992; Blanco, 1999; Starkie, 2006)¹³²; sin embargo, en la Argentina no se ha impuesto esta denominación, sino que prevalecen otras denominaciones como espacios de la práctica, práctica docente o campo de la práctica¹³³.

3.4.1. La formación práctica en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires incluyó la formación práctica en cada año de formación ya hacia fines de los '90, antes de que la regulación nacional actual lo prescribiera (Resoluciones 4508/97, la 3100/98 y la 13271/99 de la Dirección General de Cultura y Educación¹³⁴). En esos diseños curriculares se destaca el espacio dedicado a la práctica docente desde el primer de formación año en tanto “eje vertebrador”. Sin embargo, se puede observar una gran contradicción entre los marcos teóricos sobre los que se basa –en general en la línea de una pedagogía crítica- y el enfoque sobre la práctica docente que presenta una impronta aplicacionista de la teoría y naturalizadora de la realidad, toda vez que no apunta a revisarla críticamente, es decir, mejorarla pero no transformar la realidad. En otro trabajo hemos afirmado que “...no basta con pensar en introducir más práctica, sino que se hace necesario repensar qué tipos de prácticas, con qué sentido, en qué articulación con la teoría, en relación con qué estrategias y formas de reflexión” (Menghini y Morales, 2007: 237).

Un análisis similar realiza Insaurrealde, cuando afirma y se pregunta:

¹³¹ El resaltado en itálica corresponde al texto original.

¹³² Es la denominación habitual en España y todo el Espacio Europeo de educación superior.

¹³³ Si bien cada denominación tiene sus fundamentos epistemológicos, las posibles diferencias no son abordadas en este trabajo.

¹³⁴ En la actualidad, algunos diseños se han ido actualizando teniendo en cuenta las últimas regulaciones del INFD, sin embargo las cuestiones principales se han mantenido con breves cambios.

...la transformación educativa ha exacerbado la práctica de introducir planteos originados en las tradiciones progresistas de la educación. Un ejemplo de ello es la extensión del término 'praxis', 'reflexión sobre la práctica' o 'práctica investigativa del docente'. ¿Es que la "transformación de la formación docente" se compromete con las propuestas de Schön, Stenhouse o de las perspectivas críticas? ¿Qué sentido cobran aquellos planteos en la reforma del currículo de formación de docentes? ¿Se han incluido los conceptos junto a su significado original? O por el contrario, ¿aquellas conceptualizaciones han sido vaciadas de contenido? (Insaurralde, 2002: 52).

Entre los años 2006 y 2007 la provincia de Buenos Aires inició la revisión de sus diseños curriculares (Res. 3.655/07) para adecuarlos a la nueva normativa nacional que se analizó en el apartado anterior, comenzando con la formación para nivel inicial y primario. Luego fueron cambiando también la formación de profesores especiales y de educación física, restando otros profesorado para nivel secundario. En los nuevos diseños la formación se organiza en cinco campos¹³⁵, siendo uno de ellos el de la práctica –antes denominado espacio de la práctica-, que es considerado articulador y está compuesto por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador e interdisciplinario (TAIN)¹³⁶.

Toda la formación práctica reviste el mismo formato en los distintos profesorado, independientemente del nivel para el cual se forme o la disciplina en la cual se especializa. En cada año de formación se estructura de la siguiente manera:

- Primer año: indica que en la práctica en terreno,

...el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo (DGCyE, 2007:58).

¹³⁵ Se coincide con Insaurralde y Agüero en que "El término Campo de formación no es definido en los documentos de las reformas de formación de docentes y no reconoce antecedentes en las teorías curriculares" (2009: 222).

¹³⁶ Este taller se presenta como un espacio para la reflexión y construcción compartida entre todos los actores implicados: alumnos, docentes de los diferentes campos, integrantes de las instituciones contactadas para la práctica en terreno.

En las herramientas de la práctica se debe trabajar un “Taller de educación social y estrategias de educación popular” y en el TAIN se aborda el concepto de “Ciudad Educadora”.

- Segundo año: la práctica en terreno se desarrolla en las instituciones de cada nivel, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. La intención está puesta en una aproximación a las instituciones y sus contextos, desde una perspectiva cualitativa. Es por ello que el eje de las herramientas de la práctica se denomina “Aproximación y análisis cualitativo institucional” y el TAIN se centra en el espacio escolar y la realidad educativa.
- Tercer año: se presenta el abordaje de la problemática educativa en el aula. Se deben atender también a los diferentes contextos y modalidades incluidas en la Ley Provincial de Educación. Las herramientas de la práctica abordan los contenidos en referencia a “la investigación en y para la acción docente”, y el eje del TAIN es la relación educativa.
- Cuarto año: prevé la práctica específica en el aula que toma la forma de residencia. El TAIN, por su parte, hace hincapié en el “Posicionamiento docente” y aquí no hay previstas herramientas de la práctica específicas.

La propuesta en general resulta interesante, pero no está exenta de algunos problemas de difícil resolución para hacerla posible. Entre otros se pueden señalar:

1. la posibilidad de realizar prácticas en terreno en distintas realidades e instituciones se ve limitada, básicamente por la falta de recursos económicos que hagan posible desplazamientos en la ciudad y en zonas rurales, tanto para los estudiantes como para los profesores formadores (Menghini, Díaz, Gardié, Iriarte, 2011).
2. la implementación del TAIN que, si bien se intenta garantizar con una asignación semanal plus¹³⁷, resulta muy complejo hacerlo posible y las instituciones

¹³⁷ Los docentes formadores reciben el pago de horas plus en función de la carga horaria que tengan, y esas horas deben ser utilizadas para la participación en este Taller.

formadoras han tenido que buscar las más diversas alternativas. Aquí podemos coincidir (Menghini, Díaz, Gardié, Iriarte, 2011). Otras autoras han observado problemas similares en distintas instituciones de la Provincia. Así, Oreja Cerruti afirma que “en las actuales condiciones de trabajo de sobrecarga de tareas y superposición de instituciones por parte de los docentes, se hace dificultosa la concreción sistemática de dicho taller” (2009: 246-247)”. E Insaurrealde cuestiona que sea posible desarrollar un taller con un gran número de docentes y estudiantes, además de que “no todos pueden concurrir el mismo día y en la misma franja horaria” (2011: 118).

3.4.2. La formación práctica en los profesorado de la Universidad Nacional del Sur

Como hemos sostenido más arriba, la formación de profesores para nivel secundario en las universidades no ha seguido el ritmo de las transformaciones que se impulsaron desde la Nación durante los '90 y en la primera década del siglo XXI. Sea porque en general son instituciones en cierto sentido más conservadoras y tienen una particular forma de entender el avance del conocimiento científico y su proyección en la formación, o bien porque en aras de su autonomía intentan mantenerse al margen de las orientaciones nacionales y hacer sus propios caminos, lo concreto es que en general las universidades no cambian sus planes de estudio con la periodicidad que hoy sería deseable¹³⁸.

Mollis señala que

...existen dos *tipos de “tradiciones académicas”* desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios: las tradiciones académicas que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones o ideologías que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios

¹³⁸ Hay que tener en cuenta que, siendo autónomas, las universidades tienen su propio gobierno y la vida democrática no permite cambios tan rápidos. En contraposición, las instituciones superiores provinciales dependen de los ministerios -en tanto áreas del poder ejecutivo-, generan cambios centralizados pasando por alto muchas veces la lógica de la vida democrática institucional. En algunos casos se resultan consultas a las instituciones formadoras, pero en última instancia los cambios se terminan decidiendo centralmente.

como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados (2009)¹³⁹.

Sin embargo, la tensión entre estas dos tradiciones en las universidades parece ceder a favor de la académica. La investigación de campo realizada por la autora¹⁴⁰ recién citada le permite afirmar que "...hubo un reconocimiento generalizado de la falta de valoración institucional hacia los espacios para la práctica de la enseñanza. En las diferentes tradiciones de trayectos formativos para los profesores, las prácticas de la enseñanza constituyen el punto débil" (2009).

Por otra parte, en la mayoría de las universidades el eje pasa por las disciplinas y, a partir de ellas, se ofrece formación para profesorado –habilitados formalmente para la enseñanza- y para licenciados –habilitados para la investigación científica-, compartiendo ambas formaciones una parte importante de los respectivos planes de estudio. Como afirman Pogré *et al*¹⁴¹,

...tradicionalmente las propuestas curriculares de formación se caracterizaron por constituir un agregado de asignaturas que, por lo general, referían cada una de ellas a un campo disciplinario. Esta tradición... se ha conservado –a pesar de los procesos de reforma de los últimos años-, mientras que en otros empieza a mostrar variaciones (2005: 32-33).

Asimismo, la investigación de esta autora y su equipo les permitió observar que los profesorado de Matemática y Física en general contaban con más cantidad de materias pedagógicas (21 a 30%) que los de Historia (de 11 a 20%), y que en estas materias estaban incluidas las instancias de práctica docente. También pudieron concluir que todavía un gran número de planes de estudio ubica las asignaturas pedagógicas y la formación práctica en el último año de formación, con lo cual "sigue vigente el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de 'aplicación' de lo aprendido" (Pogré *et al*, 2005: 39).

¹³⁹ No se cita el número de página porque la versión electrónica no se encuentra paginada.

¹⁴⁰ Su investigación se basa en la selección de un instituto superior de la provincia de Córdoba y cuatro universidades: tres nacionales (Buenos Aires, Córdoba y Patagonia Austral) y una privada (Salvador).

¹⁴¹ Las autoras analizaron los diseños curriculares de profesorado en Matemática (en 23 universidades), Historia (en 17 universidades) y Física (en 14 universidades).

En el caso de la Universidad Nacional del Sur, se verifican gran parte de las conclusiones de las autoras. Si se revisa la historia de los diseños curriculares del profesorado en Letras¹⁴², por ejemplo, encontramos que el primer plan data de 1956¹⁴³ y estuvo vigente hasta 1967, para luego cambiar en el marco de la Revolución Argentina (gobierno de facto del Gral. Onganía). Otro cambio se va a producir en 1976, meses previos al golpe de estado que encabezó el Gral. Videla. En ambos casos, los estudiantes primero obtenían el título de licenciado y luego podían cursar un año más -Pedagogía General, Didáctica fundamental y especial, Psicología evolutiva y la práctica docente, denominada en ese momento “práctica de la enseñanza” en la disciplina- y obtener el título de profesor.

En 1981, todavía en el marco de la última dictadura, se cambia nuevamente el plan de estudios distinguiendo ambos títulos (licenciatura y profesorado), pero conformando un ciclo común los primeros cuatro años y diferenciando la formación en el último: materias pedagógicas para los profesorados; seminarios de intensificación teórica para los licenciados. En cualquiera de los cambios señalados en las distintas décadas se pueden vislumbrar más continuidades que rupturas:

El énfasis está puesto en el dominio de las bases teóricas de la disciplina, lo que estaría dando legitimidad a la formación, mientras que lo pedagógico resulta secundario, a manera de instrumentos o herramientas para llevar adelante los conocimientos científicos en la escuela secundaria (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009).

Por fin, en 2001, se realiza el último cambio curricular que obedeció a varias causas: la necesidad de dejar atrás los planes formulados durante la última dictadura, una actualización de los conocimientos, los cambios generados en el sistema educativo y las normativas derivadas de las Leyes educativas del gobierno del Dr. Menem.

¹⁴² Los planes de estudio de los Profesorados de Historia, y luego el de Filosofía, van a seguir básicamente la misma estructura y lógica.

¹⁴³ Hay que recordar que la misma Universidad Nacional del Sur es creada en 1956 sobre la base del entonces Instituto Tecnológico del Sur. En ese momento, asume los planes de estudio que estaban vigentes en dicho Instituto.

Es posible advertir que en estos planes aparece con claridad una mayor injerencia del Ministerio de Educación, ya que para su elaboración –en el Departamento de Humanidades- y para su aprobación –por parte del Ministerio- se consideraron las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación. Por otra parte, los planes contemplan algunas materias que se adecuan a las modificaciones que sufrió la educación media en la década, en particular en la Provincia de Buenos Aires (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009).

En los nuevos planes se destaca el incremento de la formación pedagógica, que pasó de tres materias a siete: Teoría Educativa, Didáctica General, Psicología Educativa, Psicología Evolutiva, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Seminario de Perspectivas pedagógicas de la educación superior, Seminario de política y legislación de la educación superior; y se agregó la práctica en el nivel superior de la enseñanza, con lo cual actualmente existen dos espacios de práctica: uno anual para el nivel secundario y otro cuatrimestral para el nivel superior, ambos en el último año de formación.

A pesar de las nuevas materias pedagógicas y su inclusión en los distintos años de la formación de profesores, hay que advertir que los espacios de práctica siguen estando en el último año de formación, manteniéndose fuertemente el sentido aplicacionista de la teoría en la práctica.

En el caso de la práctica en el nivel secundario, su carácter anual permite que los estudiantes se inserten en las instituciones educativas públicas y permanezcan allí durante varios meses (aproximadamente de abril a octubre), realizando actividades diversas para lograr un conocimiento del contexto, la institución y las características del grupo áulico. En general se conforman grupos de tres o cuatro estudiantes de distintas disciplinas¹⁴⁴ que concurren a una escuela que les es asignada.

Todo el período se estructura en tres etapas que suponen distinto tipo de actividades:

- de inserción y conocimiento contextual, institucional y del aula: desde abril a julio

¹⁴⁴ En la Universidad Nacional del Sur se forman profesores en Letras, Historia, Filosofía, Geografía, Matemática, Química, Economía, Física, Geociencias.

- observaciones intensivas: julio-agosto
- residencia pedagógica: agosto a octubre

Durante la primera etapa van realizando distintos trabajos prácticos que incluyen una parte grupal y otra individual, básicamente centrada en la realidad del aula en la cual están observando. Deben asistir al menos una vez a la semana a la escuela en forma obligatoria, más todas las veces que resulten necesarias para recabar información, realizar entrevistas, participar en actividades institucionales. La segunda etapa supone la asistencia a la escuela en todos los horarios de clase de la materia en la cual realizará la residencia. Y finalmente, la residencia implica el dictado de entre quince y veinte clases a cargo de los residentes.

A partir de la segunda etapa, los residentes comienzan a elaborar la propuesta didáctica que llevarán adelante y para ello cuentan con el asesoramiento de los profesores de la universidad, en particular de aquellos que dictan las didácticas específicas. Ellos son los responsables de aprobarles el plan general de intervención didáctica y el de cada clase en particular. Luego, durante la realización de la residencia, serán observados por los profesores de práctica y también por los profesores de las didácticas de manera conjunta.

En forma simultánea a la concurrencia a las escuelas, los estudiantes asisten a clase a la universidad donde se va trabajando alrededor de distintas dimensiones de la práctica docente (política, institucional, didáctica, entre otras) y se van realizando ejercicios de análisis de las prácticas docentes con distintos dispositivos y en articulación con marcos teóricos.

En la práctica para el nivel superior, deben realizar una inserción institucional en institutos superiores públicos o privados, y en ellos realizan un período de observación y luego dictan algunas clases. Al igual que la práctica para nivel secundario, los estudiantes asisten a clases en la universidad donde se proponen actividades de análisis de lo que observan en los institutos y de la intervención docente que han realizado.

Si bien se puede percibir que ha habido un crecimiento de los espacios de práctica en la universidad y que la misma tiene otra valoración, todavía falta mucho por lograr, especialmente quitarle el carácter residual y aplicacionista que sigue primando, a la vez que comprometer a los formadores de las disciplinas en la necesidad de tensionar la formación teórica hacia las instancias de la práctica docente.

Tal como se ha señalado, frente a las críticas de la debilidad de la formación práctica de los docentes, ha habido un movimiento por parte de docentes e investigadores que han instalado este problema en la agenda pública y ésta ha sido retomada por los organismos del Estado encargados de formular las políticas para la formación de docentes y también por las universidades. Resulta sumamente valorable el avance que ha tenido en términos curriculares la práctica docente, como eje articulador, integrador o vertebrador de toda la propuesta curricular, y la posibilidad de que los nuevos docentes se formen con una inserción temprana en la realidad de las escuelas, ya desde el comienzo de los estudios en el caso de las instituciones superiores provinciales formadoras de docentes. Y si bien esto todavía no sucede en el caso de las universidades –entre otras cosas, por su tradición fuertemente academicista-, es posible que en los próximos cambios de diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación de los profesorados universitarios, haya un avance en tal sentido y los espacios de práctica logren ganar terreno.

Sin embargo, también hay que señalar las limitaciones de las regulaciones nacionales o provinciales e incluso de los diseños curriculares, porque éstas de por sí no cambian la realidad de la formación. Además de estas iniciativas, hace falta trabajar hacia adentro de las instituciones formadoras, generar otra conciencia entre los docentes formadores, para poder buscar formas concretas y creativas de tensionar y articular la formación teórica con la formación práctica, porque de lo contrario –y a pesar de los cambios- se seguirán manteniendo como dos campos separados que marchan por caminos paralelos pero no se cruzan.

En este sentido, conviene asimismo reparar en que la sola inclusión de más espacios de práctica no garantizan que se vaya a superar el sentido aplicacionista de las mismas, y para ello se requiere continuar intentando formatos curriculares, dispositivos concretos de trabajo que apunten a la generación de experiencias de práctica que se vean enriquecidas con aportes teóricos y metodológicos, de manera de hacer real la tan mentada práctica reflexiva, ya desde la formación inicial, para que luego la puedan sostener una vez que los nuevos docentes estén trabajando en las escuelas.

Capítulo 4:

El desarrollo profesional del profesorado

Aceptar o adherir a la idea del desarrollo profesional del profesorado implica, sin duda, acordar con la idea de que los docentes pueden ser considerados profesionales, cuestión que ha sido motivo de grandes controversias y discusiones desde hace varias décadas. Esto supone pasar de modelos o visiones que centraban la mirada en la vocación docente a modelos de formación y desarrollo docente que destacan a éstos como profesionales de la educación, por tanto especializados en la enseñanza, formados para ello, que conocen los gajes del oficio (Alliaud y Antelo, 2009a, 2009b) y pueden desplegar una serie de métodos de acuerdo a las situaciones con que se encuentran en las instituciones y en los distintos momentos en que intervienen, que hacen de esto su trabajo y se responsabilizan por el mismo, etc.

En este capítulo se comenzará presentando el debate acerca de los docentes como profesionales para luego avanzar hacia los procesos de socialización profesional. A partir de allí, se profundizará en la noción de desarrollo profesional docente y se centrará la mirada en los profesores principiantes.

4.1. Acerca de los profesores como profesionales

Este tema resulta sumamente complejo y por ello ha sido y sigue siendo objeto de debates y disputas entre los gobiernos y los docentes, así como entre los mismos colectivos docentes que no siempre aceptan esta categoría para identificar el trabajo que realizan. Esta situación puede ser distinta en cada país en función de la propia historia del profesorado y sus asociaciones sindicales.

Tal vez uno de los motivos de resistencia a esta categoría resida en el uso -y abuso- que han realizado las distintas agencias internacionales (Banco Mundial - BM-, Banco Interamericano de Desarrollo -BID-¹⁴⁵) que han asumido una postura claramente neoliberal ya desde los años '80 y más fuertemente en los '90. En sus declaraciones "...se la asimila al desempeño de una profesión liberal, sin tener en cuenta que lo más corriente ha sido y es que la docencia se ejerce en el marco del trabajo asalariado (sea del Estado o del ámbito privado)" (Menghini, 2001: 251). Se

¹⁴⁵ Hay que señalar que la UNESCO, sin ser un organismo de crédito, ha organizado distintos encuentros junto con los organismos financieros y ha suscripto documentos conjuntos.

podría afirmar que la profesionalización no viene sola, sino de la mano de otras medidas y exigencias que sólo se entienden en el marco de las transformaciones neoliberales impulsadas por la Nueva Derecha, como la reducción de la formación inicial y a cambio privilegiar la formación en servicio (CEPAL/UNESCO, 1992; Banco Mundial, 1996). Al respecto, Vior y Oreja Cerrutti señalan que

El BM advierte desajustes entre “las competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento” (BM, 2007: xxiv) y los conocimientos de los docentes. Al igual que en la etapa anterior, asegura que “se ha demostrado que la formación centrada en la escuela y el apoyo de mentores a los profesores principiantes es más eficaz y más barata que la formación inicial tradicional con respecto a las competencias docentes fundamentales” (BM, 2007: xxv). Así, insiste en decisiones basadas en “demostraciones” sin mayores fundamentos teórico-pedagógicos y regidas por análisis de costo (2014: 12).

En líneas similares se han enfocado la Organización de Estados Americanos (OEA), y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En el caso de la OEA, las Cumbres de las Américas¹⁴⁶ han representado la reunión de los Jefes de Estado de todos sus países miembros, y durante los '90¹⁴⁷ se desarrollaron algunos encuentros, el primero de ellos a iniciativa del entonces presidente estadounidense Bill Clinton, donde fueron tomando posturas sobre la educación y los docentes como profesionales.

En la Declaración final de la Cumbre de Québec en 2001¹⁴⁸, se pueden observar una serie de contradicciones en tanto se intentan realizar críticas al enfoque neoliberal de la educación y, por otra parte, sugieren programas y soluciones que van en esa misma línea. Entre otras cuestiones, los Jefes de Estado se comprometen por seguir luchando por “...la elevación del perfil de la profesión

¹⁴⁶ Sobre estas Cumbres y lo que han sostenido para la educación, resulta fundamental la consulta del texto de Feldfeber y Saforcada (2005) *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁴⁷ En décadas anteriores se habían desarrollado otras Cumbres como la de Panamá en 1956 y la de Punta de Este en 1967, seguramente interrumpidas luego por los procesos dictatoriales sufridos en gran parte de América Latina y el Caribe. Luego se desarrollaron en 1994 en Miami, en 1996 en Santa Cruz de la Sierra, 1998 en Santiago de Chile, 2001 en Québec, 2004 en Monterrey y 2005 en Mar del Plata.

¹⁴⁸ No se puede dejar de mencionar que tres meses antes de esta Cumbre se realizó el Primer Foro Social Mundial en Porto Alegre, donde cuestionaron fuertemente los impactos de la globalización neoliberal.

dándoles, además de una formación inicial sólida, oportunidades de perfeccionamiento profesional permanente” (punto 1.3).

En lo que respecta a la OEI, en 2008 se elaboraron las Metras Educativas 2021 (Documento Final 2010), en vistas de la celebración de los bicentenarios de las independencias de los países latinoamericanos. Si bien las metas generales hacen referencia a los niveles inicial, primario, secundario, etc., también la meta novena remite al fortalecimiento profesional del profesorado, donde se destacan los procesos de acreditación de las carreras como instrumento para la mejora de la formación inicial y también favorecer la capacitación continua (OEI, 2008). Ya para estos años se han intensificado las críticas a los organismos internacionales de crédito principales (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial) por parte de algunos gobiernos y otras asociaciones y han surgido una serie de foros, agencias e instancias que intentan revertir la hegemonía de las políticas neoliberales, intentando un enfoque de la educación como derecho social y reconociendo los derechos del profesorado en lo que respecta a la formación inicial y continua. Como se ha señalado en capítulos anteriores, en 2006 la nueva Ley de Educación Nacional en la Argentina intenta ir en esta línea, no exenta de contradicciones.

Según Morgenstern (2010), mientras el discurso de organismos internacionales y gobiernos insiste en que profesionalizar la docencia implica la responsabilidad del profesorado por la calidad de la enseñanza, en el ámbito académico se haría más hincapié en el análisis de la degradación profesional que aquella visión implica, lo que ha provocado importantes niveles de intensificación y pauperización del profesorado en América Latina y en el mundo desarrollado ha producido una oleada significativa de deserciones de la profesión.

En el tema de interés para esta tesis, el énfasis en la profesionalización del profesorado surge en la década de los '80 en Estados Unidos¹⁴⁹, básicamente ligado

¹⁴⁹ Al respecto, Morgenstern sostiene que hasta los '90 el estudio de las profesiones tenía la impronta de cómo había sido el desarrollo histórico en los Estados Unidos. “No creo exagerar si digo que hasta esos años, la sociología de las profesiones era un producto netamente americano, lo cual resulta paradójico puesto que en los clásicos europeos como Adam Smith, Spencer, Durkheim, Weber, entre otros, encontramos análisis específicos sobre las profesiones...” (2010: 24).

a la preocupación por la elevación de la calidad de la educación y la enseñanza, con una inspiración en la sociología funcionalista de Parsons, aunque existen evidencias de que el proceso a favor de la profesionalización ya estaba en marcha. Según Labaree, "...el movimiento de profesionalización de la enseñanza de los años ochenta proviene del movimiento previo para la profesionalización de los formadores de profesores de la base de conocimientos científicos que se desarrolló durante el proceso más reciente" (1999: 31). Sin embargo, resulta comprensible que en los '80 encuentre un momento de escalada favorecido por la tendencia neoliberal y neoconservadora de los gobiernos de Reagan y Thatcher en Estado Unidos y Reino Unido, respectivamente.

La profesionalización es vista como la solución a los problemas de la educación señalados por dos grupos de expertos en 1986¹⁵⁰. "Ambos informes planteaban que solo se podría mejorar la calidad de la enseñanza pública si la enseñanza se transformaba en una profesión de pleno derecho" (Labaree, 1999: 16) y para ello resultaba necesario ampliar la formación inicial y continua y que el profesorado estuviera dispuesto a asumir nuevas responsabilidades.

Una visión más amplia y no tan lineal de la profesionalización la presenta Abbot (1988) que la comprende como un campo de lucha, abierta a distintos caminos, sujeta a criterios muy variables y, por lo tanto, resulta siempre provisional y sujeta a contra-propuestas, porque interesa más el proceso que el propio resultado de la profesionalización.

En esta dirección, Labaree considera que el movimiento puede dirigirse en distintas direcciones que, incluso, pueden resultar contradictorias:

- a) "La profesionalización puede ser entendida como una extensión de la ideología neoconservadora de la era Reagan" (1999: 42),

¹⁵⁰ Se trata de *A Nation Prepared: Teachers for the Twentieth Century*, publicado por el Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, integrado por funcionarios públicos, formadores y sindicalistas. Y el otro se denomina *Tomorrow's Teachers*, que fue distribuido por The Holmes Group, integrado por un consorcio de Decanos de Escuelas de Magisterio.

- b) Puede considerarse como parte de los esfuerzos por defender los intereses de los docentes y del alumnado como grupos oprimidos dentro del sistema educativo,
- c) En línea con el desarrollo de una ciencia de la enseñanza, aparece como resultado del proceso de racionalización científica y de movilidad del status académico.

Según el mismo autor, las consecuencias del movimiento de profesionalización tienden a racionalizar la actividad en el aula y se expresan de la siguiente manera:

1. Ampliación de la posición profesional de los formadores de profesores
2. Ampliación de la influencia de los formadores de profesores dentro de las facultades
3. Ampliación de la racionalización de la formación dentro del aula
4. Refuerzo de la visión de la enseñanza como una actividad técnica. “Uno de los peligros potenciales de la profesionalización es la forma en que desplaza las cuestiones técnicas hacia un primer plano y las cuestiones políticas a un segundo plano, señalándolas como poco científicas o no problemáticas” (1999: 47).
5. Ampliación de la distancia política entre los profesores y los padres.

Resulta interesante la reflexión de Vezub cuando relaciona la profesionalización con los contextos reales de actuación de los docentes, fundamentalmente aquellos más complejos atravesados por situaciones de marginalidad. Así, afirma que

...a la idea del docente profesional subyace la de un individuo competente para resolver los problemas por sí solo, que tiene iniciativa y puede decidir -con base en sus competencias profesionales- los cursos de acción necesarios. Pero cuando se intenta aplicar en contextos que el docente está lejos de dominar y controlar, termina generando nuevos mecanismos de regulación y control de su tarea (2005: 7).

Por otra parte, tal como plantea Morgenstern, los marcos teóricos que se tuvieron en cuenta durante los '80 y '90 remitían al desarrollo de las profesiones en la historia de los Estados Unidos, marcada por un contexto donde el mercado tenía un papel central y no así el Estado. Por lo tanto, esas teorizaciones resultan limitadas para comprender los procesos de profesionalización en los países europeos (con la excepción del mundo anglosajón) como latinoamericanos, dado que "...fue el Estado el artífice y legitimador de las profesiones, por lo que éstas se desarrollaron con la expansión de las burocracias. En el caso de los docentes, el nexo entre la profesión y la organización es aún mayor" (2010: 24).

Considerar este origen particular de la profesión docente, en lo que hace al rol que ha jugado el Estado¹⁵¹ en su constitución, resulta fundamental para no caer en posiciones simplistas de querer igualar y comparar a la docencia con otras profesiones en todos sus términos, ya que al pretender asimilar la docencia con las profesiones tradicionales, también se estarían tomando sus ideas y visiones acerca de lo que debe ser una profesión, basadas generalmente en una racionalidad instrumental (Schön, 1992).

Sobre la base del reconocimiento de la heterogeneidad que representa el profesorado, Morgenstern toma la idea de orden social¹⁵² de Weber para su análisis de la profesión docente:

...lo que interesa destacar es que cada orden social tiene su propia regularidad, impone demandas específicas y, lo que es más importante, establece los límites y posibilidades del trabajo que se realiza en ese ámbito, construyendo lo que Weber llamó el destino profesional (*berufsschicksal*)" (2010: 28).

¹⁵¹ En la misma línea que Morgenstern se posiciona Alliaud, cuando afirma: "El magisterio, a diferencia de otras profesiones, no surgió de una asociación espontánea. Fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación -mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones- y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen le dio a la enseñanza una impronta particular" (Alliaud, 1995:3).

¹⁵² A su entender, la teorización sobre el campo y el *habitus* en Bourdieu estaría en deuda con Weber, quien anticipó muchas décadas antes estas ideas con la noción de órdenes sociales (2010:28).

En este sentido, interesa conocer las condiciones, posibilidades y límites de cada orden social donde, incluso, puede haber cierta segmentación, lo que, de hecho, sucede con el profesorado si se tienen en cuenta las distintas formaciones, la socialización que han tenido, el tipo de alumnado que atienden, si se ejerce en el ámbito estatal o privado, si ocupa lugares jerárquicos en el marco de los sistemas educativos, etc. También interesa señalar las conclusiones que la autora destaca acerca del profesorado como profesionales y que, a pesar de su extensión, conviene transcribir textualmente:

a) La profesión docente no resulta un caso atípico si se atiende al trabajo que desarrolla; b) la profesión docente, como cualquier otra, no es homogénea; está segmentada no sólo por el ámbito u orden social en el que se inserta, sino también por las jerarquías internas, el género y el grado de autonomía y control de cada sector; c) evoluciona históricamente de forma diferente en cada país, de acuerdo con las relaciones específicas que se establecen entre el Estado, el mercado y las organizaciones profesionales y/o sindicales; d) es cambiante, es decir, algunos segmentos de la profesión pueden, por razones políticas, tecnológicas o sociales, potenciarse o debilitarse... (Morgenstern, 2010: 29).

Como se viene argumentando, se observa que existe una íntima relación entre profesión y trabajo, y en algunos casos se habla de trabajo profesional porque, en última instancia, los profesionales no hacen otra cosa que trabajar respondiendo a ciertas reglas propias de su quehacer, que en general han sido construidas y decididas históricamente por el colectivo profesional en sus tensiones con el Estado y el mercado. Sin embargo, también es cierto que una cosa es considerar a los docentes como trabajadores y otra hacerlo como profesionales.

En tanto trabajadores, esta categoría se instala e institucionaliza en la Argentina en los años '70 (Vezub, 2005), previos a la dictadura militar, fundamentalmente con el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera), órgano gremial de alcance nacional. "Se reivindica la categoría de 'trabajador de la educación' para los docentes, identificando la lucha de éstos con las luchas de los trabajadores como conjunto de clase asalariada" (Menghini, 2001: 255).

De esta manera, resulta comprensible la resistencia a toda propuesta que haya intentado considerar a los profesores como profesiones en la Argentina. Según Tenti Fanfani,

...el énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo... Desde entonces, el antiprofesionalismo es una posición de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica (1995: 19).

Estos dos polos de la discusión, trabajador-profesional, han ido tomando distinta fuerza con el paso de los años y en relación a contextos académicos y socio-políticos más favorables a una u otra posición. Se podría afirmar que en la Argentina la idea del trabajador tomó más auge durante el período 1973-76 y desde 1983 a 1988. A partir de allí comienza a instalarse nuevamente con fuerza la idea de la profesionalización en el marco de las políticas neoliberales del menemismo, siguiendo el impulso de las tendencias internacionales y sus usinas de pensamiento.

Pero, además, el modelo profesional también va reemplazando, simultáneamente, al modelo anterior basado en la vocación. Según Vezub (2005), la profesionalización se verifica en algunos procesos como son: la extensión de la duración de la formación inicial, la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño docente, establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente, aparición de nuevas ofertas de formación continua, políticas de fortalecimiento de las instituciones formadoras, entre otros.

Resulta curioso que en los Estados Unidos el discurso de la profesionalización parece que ha sido utilizado por los mismos profesores como parte esencial de la lucha por las condiciones laborales: las negociaciones laborales se apoyan en la relevancia del trabajo profesional y todo lo que éste implica, para obtener concesiones y beneficios para el sector.

La estructura de responsabilidad educativa impuesta por las actuales corrientes políticas degrada a los profesores y daña su integridad laboral. El lenguaje de la profesionalización es una respuesta natural e independiente de la ocupación, y ha sido utilizada por los profesores como punto de apoyo a la hora de obtener

concesiones y consideraciones especiales en sus negociaciones laborales (Ozga, Lawn, 1981) (Burbules y Densmore, 1992: 70).

En toda la polémica alrededor de la tensión profesional-trabajador se pueden distinguir, en definitiva, al menos tres posiciones que se enmarcan en los grandes enfoques o paradigmas sociológicos:

1. La que defiende la categoría de profesional para el profesorado, que responde al enfoque funcionalista de Parsons, que ha tenido y continúa teniendo hegemonía en los discursos oficiales, sea de los gobiernos o agencias internacionales. Desde este enfoque, se toma a la medicina como la profesión modélica y en función de ella muchos estudios han intentado distinguir aquellas ocupaciones que pueden ser consideradas profesiones de aquellas otras que no lo serían por carecer de algún elemento considerado central en su definición. Es así como se recurre al concepto de semi-profesiones (Etzioni, 1969), donde se podían encuadrar actividades como la docencia en el nivel primario, la enfermería, el trabajo social, entre otras. Como expresa Guerrero Serón,

...en las semi-profesiones apenas existe ejercicio liberal de la profesión, ya que se emplean en organizaciones burocráticas, donde dependen de una estructura jerárquica y la gran mayoría de su fuerza de trabajo es femenina, lo que redundaría en la falta de compromiso y de centralidad, al tener que atender una segunda tarea doméstica (2007: 47).

En las visiones más actuales, el profesorado podría ser entendido como una profesión porque se considera que puede haber gradientes internos o escalas entre los distintos miembros (docentes de escuelas primarias, secundarias, universidades).

2. La que rechaza este encuadre para la docencia, que fue desarrollada por los neomarxistas, y donde se destacan Lawn y Ozga (1988, 2006) con su tesis sobre la proletarización, por asimilar al profesorado con los trabajadores¹⁵³ industriales. Según el mismo autor citado en el punto anterior,

¹⁵³ Resulta muy potente la categoría de “trabajo invertido o vivido” que desarrolla Tardif (2004), a partir de la idea de que los profesores realizan un trabajo que compromete fuertemente su personalidad en la trama de interacciones personalizadas que establece a diario con los alumnos.

...su línea de exposición es contraria tanto a la visión de la enseñanza como profesión, como al neomarxismo estructuralista, que localizaban al profesorado en el seno de la clase media, planteando en su lugar, que los profesores deben analizarse en el marco de su proceso laboral, encuadrado en el desarrollo del movimiento obrero (Guerrero Serón, 2007: 48).

La proletarización se encuentra ligada a la descualificación que se produce a raíz del proceso de racionalización del trabajo docente, donde se refuerzan las tareas burocráticas, se intensifica el trabajo (Braverman, 1980, 1983) y se pierde autonomía intelectual y técnica.

Existen otros elementos que se deben tener en cuenta en las perspectivas que niegan la posibilidad de profesionalización de la docencia. En primer lugar aluden a una cuestión de género: se trata de un campo laboral ocupado fundamentalmente por mujeres, y en este sentido la tendencia social a subvalorar el trabajo femenino resulta un obstáculo fundamental. Por otra parte, la proveniencia mayoritaria de los docentes de la clase media a media baja tilda las metas laborales de una relativa modestia; y por último, el papel de los sindicatos y organizaciones profesionales, que no es fácil que logren avanzar en la perspectiva de la profesionalización. “Profesionalizarse, además, no es simplemente una cuestión de voluntad laboral; su posibilidad radica en una confluencia de circunstancias sociales, políticas y económicas” (Burbules y Densmore, 1992:75).

Finalmente, Burbules y Densmore concluyen que

...adoptar la retórica del profesionalismo supone recoger deudas públicas que en el momento de ser saldadas no serán coherentes con lo que los profesores tienen en mente. En otras profesiones, por ejemplo, los clientes pueden elegir al profesional que deseen: de ahí que la consecución del profesionalismo de los enseñantes ejercería un notable impulso sobre las propuestas en favor de los bonos, de una mayor privatización, de créditos en impuestos para la enseñanza, etc. (1992: 80).

3. Otra posición sería la que acepta esta categoría de profesional pero fuera de la tensión entre funcionalismo-marxismo y que se encuadra en las teorizaciones de Max Weber. “Lo trata como grupo de status o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de clase media” (Guerrero Serón, 2007: 48). Según el autor

recién citado, éste sería el enfoque más extendido entre los estudios empíricos del profesorado.

También en este enfoque habría que ubicar las reflexiones de Morgenstern, tal como se desarrolló más arriba. Esta autora sigue también los estudios de Wilhelm Hennis (1998) que trabaja con la idea de órdenes sociales diversos y de Eliot Freidson (2001), quien

...reivindica la necesidad de que sean los propios profesionales quienes controlen su conocimiento, porque en ello y nada más consiste el 'alma del profesionalismo', un valor irrenunciable que no puede estar supeditado ni a la lógica del mercado ni a la lógica de la burocracia (Morgenstern, 2010: 32).

Esta cuestión del control del conocimiento disciplinar¹⁵⁴ por parte del profesorado resulta fundamental para evitar los procesos de desintelectualización y descualificación.

A los fines de esta tesis, esta última concepción de las profesiones resulta ser la más aceptable dado que, sin hacer una defensa de la profesionalización como sería el caso de las posturas funcionalistas, potenciadas en un contexto neoliberal, tampoco aceptaría sin más que los docentes pierdan totalmente su autonomía y sean considerados como trabajadores de tipo industrial, sometidos a procesos de descualificación y pauperización. En cambio, las posturas que se derivan del paradigma weberiano permiten complejizar la problemática de la docencia como profesión, al considerar al colectivo docente en su heterogeneidad y advertir la existencia de distintos órdenes sociales o grupos de status, a la vez que reivindica el lugar que el conocimiento –fundamentalmente intelectual y también técnico– representa en la docencia y la posibilidad de su control para resistir posibles procesos de desintelectualización¹⁵⁵ del profesorado y, por ende, del alumnado en

¹⁵⁴ Se está haciendo referencia, básicamente, al profesorado de nivel secundario que está especializado por disciplinas, y también al universitario.

¹⁵⁵ En esta misma postura se inscribe la posición de Tardif (2004) al considerar el trabajo de los profesores sobre el conocimiento. "Los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y producción de sus propios saberes. Enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo (2004: 17).

la escuela. Este paradigma representa, en síntesis, una mirada superadora de los extremos detallados en los puntos 1 y 2 y permiten encuadrarse en una defensa crítica de los alcances de la profesión aplicada a la docencia. Por cierto, en la Argentina, pasada la década más fuertemente neoliberal de los '90 -y a pesar de sus resabios en el siglo XXI- ya no se pone en cuestión que los profesores puedan ser considerados profesionales de la enseñanza, con las limitaciones que obviamente se tienen, de quererla asemejar a las profesiones liberales regidas por la lógica del mercado.

4.2. La socialización profesional del profesorado

En términos generales, se puede advertir que en el análisis de la socialización profesional ha prevalecido mayormente una visión funcionalista que resalta el papel pasivo del individuo respecto de las influencias sociales, en términos de adaptación y ajuste social. Sin embargo, también hay que señalar la emergencia de otras visiones o tradiciones (Zeichner y Gore, 1990) de carácter más interpretativo, y aquellas derivadas la Escuela de Frankfurt, que se pueden denominar “críticas” o “dialécticas” y que intenta rescatar el papel activo y creativo de los sujetos para transformar el orden social. Según De Vicente,

Propósito central del modelo crítico es concienciar sobre la necesidad de someter a escrutinio lo que se suele dar por sentado en la vida de la gente...el interés central de los partidarios de esta tradición está en la transformación social dirigida a incrementar la justicia y la igualdad, la libertad y la dignidad humanas (2002: 32).

En la actualidad el concepto ya utiliza muy poco y fue siendo reemplazado por otros como profesionalización, construcción de identidad profesional, desarrollo profesional, que se inscriben en distintas ramas de la sociología y la antropología.

Para Van Haecht, “‘socializar’ significa en términos comunes ‘llevar a un individuo recién llegado a asumir los roles apropiados que su grupo de pertenencia o de elección reclama de él’” (1999: 149). Si el “recién llegado” es un docente que acaba de ingresar a la docencia, se habrá de entender que la tarea que le espera es aprender el rol y las funciones que le competen a su oficio/profesión, así como la

interiorización de las normas, valores y comportamientos que caracterizan a la cultura escolar en la que se integra. En otras palabras, “Para asumir el rol docente, el sujeto debe socializarse, esto es, desarrollar un proceso que lo lleve a adquirir el conocimiento y las destrezas sociales inherentes al rol” (Aiello y Menghini, 2009).

No obstante, es preciso reconocer que el proceso de socialización no es unidireccional, sino que implica “...un proceso de adaptación mutua entre la organización y el individuo, en el que ambos contextos se acomodan y en algunos casos se enfrentan para originar nuevas situaciones” (Marcelo García, 1999: 6).

De esta manera, se puede afirmar que la socialización de los docentes es un proceso dinámico, que puede leerse en dos sentidos. Por un lado, es dinámico en cada sujeto, puesto que, en la medida en que va transitando el proceso, va asumiendo actitudes y posturas distintas a lo largo de su vida profesional. Por otro, lo es para distintas generaciones de docentes según la variable de época. Cambia el escenario político, económico, social, cultural, educativo, tecnológico y esto impacta en las instituciones educativas y sus culturas y, obviamente, en el hacer de los docentes y sus procesos de socialización. La vida institucional y social no es igual hoy que hace veinte, treinta o cincuenta años y, por lo tanto, amerita formas, dispositivos, expectativas renovadas acerca de la socialización profesional (Van Haecht, 1999).

También hay que tener en cuenta que cada sujeto vive los procesos socializadores de distinta manera. En algunos casos, se mantiene una misma actitud hacia ciertas influencias; en otros casos, esa actitud va cambiando. La presión de ciertos agentes -directores, inspectores, padres- en los primeros años de desempeño laboral tal vez promueven una actitud más sumisa y estratégica¹⁵⁶ para amoldarse a las situaciones. Con el correr de los años, es posible que se mantenga esa misma actitud o bien que encuentre formas para restarles importancia. Asimismo, puede suceder que los nuevos docentes comiencen con una crítica muy

¹⁵⁶ Ya Lacey en 1977 identificaba tres posibles categorías para la socialización de los profesores: a) ajuste interiorizado (acomodación a lo que la situación demanda), b) conformidad estratégica (se ajustan a la situación, pero con reservas), c) redefinición estratégica (intentos de cambio de la realidad).

fuerte hacia todo el sistema y luego la vayan disminuyendo estratégicamente para sobrevivir en el mismo, o bien la mantengan a lo largo de su vida laboral. Zeichner señala que hay estudios que muestran que “...hay neófitos que llegan a la enseñanza interesados más en cambiar el sistema que en que éste les cambie a ellos y que muchos de esos ‘radicales’ perseveran (Anderson 1974, Lacey 1977, Grace 1978)” (1985: 111-112). Esta postura de algunos profesores noveles, que en principio se puede rescatar como muy interesante -porque en general conlleva una actitud militante y de toma de postura ante el sistema social y educativo-, asimismo puede tener sus limitaciones cuando se desconoce la dimensión histórica de la escuela y de la docencia como profesión; vale decir, cuando los noveles creen que la vida de las escuelas comienza con su llegada a la escuela, en las cuales ellos harían las veces de “salvadores” de los alumnos, o bien asumen una actitud fundacional, como si antes de ellos nadie hubiese hecho nada en la escuela.

Sin duda que resultan importantes las influencias que ejercen los estudiantes, los demás profesores, directivos y supervisores a la hora de la construcción de la socialización profesional, y estas han sido investigadas en múltiples estudios que no se detallan aquí por no resultar nodales para esta investigación. Solo resta decir que esta tesis adhiere a una visión dialéctica y crítica del proceso de socialización profesional, a partir de los enfoques que intentan superar el funcionalismo y rescatan el lugar activo de los actores sociales en el marco de las clases y estructuras sociales. Estas consideraciones acerca de los procesos de socialización profesional resultan sumamente importantes para ser tenidas en cuenta en las políticas de formación inicial y continua de docentes, toda vez que la misma formación es ya parte del proceso socializador y donde las prácticas docentes juegan un papel fundamental para las primeras inserciones al campo laboral.

A continuación se avanzará en un en la consideración de la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado, en tanto profesionales de la educación.

4.3. La formación continua y el desarrollo profesional del profesorado

De la revisión de la literatura sobre el desarrollo profesional docente (DPD) surge que, en casi toda ella, suele ser utilizado como sinónimo de la formación continua o permanente, o bien el desarrollo profesional aparece como un objetivo al que debería tender la formación continua. El desarrollo profesional, sin embargo, tiene una trayectoria más limitada y en la Argentina ha comenzado a utilizarse en la última década en documentos ministeriales e investigaciones, pero no es todavía un término que haya sido apropiado o incorporado por los mismos docentes. En cambio, quizás tiene una mayor aceptación y reconocimiento la idea de la formación continua, como aquella que se prolonga más allá de la formación inicial de los docentes y que estaría relacionada con las acciones formativas a lo largo de la vida profesional. En general, el término más usado es el de “capacitación”, tal como señala Serra (2004), y que aún hoy se continúa utilizando en cualquier instancia de formación posterior a la titulación inicial.

Varios autores se expresan en este mismo sentido. Así, Martínez Olivé afirma que la noción de DPD “fue traducida en prácticamente todos los países de la región como *capacitación*” (2009: 80). Y Oliveira sostiene que

...a pesar de que en algunos casos la noción de desarrollo profesional esté asociada con la posibilidad de progreso en la vida profesional, considerando otros factores aparte de la formación continuada: salario, condiciones de trabajo, etc., el peso atribuido a la formación es preponderante (2009: 101).

La misma autora destaca que el desarrollo profesional suele aparecer como un objetivo de la formación continua.

También Marcelo (2009b) y Terigi (2009) consideran que el desarrollo profesional sería un concepto sinónimo de la formación continua, pero entienden que es superador y abarcativo y, por lo tanto, daría cuenta de procesos más amplios. El primero afirma que “...el concepto ‘desarrollo’ tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores” (2009: 119). Para Terigi, por su parte, la denominación ‘desarrollo profesional docente’ es la que “abarca mayor variedad de sentidos y la que recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional

que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores experimentan a lo largo de su trayectoria laboral” (2009: 89).

Distinto parece haber sido la difusión del desarrollo profesional en el ámbito español, ya desde los años '90. Así lo expresa Bolívar al definir el concepto:

Entendemos por “*desarrollo profesional*”, término de notable éxito en nuestro contexto en la última década por transferencia anglosajona, como el conjunto de actividades, procesos o medidas dirigidas a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una renovación de los centros escolares, al tiempo que incrementar los niveles de satisfacción e identidad profesional del profesorado (1999: 90).

Ciertamente que las relaciones entre formación y desarrollo profesional afloran a poco ahondar en las investigaciones. Ya Montero (1998) consideraba que la formación era una condición imprescindible de la profesionalización. En otro trabajo, la misma autora consideró a la formación continua y el desarrollo profesional como procesos y conceptos complementarios. Así, propone unir ambos procesos y afirma que es “más pertinente en estos momentos optar por una formulación de carácter omnicomprendivo como la de *formación y desarrollo profesional*” (2001: 43).

Imbernón (2002), por su parte, reconoce que a menudo ambos términos han sido usados como sinónimos, pero que aceptar tal similitud implica restringir la noción de desarrollo profesional, dado que la formación aparecería como la única vía válida para el desarrollo profesional. De esta manera, su definición de desarrollo profesional resulta amplia e incluye las instancias de formación continua.

El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva...En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizás no el decisivo (2002: 19).

Podríamos, entonces, acordar que una cosa es formarse de manera continua y otra bastante más compleja es desarrollarse profesionalmente. La primera ayuda o colabora para este desarrollo, es condición necesaria pero no suficiente para hacerlo posible, dado que el segundo incluye otra serie de actividades y,

fundamentalmente, condiciones relativas al trabajo docente, que no se pueden desconocer. Este desarrollo, en definitiva, debería permitir el crecimiento personal y profesional (Glatthorn, 1995; Bolívar, 1999) en sus múltiples dimensiones, y no limitarse a instancias de formación. En términos de Montecinos, debería permitir “una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (2003: 108).

Algunos documentos y autores, incluso, hacen referencia al desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, Avalos (2007) detalla tres tipos de formación continua en América Latina según la intención de las acciones y uno de ellos lo encuadra en el desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula. En su clasificación, el desarrollo profesional sería un objetivo o una posibilidad hacia donde podrían tender las acciones de formación continua. Algo similar sucede con el estudio realizado por Vezub sobre las tendencias de desarrollo profesional en distintos países, al concluir que

...el comienzo del siglo XXI parece poco a poco instalar nuevas perspectivas en la región para pensar el desarrollo profesional de los docentes. En los diversos países relevados...comienza una nueva manera de pensar e intervenir sobre la formación permanente de los profesores (2005: 37).

Como se desprende de su definición, el desarrollo profesional sería sinónimo de formación continua. Y en otro texto más reciente sostiene la misma postura al afirmar que “...actualmente, la formación continua ha pasado a denominarse *desarrollo profesional*¹⁵⁷ al entenderse que se realiza a lo largo de toda la trayectoria, en distintas oportunidades y a través de variados dispositivos” (2010: 25). También aquí parecería que un concepto ha devenido en otro por un proceso de precisión conceptual o avance de los estudios en el tema.

Según Vaillant, el desarrollo profesional

...ha prácticamente sustituido en el ámbito internacional al término ‘formación en servicio’. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias (2010: 6).

¹⁵⁷ Este concepto aparece destacado en negrita en el texto original.

Como se puede observar, para la autora también ambos conceptos serían sinónimos (formación y desarrollo profesional) y el cambio de uno hacia el otro obedecería a un proceso de sustitución, casi como una de las tantas “modas” conceptuales a las que estamos acostumbrados en el campo de la educación.

En el caso de Montecinos, considera la formación continua de los docentes pero, además, agrega cuestiones relativas a la práctica profesional y la reflexión sobre la misma, así como los contextos en los cuales esa práctica se ejerce. Revisa una serie de investigaciones que se han realizado en Estados Unidos sobre el tema y concluye que de ellas ha surgido una concepción de desarrollo profesional entendida como “...una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (2003: 108).

Ciertamente que esta diversidad de concepciones responden a distintas posiciones que están atravesadas por la forma de entender el trabajo docente en distintos países y sistemas educativos, y no deberían considerarse una anomalía que deba corregirse (Eirin Nemiña, García Ruso y Montero, 2009) porque se trata de un concepto polisémico (Marcelo, 2009c), que “carece de un significado unívoco y consensuado” (García Gómez, 1999: 175), y que va adquiriendo en cada región y país características particulares en función de su historia, tradiciones, formas que asume la formación y el trabajo del profesorado.

Si bien en esta tesis se considera que formación y desarrollo profesional no son sinónimos (tal como hemos sostenido en trabajos anteriores¹⁵⁸, en línea con las

¹⁵⁸ - Menghini, R. (2012) “Formación y desarrollo profesional de docentes en Argentina: ¿políticas o discursos sin base material?”. En Ferrada Torres, D. y Ruay Garcés, R. *Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad. Ponencias del XX Seminario Internacional de formación de Profesores Mercosur/Conosur*. Universidad de Concepción/Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.

- Menghini, R. (2013) “Formación continua y desarrollo profesional: acciones, estrategias y decisiones de profesores principiantes”. En Alvarez, Zelmira; Branda, Silvia y Cañueto, Gladys. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

posturas de Imbernón y Montero), el uso que se hace de ellos en las políticas educativas y la extendida utilización del concepto de “capacitación” por parte de los docentes en Argentina, hacen que aquí también optemos por considerarlos indistintamente, por entender que, casualmente, la proliferación o “inflación discursiva” (Novoa, 2009) de esta noción de desarrollo profesional no ha generado un importante quiebre o ruptura con las utilizadas en décadas anteriores, por lo cual no parece relevante entrar en disquisiciones a la hora de analizar las actividades que los docentes en general y los principiantes en particular realizan luego de su formación inicial.

Según Avalos -a partir de desarrollos de Christopher Day-, en el desarrollo profesional existen dos polos en tensión entre dos elementos: el personal, “...referido a los docentes (y otros sujetos de la formación continua, como pueden ser los directores de escuelas), centrado en la voluntad de aprender y el compromiso moral con la enseñanza y sus alumnos” (2007: 78-79); y el externo, “...proporcionado por las actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos” (2007: 79) Lo ideal pasaría por establecer un equilibrio entre ambos polos (Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999; Bolívar, 1999), es decir entre la voluntad e interés de los propios docentes en su propio desarrollo profesional y las actividades que se ofrecen desde el elemento externo, que podría estar representado por las políticas y propuestas del Estado.

Existen también investigaciones que intentan comparar distintos modelos, proyectos, experiencias de desarrollo profesional en los distintos países. Inclusive se detallan distintos criterios para evaluar la eficacia de esos modelos. En estos desarrollos hay que citar los trabajos de Marcelo y Vaillant (2011)¹⁵⁹, donde se presentan casos nacionales considerados “exitosos”, se proponen principios para guiar la efectividad de los programas y se realizan sugerencias de políticas.

- Menghini, R. (2013) “Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional: necesidades, intereses y valoraciones del sistema”. XXI Seminario Internacional de investigación sobre la formación de profesores para el Mercosur/Cono Sur. Universidad Nacional del Sur/Universidad Nacional de Luján. Bahía Blanca.

¹⁵⁹ Los autores revisan algunas definiciones de desarrollo profesional y terminan concluyendo que “El desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; remite al trabajo; trata de un proyecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre los programas” (2011: 76-77).

No se puede desconocer que el desarrollo profesional puede tener sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos autores (Hawley y Valli, 1999; Guskey y Sparks, 2002; Marcelo, 2009c) consideran que un principio para evaluar la eficacia de un programa de desarrollo profesional remite a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, particularmente los contenidos que deberían aprender en la escuela, y luego este aprendizaje debería ser un indicador a tener en cuenta. Marcelo lo expresa diciendo que “la preocupación por los estudiantes como criterio para evaluar el desarrollo profesional docente es una tendencia reciente y muy digna de atención” (2009c: 64), a la vez que representa un cambio trascendental.

Para Martínez Olivé, “...actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica que nos conduciría de nuevo al reino en donde todos aprenden en la escuela...” (2009: 80); sin embargo, como sostiene el mismo autor, en la mayoría de los países se ha verificado que la inversión en las actividades de formación continua tuvo escaso o nulo impacto en los resultados de los alumnos. Asimismo, afirma que la calidad de los aprendizajes de los alumnos no puede depender de manera exclusiva de los profesores y el director, cuestión con la cual seguramente se coincidirá desde el colectivo docente y las entidades gremiales.

Resultaría necio negar que debería haber algún tipo de consecuencia, es decir que si los docentes se siguen formando de manera continua, esto debería tener alguna visibilidad o ayudaría en lo que los alumnos aprenden en la escuela. Sin embargo, pretender que haya una relación directa e inmediata, parece casi un absurdo, solo posible cuando se conciben las políticas desde un paradigma centrado en la eficiencia. En definitiva, se puede admitir una relación indirecta entre ambos términos y acciones (formación y desarrollo profesional y aprendizajes en la escuela), siempre que, al mismo tiempo, se incluyan otras variables políticas, sociales, económicas, culturales, que condicionan fuertemente la forma en que se ejerce el trabajo en las instituciones educativas. Para cerrar este punto, vale la pena citar la metáfora que utiliza Martínez Olivé y que resulta sumamente esclarecedora:

El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela constituyen las dos caras de una misma moneda o, para expresarlo con más claridad, forman una unidad indisoluble al modo de una cinta de Moebius, ese objeto geométrico en el cual es imposible diferenciar fuera de dentro (2009: 84).

4.4. Profesores principiantes y desarrollo profesional

En esta tesis se centrará la atención en cómo los docentes principiantes para nivel secundario encaran la formación continua y desarrollo profesional, por lo tanto se impone la necesidad de realizar algunas consideraciones sobre ellos.

En principio, hay que señalar que este recorte se inscribe en la noción de ciclos de vida profesional (Huberman, 1990). Más allá de reconocer que estos ciclos son diferentes en los distintos países y también pueden ir cambiando con las épocas, en general podemos adherir a la propuesta de Huberman que considera los años de experiencia en el trabajo docente¹⁶⁰. En forma sintética, y siguiendo al mismo autor, Bolívar (1999) describe tres fases básicas como son: la entrada en la enseñanza, la estabilización y la resolución. Dentro de ellas se pueden reconocer distintos momentos que pueden marcar cortes, etapas o ciclos.

Huberman distingue los siguientes ciclos en la vida de los docentes de nivel secundario y que resulta también válido para cualquier otro nivel del sistema:

1. Exploración (0 a 3 años), que estaría marcada por la necesidad de sobrevivir en las escuelas e ir descubriendo o explorando cómo moverse en un nuevo contexto social e institucional.
2. Estabilización (4 a 6 años), en el cual comienza a consolidarse un repertorio de prácticas que otorgan seguridad en el trabajo y se va ganando en autonomía en la toma de decisiones.
3. Experimentación (7 a 25 años): se trata de un amplio período que, a su vez, puede admitir subdivisiones, pero en general puede suponer el compromiso

¹⁶⁰ Day y Gu sostienen un punto de vista diferente al respecto. Según ellos, "...encontramos fases características en el transcurso de la vida profesional de los profesores en las que distintos grupos de docentes manifestaban necesidades e inquietudes profesionales y características de identidades profesionales similares [...] nuestros análisis de las características de las fases de la vida profesional de los profesores se basaban en un marco de referencia que englobaba los compromisos cognitivo, emocional, personal y moral con la profesión (2012: 61).

del profesorado con la tarea y también críticas a las limitaciones que encuentra para desarrollarla. En algunos casos se comienzan a asumir responsabilidades de coordinación, dirección o supervisión de escuelas. En otros, se da un serio replanteamiento por la profesión, que puede llevar a una crisis existencial y deseos de abandono de la actividad.

4. Serenidad (25 a 35 años), que implicaría una meseta en el desarrollo profesional marcada por una cierta distancia afectiva de los estudiantes o bien por una actitud de queja y escepticismo ante las políticas educativas que puede llevar a recluirse en conductas conservadoras.
5. Ruptura (35 a 40 años), en la cual se va dando una gradual retirada que puede ser en algunos casos traumática, tanto porque no se quiere retirar de la actividad como por el hastío de los años de trabajo.

Ciertamente que estos ciclos no son lineales ni se pueden aplicar a todas las situaciones personales ni todas realidades nacionales. En la Argentina, la jubilación del profesorado para nivel secundario en general requiere entre 25 y 30 años de actividad, con lo cual es posible que algunas de estas fases sean vividas de otra manera.

En lo relativo al primer ciclo, también pueden existir diferencias en cuánto tiempo esa primera fase de exploración, pero en general se considera que puede demandar hasta los primeros cinco años de ejercicio profesional. Esto también puede resultar sumamente variable entre distintos docentes, de acuerdo a su carga laboral, su edad, su constitución familiar, la experiencia previa, entre otras. Sin duda, se trata de un ciclo o fase de suma importancia, porque es posible que marque el futuro laboral, profesional y personal del profesorado, análogo a lo que representan los primeros años de vida de un niño. Pero, además, la complejidad de la vida social, cultural, económica y tecnológica, suponen ciertos retos para los que se inician que en décadas anteriores no eran tan cruciales. En la Argentina en particular, este inicio está atravesado por lo que supone la obligatoriedad del nivel secundario, que ha supuesto nuevos sujetos en las escuelas, y además por el

aumento de situaciones de pobreza, indigencia y exclusión social que se extendieron a partir de las políticas de los '90.

La problemática de los docentes principiantes se ha ido convirtiendo desde hace algunas décadas en objeto de estudio, principalmente en Estados Unidos y los países europeos (Lacey, 1977; Johnston y Ryan, 1983; Veenman, 1984; Schempp, Sparks y Templin, 1993; Vonk, 1994; Marcelo García, 1999, 2007 y muchos otros). Las investigaciones han tenido distintos enfoques, pero muchas de ellas han señalado las preocupaciones y problemas con los que se encuentran los docentes noveles a la hora de iniciar la vida laboral, y entre ellos señalan: “cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente” (Marcelo García, 2007: 30). Veenman (1984) revisó un importante número de investigaciones y ordenó los tipos de problemas con que suelen encontrarse los profesores principiantes, entre ellos: la disciplina en la clase, la motivación de los estudiantes, la valoración del trabajo de los alumnos, la relación con los padres, la planificación de las clases, la relación con los directivos, etc.

También hay que señalar que gran parte de las investigaciones internacionales y también en la Argentina han centrado el análisis en el profesorado principiante en el nivel primario, y son pocas las investigaciones dedicadas al profesorado para nivel secundario. Más allá de que puede haber problemáticas comunes, las características del nivel en el cual se trabaja y las particulares del puesto de trabajo definen en gran parte como se transita esta etapa.

Este período de iniciación reviste importancia porque se lo encuadra en el marco del desarrollo profesional y como bisagra entre la formación inicial y la permanente. Se supone que es una etapa de transición en la cual los docentes noveles tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). Pero, además, deben

...adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo de la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una

comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional (Marcelo García, 2007: 30).

De una manera más general, se puede decir que

...los primeros años laborales implican una inserción progresiva en la lógica de la profesión y, en este sentido, se trata de “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2007:30) (Menghini y otros, 2010).

Algunos autores (Vaillant, 2009b) consideran que los profesores noveles, en realidad, se encuentran con los mismos problemas que los expertos. Los docentes que se iniciaron laboralmente hace veinte o más años, fueron formados en otros paradigmas que obviamente no pudieron avizorar las situaciones que se podrían encontrar social y educativamente en los comienzos del siglo XXI. Con esto se quiere significar que también los que cuentan con más antigüedad muchas veces se sienten desbordados y no encuentran la forma de intervenir en situaciones de tanta conflictividad. Sin embargo, también es cierto que los años de experiencia -si no han sido solamente acumulación de ‘antigüedad’- les ha permitido leer y actuar con más aplomo y fundamentos, mientras que “los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones” (Vaillant, 2009b: 35).

Estos años de inicio han sido caracterizados mediante diversas metáforas o imágenes que tratan de dar a entender la problemática específica que representa: así, Veenman (1984) habla del “choque con la realidad”; Marcelo García (1999), dirigiéndose a los noveles, dice “aterriza como puedas”, y otros comparan a los principiantes con un nadador y dicen “nada o húndete”. Según Vaillant,

...el modelo nadar o hundirse es el que más prevalece en las instituciones educativas. Estas otorgan al docente principiante la responsabilidad de insertarse luego de su formación. El título profesional alcanzaría y la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al profesor en el medio laboral (2009b: 37).

La misma autora comenta cómo otros investigadores consideran este período de iniciación: en el caso de Esteve (2006) hace hincapié en el aprendizaje por ensayo y error y que algunos noveles se comparan a un ideal que no existe, a la vez que subraya la confianza en sí mismo como condición para ser reconocido socialmente; Feiman-Nemser (2003) considera que deben aprender de manera situacional aquello que es relevante para lo que tienen que enseñar; y Barth habla de los principiantes como “aprendices voraces” (citado por Day, 2005: 69).

Una cuestión que suele ser compartida por varios países es que los profesores se inician en las escuelas más complejas o ubicadas en contextos sociales por la pobreza o situaciones sociales muy vulnerables. Según Alen,

...una característica de la iniciación en el trabajo docente que la Argentina comparte con otros países, es que el primer puesto al que acceden maestros y profesores suele estar en las escuelas públicas donde se educan niños, adolescentes o jóvenes cuyas difíciles condiciones de vida afectan el desarrollo de su escolaridad. Se trata de escuelas urbanas ubicadas en barrios pobres, con alta densidad de población... (2009: 81).

Fallik, Mateo y Munetta consideran que “...la pobreza y los conflictos sociales atraviesan el trabajo docente de esta nueva generación de maestros” (2008: 40), y esto es aplicable también al caso de los profesores de secundario. Es en este contexto social donde los docentes noveles suelen comenzar a ejercer la docencia. Sin embargo, en el capítulo relativo al análisis de resultados veremos que un importante número de profesores egresados de la universidad –en la ciudad de Bahía Blanca- comienzan a trabajar en escuelas privadas que atienden estudiantes de clase media y alta.

Hay que señalar que, en general, nadie se dejaría realizar una intervención quirúrgica de alta complejidad con un médico recién recibido (Marcelo García, 2007¹⁶¹), sino que lo haría con los más reconocidos o experimentados. Por otra parte, un médico novato tampoco aceptaría una misión de semejante compromiso. Pues esto que para otras profesiones es parte del cuidado de sus adherentes, en el caso del profesorado es totalmente al revés: los noveles y menos experimentados

¹⁶¹ El autor pone los ejemplos de los médicos, arquitectos, comandantes de vuelo, etc., que resultan ilustrativos de cómo ciertas profesiones delimitan ciertas tareas para los que cuentan con años de profesión y en cambio prevén otras para los que se inician.

tienen que asumir las peores situaciones laborales y tratar de intervenir profesionalmente en ellas. Al respecto resulta válida la pregunta que se formula Marcelo García: “Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles?” (2007: 32). Para ello, resulta fundamental la generación de políticas de acompañamiento o inducción a la docencia, que eviten comienzos tan traumáticos (Zeballos, 2008) y hagan de la profesión algo que permita a los sujetos desarrollarse en todas las facetas de la vida. En la Argentina, las políticas al respecto resultan todavía limitadas y no han logrado institucionalizarse. En realidad, estas políticas deberían ser parte de las propias de desarrollo profesional, pero las acciones desarrolladas son fragmentadas, dedicadas en general al profesorado de educación primaria y a los egresados de institutos superiores.

PARTE II:
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 5:
Decisiones del proceso metodológico

En este capítulo se presentan las principales decisiones respecto de la metodología de investigación para abordar el objeto de estudio. En la primera parte se fundamentará la metodología y en la segunda se detallarán las técnicas de recolección y análisis de la información.

5.1. La opción por la metodología cualitativa

Antes de hacer referencia a las técnicas concretas que se han seleccionado para recoger la información documental como la empírica, resulta fundamental explicitar aquellas decisiones que refieren a la metodología de investigación por la que se ha optado, por entender que es la más adecuada al objeto de estudio y los objetivos que se persiguen en esta tesis que apuntan a la comprensión del mismo.

Tal como se ha presentado en la estructura del marco teórico de esta tesis, el problema de investigación gira en torno a la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores principiantes para nivel secundario, con un estudio particularizado en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina.

Dadas las características del objeto de estudio que se aborda en esta tesis, al cual se trata de comprender con cierto grado de profundidad (Flick, 2004), esta investigación se lleva adelante desde un enfoque de investigación cualitativa. Muchos son los trabajos que vienen abordando este tipo de metodología desde hace décadas¹⁶², tratando de fundamentarla y dotarla del necesario rigor científico, e incluso aquellos que realizan comparaciones con la cuantitativa (Hernández Sampieri *et al*, 2010), así como los que proponen una combinación metodológica (Cook y Reichard, 1986), la que se inscribiría en una concepción de pluralismo metodológico (Sánchez Gómez, 2004), considerada como una opción superadora e integradora (Martínez, 2006).

Esta complementariedad metodológica permite reconocer el aporte de los distintos enfoques en función del objeto de estudio y los distintos momentos que

¹⁶² Solo se cita uno de ellos por ser considerado prácticamente un clásico o una “publicación programática” (Legewie, 2004: 51), como es el texto de Glaser y Straus (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*.

atraviesa una investigación, lo que puede llevar a optar por uno de ellos en alguna fase en particular, dependiendo al mismo tiempo de los objetivos que se persiguen. Esto supone un grado importante de claridad acerca de lo que se pretende investigar para que, sin perder de vista los grandes objetivos, se puedan optar en cada momento por los métodos que mejor permitan el acercamiento al objeto-sujeto estudiado. En este sentido, la combinación metodológica implica una construcción metodológica, y se puede dar tanto en la fase de formulación de objetivos, en el diseño de técnicas de investigación, como en los momentos de análisis de la información y búsqueda de nuevas formas de acceso al objeto de estudio (Strauss y Corbin, 1991).

Hernández Sampieri *et al* recurren a la metáfora de la fotografía para dar cuenta de lo que pueden aportar ambos enfoques: “El enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos e información, mientras que el enfoque cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”)” (2010: 10). Este juego entre expansión y foco se puede dar a lo largo de las distintas fases de una investigación, por lo cual es posible combinar las necesidades de descripción de una realidad -con datos cuantitativos- con la comprensión de esa misma realidad en profundidad, a partir de información cualitativa que proporcionan los propios sujetos. En esta dinámica, se combinan modelos de acceso a la realidad hipotético-deductivo e inductivo¹⁶³.

Para Pérez Serrano “lo importante no es acentuar las diferencias sino identificar los nexos de unión y la búsqueda de la complementariedad. El investigador debe ser capaz de entresacar de cada enfoque aquello que más le convenga en orden a una mejor resolución del problema objeto de estudio” (2007: 10). Esta forma de encarar la investigación destaca fuertemente el lugar activo -estratégico y creativo- del investigador, para decidir la mejor forma de acceder al recorte de la realidad que ha convertido en objeto de estudio.

¹⁶³ Según Flick, las metodologías deductivas tradicionales ya no logran acceder a los objetos de estudio como en otras épocas, por lo cual se impone la necesidad de hacer uso de estrategias deductivas (2004: 16).

Ciertamente que esta perspectiva para entender la investigación resulta sumamente fértil para abordar los fenómenos educativos y los sujetos que en ellos intervienen, y puede aportar rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador (Denzin y Lincoln, 1994; Bericat, 1998). El énfasis en uno u otro enfoque siempre está en relación con la información que se requiere (en términos estadísticos, teórico, documental, testimonial) y la efectivamente obtenida, lo que proyecta las nuevas necesidades metodológicas.

Si bien el investigador siempre parte de ciertos supuestos o enfoques teóricos básicos y previos (Flick, 2004), lo importante es que el marco teórico se vaya construyendo desde una teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) a medida que se toma contacto con la realidad, impulsando de esta manera a tejer nuevas redes de significación con los datos que van emergiendo. Al respecto, esta ha sido la línea que se pretendió seguir en esta tesis: la presentación del marco teórico de la Parte I fue tomando forma -y en el momento actual se lo articuló en búsqueda de cierta lógica o coherencia interna- en simultaneidad con el trabajo en terreno, de manera que se evitó que actuara como un chaleco de fuerza y, por el contrario, que respondiera a las necesidades de la investigación que se fueron dando en el acercamiento al objeto de estudio.

Más allá de las sugerencias de complementariedad y combinación metodológica, en esta tesis se opta por una metodología cualitativa en atención a que los objetivos que se persiguen remiten a la comprensión de las políticas de formación y desarrollo profesional docente en el caso de los profesores principiantes. Flick (2004) caracteriza la investigación cualitativa otorgándole los siguientes rasgos centrales: la convivencia de métodos y las teorías, las perspectivas de los participantes y su diversidad, la capacidad de reflexión del investigador y la investigación, la variedad de enfoques y métodos, la *verstehen* (comprensión) como principio epistemológico, la reconstrucción de casos como punto de partida, la construcción de la realidad como base, el texto como material empírico.

Según Vasilachis, existen diferentes tradiciones intelectuales, con diversos presupuestos filosóficos y métodos y prácticas que se incluyen dentro de la

investigación cualitativa, por lo que “...no puede afirmarse ni que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996: 4), ni que una común orientación esté presente en toda la investigación social cualitativa (Silverman, 2000: 8)” (2006: 24). Por esto mismo, para la autora la investigación cualitativa “...no presenta un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación (Patton, 2002: 272)” (2006: 24).

Por esta razón, no se pretende aquí hacer un ensayo ni presentar una mirada original acerca de la metodología, sino simplemente dejar sentado cual ha sido la decisión en términos generales. También resulta necesario aclarar que la decisión de trabajar desde una metodología cualitativa no excluye la posibilidad de recurrir a datos cuantitativos, en tanto estos ayudan a lograr una mejor comprensión del objeto de estudio. Este ha sido el sentido de incluir en esta tesis algunas técnicas que aportaron datos para poder dimensionar más acabadamente el problema de investigación, como por ejemplo lograr información acerca de número de profesores principiantes, la cantidad de escuelas en las cuales trabajan, cuántos son los acceden al trabajo según los listados oficiales de ingreso a la docencia, entre otros. Ciertamente estos datos permitieron avanzar en niveles de comprensión del problema estudiado, a la vez que dispararon nuevas hipótesis, ayudaron a reorientar los objetivos más específicos y a buscar nuevas técnicas para recoger información relativa al objeto de estudio.

5.2. Investigación situada

En línea con lo presentado en el apartado anterior, hay que señalar que en la investigación se partió de la concepción de conocimiento situado (Haraway, 1995) en un doble sentido: para el investigador y también para los sujetos que aportaron información sobre sus experiencias, vivencias, sentimientos, expectativas.

A poco indagar acerca de la producción científica relativa a los profesores principiantes y también sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente, surgió la sensación de que se trataba de un campo de conocimiento en algún sentido ya saturado, o sobre el que casi todo estaba dicho. Sin embargo, fue

el contacto directo con los principiantes¹⁶⁴ y la escucha acerca de sus situaciones y problemas para encarar el desarrollo profesional lo que abrió interrogantes y despertó la inquietud investigadora.

Esto movilizó la necesidad de comprender las situaciones particulares¹⁶⁵, o al menos aquellas que suceden en el entorno más cercano. Vale decir, tener un acercamiento a la realidad concreta que atraviesan los profesores principiantes para lograr una comprensión de los significados que ellos le otorgan a lo que viven como docentes que se inician. En este sentido, se imponía la necesidad de un estudio con una metodología básicamente cualitativa, "...que estudia las realidades en su contexto natural porque sólo así se puede llegar a conocer e interpretar su lógica y sus normas explícitas e implícitas que las regulan" (Ritacco Real, 2012: 139). Es en esta línea que se adhiere a la corriente de pensamiento fenomenológico, que intenta indagar en las razones y motivos de porqué sucede lo que sucede, porqué se vive, siente y valora como se lo hace (Mc Millan y Schumacher, 2005). Al decir de Taylor y Bogdan, "...para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas..." (1992: 22).

Hay que reconocer que la investigación cualitativa puede desarrollarse desde distintos enfoques (Lather, 1992; Flick, 2004; Tójar Hurtado, 2006). En esta tesis se privilegia el enfoque interpretativo, en tanto permite la comprensión de las acciones humanas y sociales, dejando de lado relaciones de causalidad y de predicción, típicamente positivistas.

Finalmente, hay que señalar que la generación de un conocimiento situado, contextualizado, exige conocer la producción científica sobre el objeto de estudio pero, al mismo tiempo, ponerla entre paréntesis para dar lugar a que emerja lo

¹⁶⁴ Algunos de estos principiantes habían sido alumnos y luego volvían planteando sus problemáticas en términos de consulta, no solo por cuestiones instrumentales sino fundamentalmente formativas, es decir, cómo poder continuar formándose en el campo de la docencia.

¹⁶⁵ Esto no implica caer en una casuística de lo local, pero tampoco acepta como verdades indiscutibles de extrapolación universal a las producidas en distintas latitudes.

propio de la situación que se intenta estudiar. Al respecto, se puede coincidir con Sandoval cuando afirma que la investigación siempre se encuentra atravesada por variables contextuales porque “no existiría la posibilidad de conocer desde ninguna parte, siempre lo haríamos desde un cuerpo, un tiempo y un lugar” (Sandoval, 2013: 37). Y como ya se dijo, esto es aplicable al investigador como a los sujetos que actúan como fuentes primarias.

Por otra parte, el conocimiento situado puede llevar a un compromiso con la realidad que se investiga, generando un circuito de investigación y acción¹⁶⁶ sobre la misma, en un movimiento dialéctico que da lugar al enriquecimiento y potenciación de estas actividades en apariencia diferenciadas.

5.3. Contextualización

En función de lo que se viene exponiendo, resulta necesario establecer las coordenadas de la investigación desarrollada en esta tesis, tanto espaciales como temporales. En principio, se está realizando un estudio en la ciudad de Bahía Blanca -y algunas derivaciones en su zona de influencia-, que se encuentra al sur de la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina, a unos 700 km de la ciudad Autónoma de Buenos Aires -capital nacional- y otro tanto de la ciudad de La Plata -capital de la Provincia de Buenos Aires-.

Se trata de una ciudad considerada mediana, de 300.000 habitantes¹⁶⁷, y con una historia de casi 200 años desde su fundación. La ciudad fue cabecera de uno de los fuertes construidos en la avanzada contra los indígenas, por la conquista de la parte sur del país. Así, de ser una pequeña aldea, con la llegada del ferrocarril en 1884 comenzó lo que dio en llamarse “la segunda fundación”. Puede decirse que en su desarrollo histórico se dieron distintas configuraciones como son: la fortaleza, la aldea agrícola/militar, una ciudad como nudo ferropuerto, una ciudad ligada al

¹⁶⁶ Hay que señalar que, si bien no se trata de una investigación que se inscriba en la investigación-acción (Tójar Hurtado, 2006), la idea del compromiso con la realidad estudiada ha llevado a la realización de algunas actividades que permitieron poner en tensión marcos teóricos a la vez que generar nuevas líneas dentro de la misma investigación.

¹⁶⁷ Según el censo nacional de 2010, la población de todo el partido fue de 301.531.

desarrollo petroquímico (Ribas y Tolcachier, 2012). Si se observan los datos del Cuadro Nº 6, se percibe el crecimiento vertiginoso que experimentó entre fines del siglo XIX y principios del XX, y cómo siguió creciendo, adquiriendo progresivamente el carácter de un polo de desarrollo que fue referente para todo el sur argentino¹⁶⁸. Como se desprende de los mismos datos, luego de su crecimiento importante en la década del '70 -posiblemente por el desarrollo de industrias ligadas a la petroquímica-, a partir de 1991 la población no creció con los mismos niveles que en décadas anteriores.

Censos	1869	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Habitantes	1.468	44.143	122.059	153.631	191.624	234.047	272.191	284.776	301.531

Cuadro Nº 6: Evolución de la población del Partido de Bahía Blanca.

Fuente: INDEC. Censos Nacionales de Población. Elaboración propia.

La ciudad fue considerada un “crisol de razas” (Ribas y Tolcachier, 2012) en el período señalado como segunda fundación, fundamentalmente por el aluvión de inmigrantes procedentes de Europa, entre ellos italianos, españoles de distintas comunidades, irlandeses, franceses, sirio-libaneses y en menor número ingleses¹⁶⁹. Muchos se dedicaron a tareas agrícolas, pero otros fueron pioneros en el desarrollo comercial e industrial de la ciudad. También fue considerada como la “Liverpool argentina” y “California del Sud”, por las semejanzas con esas ciudades (Ribas y Tolcachier, 2012).

En la actualidad es una ciudad comercial y con un importante desarrollo de la industria petroquímica, además de contar con un puerto comercial de aguas profundas desde donde se exportan básicamente los productos de esa industria y parte de los cereales que se producen en la pampa húmeda.

¹⁶⁸ En la actualidad otras ciudades del sur también cuentan con una población casi semejante, como la ciudad de Neuquén, y las ciudades que conforman el Alto Valle de Río Negro (Cipolletti, Gral. Roca, Villa Regina).

¹⁶⁹ A pesar de ser pocos, las principales industrias y servicios públicos estuvieron en sus manos, como el caso de los Ferrocarriles, la energía eléctrica, el gas.

Asimismo, la ciudad contó tempranamente con un importante desarrollo cultural y educativo. Las primeras escuelas secundarias nacionales que se crearon datan de 1903 (Escuela Superior de Comercio) y 1906 (Escuela Normal Superior y Colegio Nacional). Por el mismo tiempo se fueron creando las primeras escuelas privadas, fundamentalmente a cargo de congregaciones religiosas y, entre ellas, los salesianos. En cambio, las primeras escuelas secundarias provinciales se crearán a partir de la década de 1970. En la actualidad, se cuenta con más 240 establecimientos educacionales de los distintos niveles y modalidades, de los cuales 31 son escuelas secundarias estatales¹⁷⁰, 23 privadas, y unas 30 escuelas más que ofrecen educación secundaria pero solo lo relativo al ciclo básico.

Según el Relevamiento Anual 2012 realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, en la ciudad para ese entonces había 17.733 alumnos matriculados en escuelas secundarias estatales y 7.061 en escuelas privadas¹⁷¹, es decir que totalizaban 24.794.

En lo que respecta a la educación superior, la ciudad cuenta con dos Universidades Nacionales: la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Tecnológica Nacional. También existen seis institutos superiores estatales provinciales¹⁷² que ofrecen carreras de formación de docentes y otras especialidades; además de otros institutos privados que también forman docentes y ofrecen otras carreras de tipo técnico. Esto significa que en la ciudad existen, como en el ámbito nacional, los dos circuitos de formación de profesores: el nacional a cargo de la Universidad Nacional del Sur, y el provincial a cargo de los institutos superiores tanto estatales como privados.

¹⁷⁰ Aquí se incluyen 4 escuelas técnicas, hoy diferenciadas de los secundarios comunes, y las tres escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur: Escuela Normal Superior, Escuela Superior de Comercio, Escuela de Agricultura y Ganadería.

¹⁷¹ Fuente: DINIECE. Relevamiento Anual 2012.

¹⁷² Instituto Superior de Formación Docente N° 3, Instituto Superior de Formación Docente N° 86, Escuela Superior de Artes Visuales, Escuela de Danzas Clásicas, Escuela de Teatro, Conservatorio Provincial de Música.

Esta situación relativa a las instituciones formadoras genera que entre los docentes existan egresados universitarios y de institutos superiores. En lo que respecta al ingreso a la docencia en el sistema público, los títulos de ambas instituciones se valoran con el mismo puntaje, aunque en general los estudios de profesorado en la universidad son de cinco años mientras que los de institutos tienen una duración de cuatro años¹⁷³.

Para esta tesis se ha optado por considerar a los egresados universitarios con el título de profesor, básicamente por las posibilidades de acceso a los mismos atento que el doctorando se desempeña como docente en la Universidad Nacional del Sur y pudo solicitar información a las oficinas respectivas para poder localizar a los egresados y solicitarles información mediante cuestionarios o bien convocarlos para entrevistas. El número de aquellos que actuaron como informantes se detalla en el próximo apartado, al momento de considerar las distintas técnicas de obtención de información.

5.4. Objetivos

Si bien se partió de algunos objetivos iniciales que fueron orientando la investigación, a lo largo del proceso investigativo se fueron reformulando en función de las posibilidades de acceso al objeto de estudio y atento a lo que iba surgiendo en el trabajo de campo en relación con los profesores principiantes. Además, estos objetivos están acotados al estudio de caso que se definió y que remite a esta investigación situada: los profesores principiantes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina.

Según Flick, "...las preguntas de investigación son como una puerta al campo de investigación que esté en estudio" (2004: 66). En esta línea, se pueden formular las siguientes preguntas que orientan esta investigación:

¹⁷³ El reconocimiento del mismo puntaje con distinta duración de los estudios por parte de la Provincia, suele generar cierto descontento por parte de los egresados universitarios que lo consideran injusto. Por otra parte, suele suceder que los estudiantes de institutos en general se ajustan a la duración de los planes de estudio y obtienen su título en el tiempo previsto o algo más (entre 4 y 5 años), mientras que los universitarios suelen tardar mucho más que lo previsto en los diseños curriculares, llegando en algunos casos a 9 o 10 años.

- ¿cuáles son los fundamentos y orientaciones de las políticas nacionales y provinciales para la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los docentes?
- ¿qué sentido le otorgan los profesores principiantes para nivel secundario a su formación inicial?
- ¿cómo ha sido el proceso de inicio laboral de los profesores principiantes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca?
- ¿qué acciones han realizado los profesores principiantes para su formación continua y desarrollo profesional y cuáles han sido sus motivaciones?
- ¿qué posición asumen los profesores principiantes acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina?

A partir de estas preguntas que han guiado la investigación, se pueden detallar objetivos que finalmente se persiguen:

- Analizar las políticas nacionales y provinciales de formación inicial y continua y de desarrollo profesional para profesores de nivel secundario
- Comprender el sentido que le otorgan los profesores principiantes para nivel secundario a su formación inicial.
- Entender el proceso de inicio laboral de estos profesores en las escuelas secundarias.
- Identificar las acciones que han realizado los profesores principiantes para su formación continua y desarrollo profesional, y cuáles han sido sus motivaciones.
- Examinar la opinión de los profesores principiantes acerca la educación secundaria obligatoria.

5.5. Decisiones acerca de las técnicas utilizadas en la investigación

En este apartado se dará cuenta de las principales decisiones metodológicas adoptadas a lo largo de la investigación, con el fin de abordar el objeto de estudio planteado.

En un primer momento se creyó en la posibilidad de seleccionar algunas escuelas secundarias públicas en las que se estimaba que se encontraría la mayor cantidad de profesores principiantes. Para ello, se seleccionaron tres escuelas ubicadas en distintas zonas de la ciudad, situadas en barrios populares y alejados del centro. El primer contacto con estas escuelas dejó en claro que las autoridades desconocían si entre el personal docente existían principiantes. Por lo tanto, esta dificultad al acceso de los informantes fundamentales¹⁷⁴ de la investigación hizo repensar la decisión y se optó por salir a la búsqueda de los noveles, independientemente de la escuela en la cual estuvieran trabajando.

La muestra seleccionada para la investigación fueron graduados de los profesorados de Historia, Letras y Filosofía de la Universidad Nacional del Sur, en el período comprendido entre 2008 y 2012, es decir aquellos que llevaban entre 1 y 5 años de egresados de la formación inicial. Estos sumaban 142 profesores principiantes, de los cuales poco se sabía acerca del trabajo que estaban realizando.

A continuación se presentarán las técnicas que se han utilizado para la recolección de la información así como aquellas que se tuvieron en cuenta para el análisis de la misma.

5.5.1. Técnicas de recolección de información

A lo largo del proceso metodológico se han utilizado distintas técnicas para recoger la información que responden al enfoque cualitativo definido. Asimismo, se han utilizado otras que recogen datos cuantitativos con el fin de ayudar a la comprensión del objeto de estudio.

5.5.1.1. Selección documental

Atento a que entre los objetivos se ha planteado el análisis de las políticas nacionales y provinciales para la formación inicial y continua del profesorado, así como la relativa al desarrollo profesional, se procedió a seleccionar los documentos más significativos que refiere al tema. Según Vallés (2009), esta estrategia ofrece las

¹⁷⁴ Flick (2004) plantea que este es uno de problemas que se enfrenta en general cuando se accede a las instituciones: cómo hacer para tomar contacto directo con los individuos.

ventajas de que se puede acceder a una importante cantidad de información y además supone bajos costos. En la actualidad, internet permite el acceso directo a regulaciones que en décadas anteriores solía ser más difícil acceder si no era solicitándolas en forma directa -y en papel- en las distintas reparticiones ministeriales o escolares. A pesar de esta facilidad, sigue existiendo información de difícil acceso, fundamentalmente la que producen las propias instituciones educativas.

Dado que la situación actual de las políticas en la Argentina es fruto de un proceso de desarrollo histórico que obedece a distintos momentos político-institucionales y propios de la legislación educativa, se procedió a la selección de documentos de las últimas décadas que permiten establecer ciertas rupturas así como continuidades en las políticas.

En consideración a que se ha focalizado en los profesores principiantes para el nivel secundario, en este nivel se han seleccionado las principales regulaciones del Consejo Federal de Educación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006: Resolución 84, resolución 88 y 93. Esta selección obedece a la convicción de que representan las regulaciones fundamentales que intentan garantizar la educación secundaria obligatoria.

En cuanto a la formación de los docentes, se optó por seleccionar las más significativas del período 1983-2006 (del regreso a la democracia hasta la Ley de Educación Nacional), identificando allí las propias de los períodos 1983-2001 y 2001-2006.

La sanción de la nueva ley de 2006 marca un cierto corte en lo relativo a la formación de los docentes, fundamentalmente por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo encargado de articular las políticas de formación inicial y continua de los docentes. Por lo tanto, en principio se seleccionó esta ley para su análisis y luego los documentos centrales emitidos por el Consejo Federal de Educación que marcan la política relativa a la formación docente inicial y continua y el desarrollo profesional. En esta línea, se seleccionaron

las Resoluciones 23/07, 24/07 y 30/07 que pueden ser consideradas como las centrales en el establecimiento de la política.

Todas estas regulaciones y sus respectivos análisis han sido incorporadas en la Parte I de esta tesis, relativa a la construcción del marco teórico, por entender que se entrelazan con los aportes más estrictamente teóricos, dado que presentan definiciones, establecen principios y criterios, y en algunos casos refieren a la producción científica tanto nacional como internacional relativa a la formación de profesores.

Por último, se han seleccionado dos casos concretos de índole curricular, específicamente relativos a la formación práctica, por considerar que este tipo de formación viene siendo el énfasis de las últimas regulaciones nacionales y provinciales y aquella que más se puede relacionar con las primeras experiencias laborales de los docentes. Los casos seleccionados obedecen a la variable espacial de esta tesis, que remite a la ciudad de Bahía Blanca, y para ello se consideraron los diseños curriculares de formación de profesores para nivel secundario de la Universidad Nacional del Sur y de los institutos provinciales.

5.5.1.2. Registro estadístico

Con el objeto de poder tener un panorama cuantitativo de los profesores principiantes para nivel secundario que se encuentran inscriptos en los listados oficiales de ingreso a la docencia en el Partido de Bahía Blanca, se decidió recurrir a la Secretaría de Asuntos Docentes. En esta Secretaría se inscriben los profesores para acceder a los puestos de trabajo y, a su vez, allí mismo se ofrecen las horas de trabajo en los llamados “actos públicos”.

A fin de buscar correspondencia con el período que se estaba relevando en las encuestas, se revisaron los listados oficiales correspondientes al ingreso a la docencia en los años 2010, 2011 y 2012.

Partimos del supuesto de que se podría acceder a información sistematizada electrónicamente; sin embargo, nos encontramos con que la información no estaba

disponible ni en formato electrónico ni en papel, razón por la cual hubo que componerla manualmente a partir de los listados. Se trató de un trabajo artesanal, para detectar en esos listados a los profesores principiantes, fundamentalmente a partir de considerar el puntaje que tenían asignado por antigüedad de título y/o por cada año de trabajo.

A su vez, de esos docentes considerados principiantes según los datos de los listados, se registraron aquellos que habían accedido a algún tipo de trabajo durante el año. Este dato constaba por una marca hecha a mano por parte de los funcionarios públicos.

Ciertamente se trató de un acto de confianza en los datos que estaban disponibles y que hubo que componer manualmente, la que puede contener algunos errores, tanto porque el dato no era correcto, como por la forma de registrarla. Si bien se realizó el trabajo entre dos¹⁷⁵, la cantidad de páginas y el tamaño de letra de los listados, dificultó enormemente el trabajo.

5.5.1.3. Cuestionario

A fin de poder tener un acercamiento de tipo cuantitativo a la realidad de los profesores principiantes, se envió en primera instancia un cuestionario por correo electrónico a aquellos que contaban con hasta 5 años de graduados, es decir que habían concluidos sus estudios de profesorado en la Universidad Nacional del Sur entre los años 2008 y 2012.

El instrumento se envió a los 142¹⁷⁶ profesores egresados de la Universidad Nacional del Sur en las disciplinas Historia (75), Letras (43) y Filosofía (24) , con la consigna de que se esperaba que fuera respondido sólo por quienes cumplieran el requisito de haber comenzado a trabajar en el nivel secundario¹⁷⁷. Por el mismo

¹⁷⁵ Se agradece la colaboración que en esta tarea ofrecieron al doctorando las Profesoras Carolina Fernández Coria y Gabriela Bonino.

¹⁷⁶ La información fue suministrada por la Dirección General de Alumnos y Estudios de la Universidad, discriminada para los profesores de Historia, Letras y Filosofía.

¹⁷⁷ En el Anexo Vi se presentan los ítems que incluyó el cuestionario.

medio, se recibieron 60 respuestas anónimas a la consulta efectuada, las cuales pueden estimarse como suficientemente significativas, en tanto equivalen al 42,25 % del conjunto total¹⁷⁸.

Siguiendo a Aguirre (1995), se puede afirmar que el cuestionario es un instrumento para obtener información dentro de una metodología cualitativa o cuantitativa. En general se trata de un instrumento “cerrado” (Schensul y Le Compte, 1999) que contiene una serie de ítems que generan resultados que pueden ayudar a comprender mejor porqué suceden determinadas relaciones. Además, los cuestionarios suelen suponer cierta distancia con quien responde, con lo cual debe estar confeccionado con claridad porque no admite la posibilidad de preguntar. Según Cubo Delgado *et al*, “...no debe ser ambiguo y ha de estar formulado con un lenguaje entendible. Es esencial presentarlo a poblaciones similares para tener una muestra final aceptable” (2011: 187).

El objetivo del cuestionario apuntó a contar con información cuantitativa acerca de cómo los profesores principiantes se inicial laboralmente, es decir cuánto han tardado en comenzar a trabajar, en cuántas escuelas han trabajado, con cuántas horas de trabajo, dónde se encuentran esas escuelas y si eran públicas o privadas. Para ello, el instrumento fue estructurado y dejó un ítem abierto para que los encuestados aportaran la información que consideraran necesaria (ver Anexo VI). Esta primera información fue tabulada y a partir de la misma se pudieron identificar casos que manifestaron la voluntad de ser entrevistados para profundizar en algunos aspectos de su formación inicial y continua y sus inicios laborales.

En el cuadro N° 7 se detallan los cuestionarios enviados y los recibidos, por carrera. Si se observa la representación por carrera, el Profesorado en Filosofía, siendo el que menos graduados genera en el período contemplado, es el que reúne el mayor porcentaje relativo de respuestas (62,50%), mientras que las otras dos carreras alcanzan porcentajes menores (alrededor del 40%).

¹⁷⁸ Se tiene conocimiento de que algunos egresados se desempeñan exclusivamente en el nivel superior, otros ocupan cargos administrativos en escuelas o reparticiones oficiales del sistema educativo, en tanto que unos más han optado por la realización de estudios de posgrado postergando, de este modo, el ingreso a la docencia en el nivel secundario.

	Historia		Filosofía		Letras		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cuestionarios enviados	75	100	24	100	43	100	142	100
Cuestionarios recibidos	29	38,66	15	62,50	16	37,21	60	42,25

Cuadro Nº 7. Cantidad de cuestionarios enviados y recibidos, por carreras, en números y porcentajes.

Habida cuenta de la problemática de género inherente a la profesión docente, resulta importante establecer cómo se manifiesta tal condición en el conjunto de profesores que respondieron el cuestionario.

Género	Historia		Filosofía		Letras		Total general	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Femenino	24	83	13	87	11	68,75	48	80
Masculino	5	17	2	13	5	31,25	12	20
Total por carrera	29	100	15	100	16	100	60	100

Cuadro Nº 8: Distribución de los profesores respondientes, según sexo, por carreras, en números y porcentaje.

Como se puede observar en el cuadro precedente, el 80% de las respuestas obtenidas corresponden a profesoras, lo cual guarda correspondencia con los números de la composición del profesorado para nivel secundario en el orden nacional -y en otros muchos países-, lo que evidencia una fuerte feminización. Sin embargo, tal fenómeno no es privativo de esta universidad, sino que se pone de manifiesto en el orden nacional y aun en el internacional.

Sobre la base de esta primera encuesta, luego se remitió otra a los que habían respondido. En este caso, se apuntó a obtener información de tipo cualitativa por parte de los profesores principiantes, fundamentalmente relacionada con las dificultades encontradas en las primeras experiencias laborales y las satisfacciones que habían encontrado en ellas.

5.5.1.4. Entrevistas

En la bibliografía especializada se encuentran varios tipos de entrevistas (focalizadas, estructuradas, semiestructuradas, en profundidad, entre otras) e inclusive subtipos dentro de ellas. En principio hay que tener en cuenta que la entrevista constituye “...un medio adecuado para recoger datos empíricos donde el investigador debe respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionen u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes (Valles, 2009: 11), porque de lo contrario se estaría imprimiendo a las mismas el punto de vista del propio investigador.

En esta tesis se optó por las entrevistas semiestructuradas, que se caracterizan por traer “...a la situación de entrevista preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista” (Flick, 2004: 106). Si bien estas entrevistas suponen un protocolo previo o guía, luego “...el entrevistador puede y debe decidir...cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas” (Flick, 2004: 107), e incluso puede dejar que el entrevistado se adentre más profundamente o en detalles o volver a la guía en el momento en que éste se desvía del tema central.

Para la confección de la guía se tuvieron en cuenta cuestiones que habían aparecido en los cuestionarios o que fueron señaladas como problemáticas por parte de los profesores principiantes. Abarcó preguntas relativas a la formación inicial, a los inicios laborales, a las acciones realizadas en el marco de la formación continua y el desarrollo profesional, así como su motivación y valoración de las mismas, entre otras (ver Anexo VII).

La selección de los profesores principiantes a entrevistar se realizó a partir de aquellos que habían manifestado su voluntad en los cuestionarios enviados previamente. De los 30 que se mostraron dispuestos a ser entrevistados, finalmente se entrevistaron 18 (6 de cada profesorado: historia, letras, filosofía), básicamente por cuestiones relativas a ciertas contingencias¹⁷⁹ (Valles, 2009), como que eran los

¹⁷⁹ Dado que entre el momento en que manifestaron su voluntad para la entrevista y la efectiva realización de las mismas pasó más de un año, en algunos casos algunos casos algunos/as

que estaban viviendo en la ciudad de Bahía Blanca y contaban con más tiempo como para trasladarse hacia el lugar donde se realizaron las entrevistas.

En el cuadro que sigue se detallan los entrevistados teniendo en cuenta el título y el género. En general guarda correlación con los porcentajes de feminización que presenta el profesorado para nivel secundario, aunque en el caso de los profesores de filosofía no fue posible entrevistar a ningún profesor.

Profesorado/ Género	Historia	Letras	Filosofía
Femenino	4	5	6
Masculino	2	1	0
Total	6	6	6

Cuadro N° 9: Distribución de entrevistados según profesorado y género.

Como se dijo anteriormente, inicialmente también se entrevistaron directivos de las tres escuelas seleccionadas en un principio, fundamentalmente para indagar acerca del acompañamiento a los profesores principiantes.

5.5.1.5. Grupo de discusión

Como parte del repertorio de técnicas para la recolección de información, se optó por la realización de un grupo de discusión, conformado por profesores principiantes para nivel secundario. En este caso, además de las disciplinas seleccionadas para las entrevistas -historia, letras, y filosofía-, se contó con otras como biología, arte, matemática.

Según Tójar Hurtado, el grupo de discusión¹⁸⁰ o focalizado “es un tipo especial de entrevista grupal, en el que un conjunto de personas (de seis a ocho es un buen número), es reunido para que expresen y confronten sus opiniones bajo la coordinación de un moderador” (2006: 265). También resulta interesante y amplia la definición que sostienen Kitzinger y Barbour, al afirmar que “cualquier debate de

profesores/as se había ido a trabajar a otras ciudades o bien habían sido madres/padres, lo que dificultaba la posibilidad de disponer de tiempo.

¹⁸⁰ Barbour (2013) también considera otras expresiones como “entrevista grupal”, “entrevista de grupo de discusión”, “debates de grupo de discusión”.

grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (1999: 20).

El grupo convocado en general discute acerca de un tópico o tema central, o bien puede generarse la discusión a partir de alguna pregunta disparadora (Barbour, 2013) y otras que puedan agregarse en el transcurso del diálogo. Lo importante, como señala Tójar Hurtado (2013) es que se equilibren los turnos de habla y que el moderador intervenga lo menos posible, aunque debe cuidar que el tema central no se abandone.

En tanto técnica de recolección de información, en la investigación de esta tesis fue utilizada para discutir con los profesores principiantes acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina y, a partir de allí, poder vislumbrar el conocimiento que tenían de los fundamentos de tal decisión legislativa, así como sus opiniones al respecto y cómo lo vivían en sus propias prácticas docentes.

5.5.2. Técnicas para el análisis de la información

A continuación se expondrán las técnicas que se utilizaron para analizar los datos obtenidos a partir de los distintos instrumentos mencionados en el apartado anterior.

5.5.2.1. Análisis documental

Este tipo de análisis de la información (Krippendorff, 1980; Porta y Silva, 2003) permite lograr cierto grado de sistematicidad y exhaustividad en el manejo de los datos relativos a discursos fundamentalmente escritos, a partir de identificar y clasificar los materiales propios de la comunicación humana (Bisquerra, 1996). Si bien resulta sumamente útil para el tratamiento de documentos escritos, también puede utilizarse en discursos orales, gestuales, icónicos, entre otros.

Para Flick, uno de los rasgos esenciales en este tipo de análisis es el uso de categorías, que en general se derivan de enfoques teóricos. Además, la meta del análisis remite a la reducción del material informativo. “El material se parafrasea, lo

que significa que los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado se pasan por alto...y las paráfrasis similares se juntan y resumen...” (2004: 207).

En esta tesis, este tipo de análisis se aplicó a la legislación y normativas relativas a la formación docente inicial y continua y al desarrollo profesional, buscando establecer unidades de registro¹⁸¹. En ellas se trató de detectar las principales definiciones, criterios y principios, que responden a fundamentos de política educativa.

5.5.2.2. Matrices y distribuciones de frecuencias

La información de tipo cuantitativo obtenida mediante los cuestionarios se la procesó en matrices de datos¹⁸² para luego obtener la frecuencia en que aparecían los distintos datos. En el Anexo VIII se presenta un esquema del formato de las matrices, de acuerdo al contenido de los cuestionarios. Según Hernández Sampieri *et al*, “la distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla” (2010: 287).

Dado que el cuestionario contenía pocas preguntas y en general se ofrecían categorías cerradas para responder, su vuelco manual en una planilla de cálculo resultó suficiente para poder establecer las frecuencias. En el caso de la pregunta abierta, también se buscó determinar la frecuencia con que aparecían las mismas respuestas.

Un trabajo similar se realizó con la información que se registró de los listados oficiales de ingreso a la docencia en el ámbito público en la ciudad de Bahía Blanca, lo que dio lugar a la confección de tablas donde se volcaron los datos.

¹⁸¹ Estas hacen referencia a segmentos del texto que implican algún tipo de categoría. Resultan ser unidades base para la codificación y categorización de la información (Porta y Silva, 2003).

¹⁸² Para la tabulación de esta información se contó con la colaboración de la Prof. Berta Aiello y otros integrantes del proyecto de investigación que hemos estado desarrollado en la Universidad Nacional del Sur: “Profesores principiantes para nivel secundario: trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”.

5.5.2.3. Método comparativo constante

Este método (Glaser y Strauss, 1967) se utilizó en el análisis de las entrevistas. A partir de los datos empíricos se van delimitando incidentes, categorías y propiedades.

Este método permite una ida y vuelta entre los datos de la empiria con la generación de teoría. Así, la fase de análisis de la información empírica no está concebida como una instancia separada, que viene después de la recolección de los datos, sino que "...se enfatiza un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de la información" (Sirvent, 1999). Al mismo tiempo, y en la medida en que supone un proceso de abstracción creciente, posibilita también el manejo de la implicancia del observador o entrevistador.

Las entrevistas fueron transcritas y volcadas en planillas que contaron con una columna a la derecha para ir anotando los incidentes encontrados, los que luego fueron sistematizados en categorías. Esto permite ir comparando los distintos incidentes de las entrevistas a la vez que ir enriqueciendo las categorías ya existentes o nuevas que van surgiendo. Las categorías principales alrededor de las que se volcaron los incidentes tuvieron que ver con la formación inicial de los profesores, sus comienzos en la docencia en el nivel secundario, sus motivaciones para realizar acciones de formación continua y desarrollo profesional, entre otros.

De la misma manera fue analizada la sesión de grupo de discusión, la que también fue transcrita y trabajada con el mismo método.

En la próxima parte, se dará cuenta de los resultados de la investigación que fueron posibles gracias a las técnicas de recolección de información y las discusiones a que han dado lugar.

PARTE III:
ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Capítulo 6:
Resultados de la investigación

6.1. Introducción

En este capítulo se irá presentando el resultado del análisis de la información recabada a partir de las técnicas ya descritas. Se comenzará por presentar los resultados más amplios y de tipo cuantitativo a fin de poder dimensionar la situación del profesorado principiante para el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca. A partir de allí, se irá avanzando hacia las consideraciones que realizan de los principiantes acerca de la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional, sus posicionamientos acerca del rol del Estado en relación con la formación continua y, finalmente, sus opiniones sobre el nivel secundario obligatorio.

6.2. Los profesores principiantes para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca

Este apartado intenta presentar el panorama acerca de cuántos son los profesores principiantes para nivel secundario en las disciplinas de historia, letras y filosofía en la ciudad de Bahía Blanca en los últimos años, 2010 a 2012, que aspiran a ingresar a la docencia en el ámbito oficial. Se trata de mostrar solo un estado de situación que, ciertamente, es cambiante. Y estos cambios obedecen a múltiples causas, algunas de las cuales resultan absolutamente azarosas, como los momentos en los cuales se gradúan más o menos profesores, o aquellos en los cuales se jubilan profesores que contaban con muchas horas de trabajo. Además, hay que considerar que los diseños curriculares para nivel secundario cuentan con más horas en Lengua y Literatura (Letras), siendo menor la carga horaria para Historia y menor aún para el caso de Filosofía¹⁸³, cuestión que genera un acceso diferenciado a los puestos de trabajo.

Hay que tener en cuenta que se trata de un recorte de disciplinas y, además, que solo se consideran aquellos principiantes que se hallan inscriptos en los listados oficiales de ingreso a la docencia, siendo que para ello deben contar con el título de profesor/a ya otorgado.

¹⁸³ En este caso se consideraron solo los listados específicos de Filosofía, aunque sus títulos los habilita a trabajar en materias como Construcción de la ciudadanía, Proyecto de investigación y otras.

Si bien no se consideran aquí los principiantes que ingresan a trabajar en escuelas privadas, en general gran parte de ellos se inscribe igualmente en el sistema público de enseñanza, independientemente de que en un primer momento opten o consigan trabajar en escuelas privadas.

En los cuadros que siguen se presentan los profesores principiantes inscriptos en el ciclo superior de la educación secundaria¹⁸⁴, en comparación con el total de docentes inscriptos en los mismos listados. Se puede observar que en algunos casos existen docentes principiantes que tienen más antigüedad en la docencia en el nivel secundario que el tiempo que ha transcurrido desde su graduación. Esto significa que antes de obtener su título ya se encontraban trabajando en la docencia, y luego el sistema les reconoce la antigüedad total.

Tanto en lo que refiere a la antigüedad de título, como a la antigüedad en la docencia, se consideraron aquellos casos que tenían hasta 4 años, por tratarse de un número equidistante entre los 3 (Huberman, 1990) y 5 años que en general refiere a los docentes principiantes¹⁸⁵.

Para el caso de Historia se observa que entre el 28 y 31% de los inscriptos son profesores principiantes por el tiempo que ha transcurrido desde su graduación, y que entre el 58 y 60% lo son por la antigüedad con que cuentan. Si se considera los que han conseguido acceder a horas cátedra en calidad de provisionales o suplentes, el porcentaje es bastante bajo, llegando el máximo al 11%, lo que representaría un 30% de los principiantes inscriptos. Esta situación no significa que no hayan accedido a horas cátedra o trabajo en disciplinas afines a la Historia -para las cuales los habilita el título-, como podría ser Construcción de la Ciudadanía u otras, o bien en cargos de preceptor u otros.

¹⁸⁴ Conviene señalar que como producto del cambio de la estructura del sistema educativo a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006 y de la Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires, al momento de tomar los datos se continuaba inscribiendo para el ciclo básico (o ex Escuela Secundaria Básica) y para el ciclo superior.

¹⁸⁵ En antigüedad se otorga 0.25 por año, lo que para 4 años totaliza 1 punto. En el caso de los títulos, se otorgan 0.50 por cada año, por lo tanto se consideraron los que sumaban hasta 2 puntos en este ítem.

Historia ¹⁸⁶	Total inscriptos	Con antigüedad de título		Con antigüedad docente		Principiantes que accedieron a horas cátedra (prov/suplente)	
		Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos
2010	287	85	30	166	58	31	11
2011	314	96	31	190	60	13	4
2012	330	94	28	193	58	37	11

Cuadro Nº 10: Profesores principiantes (Historia) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario).

Fuente: Secretaría de Asuntos Docentes de Bahía Blanca. Elaboración propia.

Si se observa el Cuadro Nº 11 relativo a los profesores principiantes de Letras, los números no son muy distintos de los de Historia. Entre un 25 y 30% del listado son principiantes de acuerdo al título, y este número llega casi al 50% en lo referente a la antigüedad. Los que logran acceder a horas cátedra¹⁸⁷ oscilan entre 9 y 16%, vale decir que aproximadamente un 50% de los nuevos profesores inscriptos consiguen algún tipo de trabajo. Este porcentaje es más alto que en el caso de los profesores de Historia, que se ubica en el 30%.

Letras	Total inscriptos	Con antigüedad de título		Con antigüedad docente		Principiantes que accedieron a horas cátedra (prov/suplente)	
		Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos
2010	197	60	30	90	46	31	16
2011	213	55	26	102	48	20	9
2012	221	55	25	92	42	27	12

Cuadro Nº 11: Profesores principiantes (Letras) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario)

Fuente: Secretaría de Asuntos Docentes de Bahía Blanca. Elaboración propia.

Para el caso de los profesores de Filosofía, es la disciplina que presenta números más bajos tanto en el total de inscriptos, como en los principiantes, que va de 21 a 27% sobre el total. Sin embargo, también se observa que muchos de ellos

¹⁸⁶ Se tuvieron en cuenta los listados de las materias Historia Mundial Contemporánea e Historia Argentina Contemporánea, dado que en general en las demás materias de historia constaba la misma cantidad de inscriptos.

¹⁸⁷ Los cargos docentes en el nivel secundario son por horas cátedra o módulos (en la actualidad 1 hora cátedra equivale a 1 hora reloj). En los actos públicos donde se ofrecen estas horas, se puede llegar a tomar distinta cantidad de horas, en función de las que están disponibles y de la ubicación que tiene cada docente en los listados oficiales. El Estatuto indica que no se pueden tener más de 20 horas cátedras o módulos en carácter de "titular", y otras 20 en carácter de suplente o provisional. En general los profesores principiantes acceden a estas últimas, porque en los primeros años no llegan a acceder a horas titulares en el sistema público de enseñanza.

cuentan con antigüedad en el sistema, con guarismos similares a los profesores de Historia y de Letras. El acceso al trabajo de horas cátedras resulta muy variable según cada año, y va del 2 al 11%.

Filosofía	Total inscriptos	Con antigüedad de título		Con antigüedad docente		Principiantes que accedieron a horas cátedra (prov/suplente)	
		Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos	Nº	% sobre inscriptos
2010	94	20	21	44	47	10	11
2011	92	25	27	51	55	2	2
2012	118	31	26	66	56	8	7

Cuadro Nº 12: Profesores principiantes (Filosofía) inscriptos en listados oficiales de la ciudad de Bahía Blanca (ciclo superior del nivel secundario).

Fuente: Secretaría de Asuntos Docentes de Bahía Blanca. Elaboración propia.

Redondeando números, se puede observar que el total de inscriptos se ubica en 100 profesores para Filosofía, 200 para Letras y 300 para Historia. Estos últimos, siendo el más numeroso, no son los que logran acceder a más trabajo porque, de hecho, las materias de historia o afines en el ciclo superior no son tantas. Estos números están en relación con los que generalmente se inscriben en los profesorados de la Universidad Nacional del Sur y también con los que egresan de la misma institución.

El Cuadro Nº 13 muestra los datos para el caso de los listados del ciclo básico del nivel secundario, dado que puede ofrecer algunas particularidades.

Materias	Total inscriptos	Con Antigüedad título		Con Antigüedad docente		Principiantes que accedieron a hs cátedra (prov o suplente)	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ciencias Sociales	512	101	20	221	43	19	4
Historia	308	91	30	171	56	35	11
Prácticas lenguaje	282	71	25	80	28	46	16

Cuadro Nº 13: Profesores principiantes inscriptos en los listados oficiales 2012 (ciclo básico del nivel secundario)¹⁸⁸.

Fuente: Secretaría de Asuntos Docentes de Bahía Blanca. Elaboración propia.

¹⁸⁸ En este cuadro no se incluye Filosofía porque no existen materias de esta disciplina en el ciclo básico. Ciencias Sociales se dicta el primer año del nivel secundario, y pueden inscribirse profesores de Historia, Geografía y otras afines.

Si se consideran los que acceden a Ciencias Sociales e Historia (15%), está en los mismos valores que los de Letras. Sin embargo, en el caso de Letras son menos los principiantes, con lo cual se puede decir que un 65% (46 profesores) de ellos ha logrado acceder a horas cátedra.

Hay que señalar que estos datos no brindan mucha más información, dado que no se sabe en qué escuelas accedieron a dar clases ni cuántas horas tomaron. Es posible que algunos hayan tomado más de un curso y tal vez más de una escuela en función de su posición en los listados, mientras otros hayan tomado un único curso. De todas maneras, los números no tienen otra intención que brindar un panorama acerca del ingreso de los profesores principiantes al sistema público de enseñanza en la ciudad de Bahía Blanca para permitir una comprensión más acabada de la situación.

6.3. El panorama laboral de los profesores principiantes para nivel secundario

En este apartado se realiza el análisis a partir de los datos ofrecidos por el cuestionario enviado por correo electrónico a los profesores principiantes. En función del mismo, aquí se tendrá en cuenta cuál fue la primera escuela a la que accedieron laboralmente: si estaba ubicada en la ciudad de Bahía Blanca o en la región aledaña, si fue en una escuela pública o privada, la manera como accedieron, la situación de revista que tuvieron, cuánto tardaron en conseguir el primer trabajo en la docencia y cuántas horas de clase lograron tener en el primer año.

6.3.1. El trabajo en la primera escuela

El cuadro N° 14 intenta sintetizar datos acerca del ingreso a la primera escuela secundaria. Como se puede observar, un 60% de ellos ha ingresado a trabajar en la ciudad de Bahía Blanca, mientras que el resto lo hizo en ciudades o pueblos de la región¹⁸⁹. De los que consiguieron su primer trabajo en Bahía Blanca, casi en partes iguales lo hicieron en escuelas públicas que en privadas. Si se tiene en cuenta la

¹⁸⁹ Hay que considerar que algunas ciudades se encuentran relativamente cercanas a la ciudad de Bahía Blanca: Médanos: 40 km; Punta Alta: 25 km; Tornquist: 80 Km; Cabildo: 50 Km; Monte Hermoso: 120 km; Pedro Luro: 120 km; Hilario Ascasubi: 115 km, entre otros. En términos generales estas ciudades se encuentran a una hora de viaje o un poco más.

ubicación de las escuelas (en el centro de la ciudad o algún barrio), los que ingresaron a escuelas públicas lo hicieron mayormente en barrios (84%), mientras que los de escuelas privadas lo hicieron en la zona céntrica (65%). Esta situación habla de la distribución de escuelas en la ciudad, siendo la mayor concentración de escuelas privadas en el centro, mientras que las públicas se distribuyen, además, en todos los barrios de la ciudad.

Todos los Profesorados	Bahía Blanca				Región		Cantidad total de respuestas
	Públicas		Privadas		Públicas	Privadas	
	Centro	Barrios	Centro	Barrios			
Nº	3	16	11	6	17	7	60
% relativo	16	84	65	35	71	29	
Total parcial	19		17		24		60
% parcial	16		84		100		
% total	5	27	19	10	28	12	100%
Total por ubicación	36				24		
% por ubicación	60				40		100%

Cuadro Nº 14: Ubicación y tipo de escuela en que los profesores principiantes para nivel secundario accedieron a trabajar por primera vez.

El importante porcentaje (casi 50% de los que se iniciaron trabajando en la ciudad) que comienza la docencia en escuelas privadas no se condice con otros estudios nacionales o internacionales (Zeballos, 2008; Marcelo, 2008b; Alen, 2009), en los cuales se señalan que los principiantes se inician laboralmente en las peores situaciones sociales ligadas a la pobreza y la exclusión social. Ciertamente, en la ciudad de Bahía Blanca, tanto las escuelas privadas céntricas como barriales no reciben en términos generales al alumnado de sectores de mayor conflictividad social. Por otra parte, se tiene conocimiento de que varias escuelas privadas buscan contratar a profesores egresados de la universidad, por entender que pueden contar con una formación más sólida y, además, porque el hecho de contar con profesores con título universitario luego es promocionado como parte de su estrategia comercial.

Aquí hay que señalar que la clasificación entre centro y barrio -y eventualmente periferia- resulta relativamente arbitraria, tanto por la ubicación de las escuelas como por sus matrículas: así, a algunas escuelas públicas del centro

asisten alumnos de distintos barrios y de zonas muy periféricas, y esto obedece a la expectativa que se deposita en la calidad de las escuelas céntricas -que no resulta real- y por el bajo costo del boleto de transporte público escolar que permite el traslado de los alumnos hacia el centro¹⁹⁰.

Los que comenzaron trabajando en la región, en cambio, ingresaron en un 71% a escuelas públicas y solo el 29% a privadas, lo que obedece a la menor cantidad de escuelas privadas que existen en la región¹⁹¹ frente a las existentes en la ciudad de Bahía Blanca.

También hay profesores que comenzaron a trabajar en simultáneo en la ciudad de Bahía Blanca y la región. Si bien no llegan a ser estadísticamente significativos, reflejan situaciones singulares sobre las que es oportuno reflexionar. En los dos casos relevados, pertenecientes a las carreras de Historia y de Letras, los docentes desdoblan sus actividades entre Bahía Blanca y localidades ubicadas a más de 100 km de distancia de ésta (Puán, en un caso; Sierra de la Ventana y Tornquist, en el otro). Cabría preguntarse si esta condición laboral no representa una forma particular de intensificación del trabajo docente (Hargreaves, 1999) y, paralelamente, de qué modo se compensa la inversión en tiempo y dinero extra necesario para sostener esta situación dual.

Asimismo, entre los que comenzaron a trabajar en la región se han detectado casos de principiantes que ejercen la docencia en distintas localidades cercanas. Por ejemplo, un profesor de Historia trabaja en cuatro escuelas ubicadas en Mayor Buratovich, Ascasubi y Pedro Luro, para lograr reunir 30 horas de cátedra. Otro lo hace entre Río Colorado, La Adela y Colonia Juliá y Echarren. Entre las razones que explican esta opción laboral, es relevante considerar que hay muchos pequeños centros urbanos donde existe una única escuela secundaria o a lo sumo dos, con lo cual la posibilidad de tener el trabajo concentrado en una sola ciudad se

¹⁹⁰ Si bien los estudiantes asisten a escuelas estatales, en realidad se podría entender como una forma encubierta de privatización de la educación (Ball y Youdell, 2007), basada, fundamentalmente, en el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos.

¹⁹¹ En general en las ciudades cercanas a Bahía Blanca las escuelas privadas son propiedad de las confesiones religiosas o bien de parroquias que dependen del Obispado de Bahía Blanca.

ve obstaculizada por la escasa oferta de cargos docentes que se genera. Al respecto, resulta potente el concepto de “dispersión laboral geográfica” (Aiello y Menghini, 2011) para denominar este rasgo de las inserciones laborales de los principiantes -y también para los no principiantes- en relación con las características espaciales en el que tienen lugar.

Como viene sucediendo desde hace décadas, algunos profesores comienzan a trabajar en Bahía Blanca (revistando como suplentes, en su mayoría) y luego incrementan horas en pueblos o ciudades de la zona. Otros, en cambio, se inician en la zona y posteriormente se radican en Bahía Blanca, posiblemente atraídos por mejores posibilidades laborales o por razones familiares. Es habitual que suceda que algunos obtengan la titularización en otras ciudades donde la cantidad de docentes es menor (por ende, menos competitiva, podríamos aventurar) y luego piden el traslado de esas horas a Bahía Blanca.

6.3.2. Situación de revista y modo de acceso al trabajo

En general el profesorado principiante comienza a trabajar realizando suplencias (Fallik, Mateo y Muneta, 2008). De todas maneras, se decidió consultarlos por la situación de revista en las primeras experiencias laborales para tener información de primera mano. Una minoría lo hizo como titular (en escuelas privadas), mientras que un 30% lo hicieron como provisionales o interinos¹⁹² y un 60% como suplentes. Hay que destacar que en los últimos años ha habido suplencias de larga duración a raíz de licencias de docentes que accedieron a cargos directivos o de supervisión en carácter de interinos. Esta situación de suplente significa que “...ocupa el lugar de otro docente por un tiempo; va a entrar y salir en lugar de otro que transitoriamente no está, pero que va a volver. Suple al que *verdaderamente es*, implicando esto no sólo los derechos jurídicos, sino también el reconocimiento simbólico” (Fallik, Mateo y Muneta, 2008: 93). Así, la entrada en la profesión se va realizando de a poco, de manera entrecortada entre momentos de tener o no tener

¹⁹² El cargo provisorio es un cargo que no cuenta con un titular, por lo tanto es posible que se pueda mantener en el tiempo. Puede suceder que en algún momento se reubique un titular allí, y entonces cesa el provisorio.

trabajo-, en las más diversas situaciones institucionales y áulicas (Menghini y Fernández Coria, 2010). En el caso de los profesores de nivel secundario, la experiencia se complejiza aún más porque deben repartir su carga laboral en distintas escuelas al mismo tiempo y no son raros los casos de docentes que llegan a tener entre 5 y 8 escuelas simultáneamente, como se verá más adelante, situación que puede mantenerse por muchos años, más allá de este período de principiante.

La situación de revista, sin duda, está en íntima relación con el acceso a las escuelas públicas o privadas. Si prestamos atención al modo en que acceden a los primeros trabajos, algo más del 50% lo ha hecho por “acto público”¹⁹³ (en escuelas públicas), casi un 40% lo hicieron por designación directa (invitación, *curriculum vitae*, entrevista) en escuelas privadas y el resto lo hicieron por concurso. Este es el caso de docentes que concursaron en la universidad o bien en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires.

6.3.3. Tiempo que tardaron en acceder al trabajo

Si bien se considera que el ingreso al trabajo en las escuelas requiere de la titulación respectiva, fundamentalmente el título de profesor o bien una capacitación pedagógica para el caso de otras profesiones –licenciados, abogados, ingenieros, entre otros-, la normativa de la Provincia de Buenos Aires para la cobertura de cargos prevé la incorporación de estudiantes avanzados de las carreras docentes¹⁹⁴, a partir del agotamiento de los listados de aspirantes graduados. Esta situación se manifiesta muy especialmente entre los profesores principiantes, donde casi la mitad de ellos declara haber comenzado a trabajar antes de completar los estudios de profesorado.

¹⁹³ Este es el mecanismo implementado en la provincia de Buenos Aires para cubrir los puestos laborales. Sobre la base de listados oficiales y siguiendo el orden de puntajes de los mismos, van llamando públicamente para la cobertura de horas cátedra en distintas escuelas y con distinto carácter (interino, suplente). Al momento de tomar horas, el docente debe declarar que está en condiciones de compatibilidad horaria para hacerlo, es decir que no tiene más de un determinado número de horas y que tiene ese horario de clases libre como para hacerse cargo.

¹⁹⁴ En algunas materias en las cuales faltan profesores, como es el caso de Lengua y Literatura, los que cuentan con más del 50% de la carrera de profesorado se pueden inscribir a lo largo de todo el año.

Al observar los datos, resulta interesante notar que entre los que ingresaron a la docencia antes de contar con el título de profesor y durante los primeros 6 meses a partir de la graduación¹⁹⁵, se ubica el 82% de los profesores que aportaron información.

Ingreso a la docencia	Historia		Filosofía		Letras		Total general	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Antes de egresar	5	17	7	47	15	94	27	45
De 0 a 6 meses	16	55	5	33	1	6	22	37
De 7 a 12 meses	5	17	2	13	0	0	7	12
13 meses o más	3	11	1	7	0	0	4	7
Total por carrera	29	100	15	100	16	100	60	100

Cuadro Nº 15: Ingreso a la docencia de profesores principiantes, por carreras, en números y porcentajes.

En particular, se destaca que prácticamente la totalidad de los profesores de Letras comienzan a trabajar antes de concluir su carrera, al igual que casi el 50% para el caso de los profesores de Filosofía. Por su parte, algo más de la mitad de los graduados en Historia consiguen insertarse en el sistema educativo en el primer semestre posterior a su graduación.

Estos datos muestran la necesidad que existe en las escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca de cubrir espacios curriculares, con lo cual los profesorado evidencian una rápida salida laboral. Es muy posible que el conocimiento de esta situación por parte del alumnado avanzado favorezca que se inscriban en los listados habilitados. Se sabe que en algunos casos comienzan a trabajar por necesidad económica, pero en otros casos no existe tal necesidad. Sin embargo, parece que la motivación obedece a la idea de “probarse” en la docencia, como una forma de confirmación de la carrera elegida, o bien en algunos casos son convocados por escuelas privadas¹⁹⁶. Esta situación no deja de generar ciertas

¹⁹⁵ Se considera la graduación o la titulación como la fecha oficial de egreso, la cual da cuenta de la última materia aprobada de su plan de estudios, pero, en rigor, el título se encuentra en trámite.

¹⁹⁶ Suele ser bastante común que alguien que egresó de una escuela secundaria privada, luego sea convocado para trabajar en esa misma escuela. Tal vez por considerar que su paso por la escuela secundaria los ha imbuido de las características –religiosa o comercial- de esa escuela y el hecho de volver -ahora como profesores- les puede representar cierta garantía de fidelidad a su ideario.

complicaciones en estos estudiantes-profesores -que cumplen durante varios años ambos roles-, fundamentalmente porque se retrasa sensiblemente la finalización de la carrera. Sin embargo, algunos manifiestan que esta situación les permite aprovechar mejor el cursado de materias tanto disciplinares como pedagógicas -por el conocimiento directo que tienen de las situaciones escolares- y que además, al egresar, ya cuentan con algunos años de práctica y no deben comenzar de cero.

Según Negrin y Bonino,

...nuestros estudiantes se transforman en profesores noveles con anterioridad al juramento de rigor y a la posesión del título. Desde el punto de vista administrativo, esta situación está permitida por la propia normativa de la Provincia de Buenos Aires, que prevé la incorporación de estudiantes avanzados de las carreras docentes, a partir de la necesidad de cubrir espacios curriculares en las escuelas secundarias de la ciudad y del agotamiento del listado de aspirantes graduados (2013).

Esta situación tan particular provoca que en algunos casos se realicen actividades de formación continua en simultáneo con la formación inicial, cuestión que parecería, en principio, contradictoria o al menos que no se condice con lo que implica cada tipo de formación.

Los datos cuantitativos dejan apreciar que, al año de recibidos, casi la totalidad de los egresados ya están trabajando¹⁹⁷. Se puede afirmar, por lo tanto, que la inserción en la docencia se logra en el corto plazo; sin embargo, nada se puede decir acerca de la calidad de ese trabajo y/o las condiciones en las que el mismo se ejerce, aspectos éstos que merecen un abordaje desde la indagación cualitativa. Más allá del detalle, lo cierto es que en todos los casos se accede al trabajo por horas cátedra o módulos y no por cargos que involucren un turno completo, con lo cual siempre se trata de situaciones marcadas por la fragmentación y precariedad laboral.

Finalmente, se los consultó por el tiempo que les había llevado conseguir la cantidad de trabajo que consideraban satisfactorio para cada uno. Aquí las

¹⁹⁷ Esta situación es totalmente distinta en el caso del profesorado para los niveles primario e inicial, quienes en general tienen que esperar bastante más tiempo para comenzar a trabajar, o bien comienzan en escuelas privadas. Esto lleva a que en general estos docentes se vuelquen en forma más generalizada a tomar cursos o realizar acciones de formación continua y desarrollo profesional para posicionarse mejor en los listados oficiales (Vezub, 2005).

respuestas son sumamente diversas: casi un 50% admite que lo logró en el primer año de recibido, luego se destacan los que señalan cuatro años y dos años. Uno solo admite que le llevó siete años. Analizada esta dispersión, se entiende que esta evaluación tiene que ver con lo que cada graduado consideró como suficiente o satisfactorio. De hecho, se sabe que muchos alumnos al momento de graduarse de profesor no quieren tener mucho trabajo porque pretenden continuar estudios de licenciatura o de posgrado; o bien, en el caso de las mujeres, porque comienzan una vida en pareja o emprenden la maternidad. En estas situaciones, se sienten satisfechas con estar en el sistema educativo con pocas horas de trabajo, al menos durante los primeros años. Distinto será el caso de aquellas/os que necesitan trabajar y vivir de ello, por ser su única fuente de ingreso.

6.3.4. En cuántas escuelas de nivel secundario trabajan los profesores principiantes

Una información de interés que se ha relevado se refiere a la cantidad de escuelas en las cuales han trabajado los profesores noveles desde su ingreso a la docencia, incluidas aquéllas en las que ejercieron sin haber contado aún con el título de profesor¹⁹⁸.

Cantidad de escuelas	Historia		Filosofía		Letras		Total general	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entre 1 y 4	18	62	10	67	16	100	44	73
Entre 5 y 8	5	17	3	20	---	---	8	13
Entre 9 y 12	5	17	2	13	---	---	7	12
13 escuelas o más	1	3	---	---	---	---	1	2
Totales por carrera	29	100	15	100	16	100	60	100

Cuadro Nº 16. Cantidad de escuelas en las que los profesores se han desempeñado los profesores principiantes

Como se puede observar, casi las tres cuartas partes de los informantes se ubican en el intervalo que manifiesta haber trabajado hasta en 4 escuelas. El 25% restante ha trabajado en 5 y hasta 12 escuelas. Esto no significa que hayan

¹⁹⁸ Para la mayoría de los informantes, el ingreso a la docencia se produce entre los límites del período 2007 - 2012.

trabajado en todas las escuelas en forma simultánea, sino que refiere a la cantidad de escuelas por las que han pasado en el primer año de ejercicio laboral.

El único caso que incluye el último intervalo (13 escuelas o más) justifica su delimitación porque excede ampliamente los límites del mismo. Se trata de una profesora de Historia que, habiéndose recibido en 2008 e ingresado a la docencia por la misma época, declara haber trabajado en 38 escuelas¹⁹⁹ a lo largo del tiempo transcurrido desde su iniciación y ejercía en 9 escuelas al momento de la consulta. Tanto por la extrema dispersión a la que ha estado expuesta esta docente, como por la experiencia que -se presume- puede haber adquirido, esta situación singular se presenta como muy significativa y no resulta común entre los docentes principiantes.

Haber transitado por múltiples instituciones en el lapso de un año y en los primeros años de docencia pone de manifiesto que -como se dijo anteriormente- la entrada al mundo laboral se produce, en general, en tramos cortos, en diferentes contextos y culturas institucionales, en distintas materias, ciclos y años a cargo, lo cual le atribuye al período inicial una cierta dosis de precariedad que se sobrelleva con mayor o menor tolerancia. Esta situación se genera a causa de las características de los puestos laborales que fraccionan el trabajo en horas cátedras y no permiten concentrar rápidamente el trabajo en una única o algunas pocas escuelas (quizás dos sería lo deseable), de manera de favorecer el compromiso del profesorado con ellas.

6.3.5. Cuántas horas trabajan los profesores principiantes

A fin de completar la información de los apartados anteriores, en este interesa conocer el número de horas cátedra (o módulos, según el caso) en que han sido designados, cuestión que puede estar en íntima relación con las posibilidades de realizar acciones de formación continua o desarrollo profesional.

¹⁹⁹ En rigor, el número de escuelas en las que se desempeñó esta docente es 31. Ocurre que se reinserta temporariamente en siete establecimientos en distintos momentos del quinquenio.

Los datos indican que casi el 60% de los profesores se ubica entre los dos primeros rangos, es decir que llegan hasta las 20 horas de cátedra semanales (el equivalente a un cargo de docente de escuela primaria). Una de las informantes señaló que contaba con 22 horas de trabajo distribuidas en 9 escuelas, lo cual habla de la terrible dispersión laboral, dado que implica prácticamente tener 2 horas cátedras en cada escuela y algo más en alguna de ellas²⁰⁰.

Cantidad de horas cátedra	Historia		Filosofía		Letras		Total general	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Entre 1 y 10	6	23	7	50	3	19	16	29
Entre 11 y 20	8	31	2	14	7	44	17	30
Entre 21 y 30	4	15	1	7	---	---	5	9
31 o más	6	23	3	22	1	6	10	19
Sin información	2	8	1	7	5	31	8	14
Totales	26 ²⁰¹	100	14	100	16	100	56	100

Cuadro Nº 17: Cantidad de horas cátedra en las que se desempeñan los profesores principiantes.

Es de importancia, también, notar que casi el 20% logra reunir más de 31 horas²⁰², con lo cual podría pensarse que esta proporción de profesores tiene asegurado el sustento, pero a costas de trabajar a tiempo completo (considerando su situación de principiante).

Faltaría considerar si el número de horas cátedra con que cuentan resultan suficientes para sostener dignamente el proyecto de vida autónoma que, por lo general y coincidentemente, transita sus primeras etapas. Además, hay que tener en cuenta que un ítem fundamental en la conformación del salario docente lo

²⁰⁰ Conviene aclarar que en la Provincia de Buenos Aires y en casi todo el país no existen las figuras de “dedicación completa o exclusiva” o “semi dedicación” a la docencia en el nivel secundario. En general existe un tope de horas a tener (20 titulares) y otro tanto de horas provisionales o suplentes, que incluye la sumatoria entre el ámbito público como privado.

²⁰¹ La variación en los totales de las carreras de Historia y Filosofía obedece a que se registran cuatro casos de egresados que no trabajan actualmente: tres en Historia (10.34%) y uno en Filosofía (6.66%) (Incidencia en el Total general: 6.66%).

²⁰² Los datos máximos son 35 horas en Historia, 42 en Filosofía y 40 en Letras.

constituye la antigüedad²⁰³, que llega al 50% sobre el salario básico a los 10 años y se eleva a 120% a los 24 años.

Por otra parte, la cantidad de horas también pone en cuestión las posibilidades de iniciar acciones de formación continua y desarrollo profesional, a riesgo de que resulten meramente formales –para obtener puntaje-. Como se tratará más adelante, en la provincia de Buenos Aires y en Bahía Blanca en particular no están previstos programas de acompañamiento de los primeros desempeños docentes. El nuevo docente es tratado en igualdad de condiciones y con las mismas exigencias que los más experimentados.

6.3.6. Cómo experimentaron los primeros desempeños laborales en la docencia

Con la intención de saber cómo se habían sentido en las primeras experiencias laborales, con la sensación de choque con la realidad (Veenman, 1984), se les propuso una serie de calificativos para que seleccionaran, algunos de carácter más negativo y otros positivos y además si podían enunciar las principales dificultades con que se habían encontrado.

Las dos opciones más elegidas por los principiantes para caracterizar el ingreso laboral en la docencia de nivel secundario pasaron por considerar a los primeros trabajos como “desafiantes”²⁰⁴ (aproximadamente un 60%). Entre los graduados de Historia, al menos la mitad de ellos califican al primer trabajo como “gratificante”. Esto es menor entre los de Letras y aún menor entre los de Filosofía. En cambio, hay que destacar que la mitad de los profesores de Letras dicen que las primeras experiencias han sido “apasionantes”. Resulta interesante este calificativo dado que implica la pasión con la que han vivido las primeras experiencias, lo que

²⁰³ La incidencia de la antigüedad en la conformación del salario resulta fundamental. Ha sido defendida históricamente por los sindicatos docentes, mientras que en las últimas décadas ha habido intentos –desde las políticas neoliberales- de recortar o modificar esta situación para sustituirla por la capacitación o formación continua, por entender que el mero paso del tiempo no hace que los profesores sean mejores y, en cambio, la capacitación podría representar mejor la mejora del profesorado y, por lo tanto, ser compensado por ello.

²⁰⁴ Comentario de una encuestada: “Desafiante porque me exigió permanentemente estudio, creatividad, superación”. Otra comenta: “...porque la teoría se encuentra con muchos “baches” en la práctica”.

da muestra de las expectativas, intereses, carga de emoción y dedicación por la docencia.

Entre los calificativos negativos hay que señalar el “decepcionante”²⁰⁵. Si bien son pocos los que eligen esta característica de los inicios, representan al menos el 25% de los encuestados, siendo mayor en el caso de los de Filosofía. Es un calificativo que pone en tensión la expectativa que tenían con respecto al trabajo y lo que pudieron lograr o lo que encontraron. Al respecto, cabría preguntarse qué imagen se habrán construido de la docencia, para que luego al comenzar a trabajar se encuentren decepcionados.

Otros destacan calificativos que tienen que ver con el trabajo en sí mismo: abrumador y agotador²⁰⁶. Esto hace referencia a distintas situaciones que implica la tarea docente, entre ellas el planificar las clases, el estar siempre tensionados con la preparación de materiales, estar atentos a lo que sucede en las instituciones y en las aulas. Esta caracterización también puede estar haciendo referencia a la cantidad de horas de trabajo y la dispersión entre escuelas –esto último, además, supone tiempos muertos de traslado y desplazamiento por la ciudad o entre pueblos vecinos-.

Asimismo, se los consultó acerca del grado de dificultad que habían encontrado en distintas tareas propias de la docencia, como preparar actividades, formular consignas, evaluar, el trabajo solitario (Rivas Flores, 2000)²⁰⁷, la relación

²⁰⁵ La misma encuestada de la nota anterior señala: “Decepcionante porque me tocó una realidad MUY [la mayúscula corresponde a su escritura] distinta a la que imaginaba, a la que recordaba de mi secundaria y de mis prácticas. Chicos totalmente abúlicos, ignorantes, medicados contra enfermedades nerviosas. Volví llorando y arrepentida de estar 7 años estudiando algo que ahora me hacía sentir mal”. Otra comenta: “hubo momentos en que dudé de mi idoneidad como profesional...sentí que me faltaban herramientas para mantener un orden ‘saludable’”.

²⁰⁶ Una profesora de Historia comenta: “fue agotador y abrumador por las miles de dudas que aparecían cada minuto que estaba frente al aula, y por el tiempo que me llevaba (y me lleva aún!) preparar las clases (las lecturas, actividades, correcciones, etc.)”.

²⁰⁷ Este aspecto que es una característica de la docencia, parece no resultar traumática para nuestros graduados que tal vez la viven como algo naturalizado en la actividad. Una encuestada dice: “Lo criticable de la universidad es al mismo tiempo lo valorable después. El hecho de ‘caminar solo’ y de ‘hacerse solo’ en muchas asignaturas, lo entrenan como persona para ‘arreglárselas solo’ al momento de trabajar”

con directivos y la burocracia en general, entre otras. En la valoración de estas dificultades, las mayores no están en la enseñanza, sino en lo burocrático. Luego le siguen el mantener la disciplina en el aula²⁰⁸, manejar los tiempos, los recursos didácticos y la adaptación de saberes para los distintos grupos. En lo más específico relativo a la enseñanza, consideran que han tenido “alguna dificultad” en preparar las clases, en las planificaciones anuales y en las consignas de trabajo. En el resto de las opciones señalan que han tenido poca o ninguna dificultad.

En lo relativo al acompañamiento académico con que han contado en esos primeros pasos en la docencia, aparece como muy importante la figura de otros docentes de las propias instituciones escolares en las cuales trabajaron. También se destacan los compañeros de estudio y los profesores universitarios. Los profesores de Letras son los que más rescatan la figura de los compañeros. Esto habla, evidentemente, del reconocimiento de los lazos entablados durante los años de formación inicial y de la solidaridad entre compañeros nuevos para ayudarse en los aspectos académicos-didácticos que les demanda la docencia.

En las cuestiones administrativas recurrieron también a los colegas docentes y a los directivos de las escuelas. En menor medida aparece la figura de familiares y amigos. De hecho, esto está en consonancia con que consideraron que la burocracia escolar les había demandado “mucho dificultad”. Algunos de ellos llegan a proponer que este aspecto debería desarrollarse más extensamente en la formación inicial²⁰⁹.

Para cerrar este apartado en su conjunto, hay que señalar que si bien la socialización profesional y el aprendizaje concreto de los gajes del oficio docente (Alliaud y Antelo, 2009a, 2009b) se logran a partir de la inserción en las instituciones

²⁰⁸ Algo similar se señala con respecto a los maestros: “Para sentirse maestros, pareciera ser que los principiantes tienen que poder enseñar y poder controlar a quienes enseñan. Ambas cualidades se visualizan como específicas de la tarea docente y se presentan como los desafíos iniciales...” (Alliaud, 2001:10)

²⁰⁹ Una encuestada comenta: “encontré muchas dificultades en lo que refiere a la inscripción, actos públicos y demás. Creo que en este aspecto las materias pedagógicas no cubrieron mis expectativas”. Otra dice: “Sé que no es contenido de Práctica Docente, pero todos los recién graduados nos quejamos de lo mismo: no tenemos ni idea del mecanismo de los actos públicos y esa burocracia engorrosa. Estaría bueno aunque sea un trabajo práctico sobre eso”.

escolares, es significativo considerar la cantidad de escuelas en las cuales se han desempeñado los profesores principiantes, así como la cantidad de horas de trabajo a las que accedieron en sus primeros años de trabajo. Tal dispersión opera en desmedro de la concentración laboral en uno o pocos establecimientos y, al mismo tiempo, afecta las posibilidades de iniciar acciones de formación continua y desarrollo profesional.

La información referida a la cantidad de horas de trabajo que reúnen en la actualidad resulta muy variable y no respeta una lógica creciente, como podría sostenerse desde el sentido común. Dada la conformación mayoritariamente femenina del grupo informante, es posible que tal variabilidad refleje las tensiones provocadas por el inicio en simultáneo de proyectos tanto profesionales como personales, particularmente referidos a la constitución de la vida familiar autónoma y la maternidad.

Resulta interesante observar cómo la información cuantitativa, sin permitir aún profundizar en motivos, causas, justificaciones, igualmente ayuda para hacerse una idea acerca de los “complejos itinerarios” (Aiello y Menghini, 2011) que lleva adelante el profesorado para nivel secundario, en particular en el período en que son considerados principiantes. En este sentido, se valora el aporte de los datos cuantitativos en tanto una importante ayuda a la comprensión del objeto de estudio. Bolívar también destaca esos itinerarios en términos de construcción singular y proceso relacional:

...el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una *construcción singular*, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). En segundo lugar, es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás (Cattonar, 2001, 2006) (Bolívar, 2007).

6.4. Los profesores principiantes frente a su formación inicial

Es posible que los profesores principiantes no logren conformarse una idea acabada de lo que la formación inicial les ha brindado, y quizás esto se logre con el

paso de los años. Lo súbito con que suelen darse las primeras experiencias, hace que los noveles busquen soluciones rápidas a los problemas que plantea la práctica docente, en general de corte instrumental y, en este sentido, puede ser que la formación recibida no les haya proporcionado un bagaje de instrumentos “todo terreno”, que puedan ser aplicados en cualquier situación. En esta búsqueda puede suceder que tal vez se dejen de lado aquellas cuestiones formativas más amplias o generales, de construcción de actitudes ante el conocimiento, de la apropiación de herramientas para el estudio sistemático, de la búsqueda de fundamentos teóricos, de la justificación del hacer, de generación de hábitos de trabajo intelectual, para ir detrás de soluciones inmediatas.

Estas consideraciones no quieren opacar ni minimizar lo que sienten y expresan los profesores noveles, dado que todos hemos pasado por momentos de iniciación y conocemos cómo se viven esas primeras prácticas. Además, porque las nuevas generaciones cuentan con algunos agravantes que están dados por las situaciones de precariedad y pobreza que se expresan hoy en las escuelas y que son mucho más acuciantes que las que existían hace algunas décadas.

De allí que la voz de los profesores principiantes acerca de la formación inicial resulta privilegiada porque, entre otras cosas, permite revisar y replantear las políticas, los diseños curriculares, la relación y articulación entre la teoría y la práctica, así como también las políticas y procesos de formación continua y desarrollo profesional. Esa voz se recoge aquí a partir de las valoraciones suscitadas manifestadas en los cuestionarios y que se tratarán en un primer momento, así como de expresiones más extendidas vertidas en las entrevistas que serán analizadas en segundo término²¹⁰.

Entre las cuestiones que los profesores principiantes valoran como excelentes figuran: los hábitos de estudio adquiridos, las herramientas para la

²¹⁰ Este análisis se realiza básicamente sobre la información de los cuestionarios (que suponían respuestas según categorías preestablecidas) y las entrevistas realizadas a profesores principiantes egresados de la Universidad Nacional del Sur, en las disciplinas Historia, Letras y Filosofía.

búsqueda y selección de bibliografía, el estudio en grupos²¹¹ y las materias disciplinares en el caso de los profesores de Historia. La formación teórica es valorada mayormente como excelente o muy buena, siendo menor la valoración “buena”. Estas valoraciones están en sintonía con la representación que existe sobre la formación universitaria, en el hecho de presentarse como fuerte en lo académico, exigente, de formación de hábitos sistemáticos para el estudio y la investigación. Aquí hay que tener en cuenta que en la Universidad Nacional del Sur la formación de profesores y licenciados comparte prácticamente la mayoría de las materias disciplinares y en éstas, en general, el énfasis está puesto en el perfil de los licenciados y su formación para la investigación.

En tanto, la valoración “muy buena” está distribuida más equitativamente: se destacan por igual las materias pedagógicas y las disciplinares²¹², la residencia (práctica) y el contacto con los profesores. En el caso de lo que aporta la residencia a la formación, podemos distinguir: los de Historia la valoran mayoritariamente como muy buena y luego como excelente y buena. Los de Filosofía casi por igual entre excelente y muy buena; y los de Letras se distribuyen por igual los que la señalan como excelente, muy buena y buena. Las materias pedagógicas en general concentran su valoración entre muy buenas y buenas.

Las pocas valoraciones negativas (regular) aparecen en el caso de las materias de los primeros años (para Letras e Historia) y en los trabajos prácticos (especialmente para los de Letras). Quizás esto se pueda deber al sentido introductorio de estas materias, y la distancia entre las expectativas con que llegan a la universidad y lo que se encuentran.

En el caso de los entrevistados, estos se explayan más sobre la formación y entonces aparecen otras aristas relativas a la formación. En general, también la valoración sobre la formación inicial resulta bastante positiva, fundamentalmente

²¹¹ Aquí se destacan fuertemente los graduados de Historia, mientras que los de Letras y Filosofía valoran este aspecto como “muy bueno” o “bueno”.

²¹² Sin distinguir tipos de materias, una encuestada dice: “una crítica: casi ninguno de nuestros profesores universitarios pisa una escuela real en décadas, es como formarse en medicina con médicos que hace años que no ven un enfermo ni un hospital” (Letras).

en lo relativo a lo disciplinar. Esa valoración es un poco más baja para la formación pedagógica, a la que ven distanciada de las situaciones reales con las que se encuentran al trabajar. Esto se expresa en la tradicional escisión entre teoría y práctica²¹³, destacando que esta última resulta escasa para enfrentar las primeras experiencias laborales, máxime que las prácticas se encuentran solo en el último año de los respectivos planes de estudio. A pesar de esto, lo cierto es que consideran que han tenido una buena formación. Esta situación no está en línea con lo que afirma Flores para el caso de Portugal –y que posiblemente sea la situación de otros países-:

...de una forma general, la evaluación que hacen de la formación es negativa, refiriéndose al clásico y ampliamente divulgado desfase entre teoría y práctica (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001) y la inadecuada preparación para lidiar con la compleja y exigente naturaleza de sus actividades diarias y en el aula (2008: 66).

Algunas de sus opiniones, como se dijo, rescatan la formación teórica, aunque también pueden señalar algunos problemas en ciertas áreas de conocimiento:

...nos ha dado un buen marco teórico como para tratar cuestiones literarias, resolver situaciones didácticas que se nos plantean en la cotidianeidad del aula (L2)²¹⁴.

...fue muy buena en algunos aspectos, en algunas materias fue muy exigente, pero es esa exigencia que nos fortalece y nos permite ser mejor y aprender más y apropiarse de ese conocimiento, otras materias más flojitas. La filosofía es tan amplia y siempre se hacen recortes, hay un montón de cosas que no vimos...ni hablar de la filosofía más contemporánea nada, no vi casi nada (F1).

...positiva la formación profesional, tanto desde el marco teórico que me dotó de lenguaje filosófico, bien técnico, específico de la carrera, como de la parte práctica (F3).

...tuvimos una formación muy académica filosófica en cuanto a todo lo que pensaron los otros filósofos, no tanto de cuestionar, de filosofar, de indagar (F1).

²¹³ Resulta importante señalar que el reclamo por la articulación entre la teoría y la práctica se le formula solamente a las materias pedagógicas, y no a las de la propia disciplina. Parecería que la materias disciplinares no tuviesen responsabilidad por generar instancias de articulación y prácticas de enseñanza en la universidad que estén en línea con articularse con la práctica de las escuelas.

²¹⁴ A partir de aquí, las expresiones textuales de los principiantes se identificarán con la letra de la respectiva disciplina (L: Letras; H: Historia; F: Filosofía) y se expresará en cursiva, para distinguirla de las citas de referencias bibliográficas.

En línea con este último cuestionamiento, otros reconocen ciertas faltas o lagunas de la formación teórica:

Hay poco análisis...Nos está faltando una conexión bastante importante con el afuera de la Universidad (H1).

En la carrera no vemos Foucault, no vemos Adorno, no vemos Benjamin, y eso creo que es una deficiencia a nivel teórico importante (H3).

En general existe un debate que atraviesa a estudiantes y profesores y, en este caso, a los profesores principiantes: los que requieren que la universidad enseñe todo, o al menos aquello que tendrán que enseñar en la educación secundaria²¹⁵; y aquellos que consideran que en la formación inicial no se puede enseñar todo, sino dar las principales orientaciones y brindar herramientas para que luego cada uno se continúe formando. Esta última posición rescata la continua actualización de los conocimientos, así como las múltiples fuentes de acceso a la información que existen en la actualidad, por lo que en la formación habría que privilegiar menos información y más formación (Souto, 2011, Bonino y Codecido, 2013), fundamentalmente aquella que promueve habilidades de trabajo intelectual en sus diferentes facetas.

Así, algunos de los entrevistados señalan que se encuentran con que los diseños curriculares para nivel secundario prevén contenidos que ellos no han estudiado en la universidad, por lo que reclaman una adecuación entre lo aprendido y lo que tendrán que enseñar. Los siguientes testimonios dan muestras de este debate entre posiciones:

Hay una distancia muy grande entre lo que se enseña en la universidad y lo que uno después tiene que enseñar...las escuelas piden trabajar más con procesos, con conceptos, y uno hace [en la universidad] una lectura más hecológica de la historia (H4).

...me sirvió como herramienta para poder seguir buscando, para afrontar lo que venía después, o sea como herramienta de búsqueda y de poder resolver situaciones que no se me habían dado en la carrera (L3).

²¹⁵ Esta postura parece encuadrarse en lo que plantean Luengo Navas y Saura (2013a), en el sentido de que el control ideológico que se realiza mediante la prescripción de contenidos que se deben aprender es una consecuencia también de los mecanismos encubiertos de privatización que se instalan en la educación pública.

...la formación creo que te da un timing de lectura que es alucinante, te da herramientas para que vos puedas escribir, para poner tus ideas, tus escritos, que también es alucinante (H1).

...la universidad te forma como un gran autodidacta, en este sentido le estoy sumamente agradecida. Hoy yo creo que me siento con la capacidad de poder resolver un montón de situaciones desde lo teórico, de mejor manera que gente que por allí proviene de otra formación (H1).

...nos ayudó bastante para dar clases el buscar distintas posturas de autores; en eso estamos muy bien preparados...nos faltó más conocer los diseños curriculares y también la historia mundial reciente, temas actuales. Nos tuvimos que poner a estudiar de cero (H2).

En algún sentido, daría la impresión de que la sólida formación teórica que brinda la universidad parece volverse en contra en algunos casos, o que actuaría generando efectos no deseados:

...en realidad uno sale de la universidad con una postura académica tan fuerte que cuando te encontrás en la realidad es difícil salirse de ese molde (L3)

...están un poco distanciados los contenidos y la manera de trabajar y el mundo en el que te metés, de la realidad que después vos ves en las escuelas y cómo están encaradas las materias que vos podés dar en las escuelas (E4).

La formación pedagógica también es considerada en general como buena, aunque se le reclama mayor cercanía a las situaciones reales que luego encontrarán al momento de trabajar.

...la formación pedagógica, me pareció interesante, sobre todo con el tiempo me ha pasado de acordarme de situaciones y me daba cuenta que era algún ejemplo que había leído en algún texto en alguna materia pedagógica o cuestiones que salían en las clases, sobre todo en la didáctica de la literatura (L4)

...me marcó la distancia entre teoría y práctica, especialmente en lo que se refiere a las materias pedagógicas. Yo aprendí mucho de ellas, no lo niego, pero creo que perdían de vista la realidad del aula, y las situaciones analizadas en clase, siempre tendían a lo ideal o, por lo menos, sin mayores dificultades” (L6).

Algunos principiantes de nuestra universidad denuncian que haya una sola instancia de práctica y ubicada en el último año de la carrera, en línea con una visión aplicacionista de la práctica (Davini, 1995). Esta práctica suele tomarse como un momento para “probarse”, para reafirmar la elección profesional y darse cuenta de si realmente pueden llevar adelante una clase, y esto sucede cuando ya su formación está jugada, es decir al final de la carrera.

...me hubiera gustado tener más prácticas desde el inicio de la carrera, porque cuando entré a trabajar no tenía el título, pero me encontré en la mitad de la carrera sin experiencia ni observación de la escuela real, porque uno sale de la universidad, de un mundo ideal yo fui a una escuela periférica, donde había otra realidad social (L1)

...me hubiese gustado tener prácticas o situaciones más vinculadas a la realidad cotidiana de los colegios, más instancias de prácticas, de experiencias, de observaciones, algún ejemplo más cercano a la realidad, (L6).

...yo me encontré teniendo por suerte la posibilidad de trabajar, pero las prácticas están en el último año y el primer contacto que uno tiene con una escuela es precisamente en la práctica o en didáctica que hacés alguna observación (F2.).

...esto de tener que ir a hacer observaciones y dar clase...creo que estaría bueno que las observaciones sean desde antes de tener la práctica (F3).

En relación con esta distancia con la realidad, tres de los principiantes de Historia reconocen haber transitado importantes “crisis vocacionales”, por el aislamiento que habían sufrido durante la formación. Lo expresan como “choque”, “darse contra la pared”, tal como sostienen algunos autores (Veenman, 1984; Marcelo, 2008b, 2009a). Dos de las entrevistadas admiten que esas crisis las llevó a volver llorando de las escuelas, por la situación con que se encontraban en ellas - fundamentalmente desde el punto de vista social-, la cual resultaba absolutamente distinta de la vivida como alumnas, es decir de sus biografías escolares²¹⁶. El testimonio de una de ellas fue el más significativo de esta situación y resulta elocuente²¹⁷:

El tema era el choque tremendo con el recuerdo que yo tenía de la escuela. Mi experiencia de alumna y la idea que tenía de la escuela secundaria...me encantaba, yo quería volver a la escuela...Llegué a sentir un rechazo a la escuela que si me llamaban por teléfono y mi mamá me decía ‘te llaman de la escuela’, me agarraba unos nervios, pánico... (E2).

En el caso de los que trabajan anticipadamente a la graduación, que son fundamentalmente los profesores de Letras, en cierto sentido suplen aquellas cuestiones que la formación no les brinda.

²¹⁶ Como señala Torres Santomé (2001), muchas veces los profesores deben trabajar con alumnado que no proceden de sus mismos grupos culturales. Si así fuera, podrían conectar más fácilmente con aquellos con quienes comparte origen y cultura.

²¹⁷ La entrevistada se emocionó y dejó caer sus lágrimas durante la entrevista, al recordar las situaciones que ha vivido, lo que da una pauta de lo importante que puede haber sido la crisis y como la evocación del recuerdo revive la misma.

Necesitaba trabajar y también me gustó por el hecho de bajar la carrera a la realidad. Me gustó mucho, me acercó mucho a lo real, porque Letras es una carrera que te lleva un poco a otro nivel, que cuando uno va a la escuela es otro mundo, entonces y me conectó más...(L1)

...yo estoy convencido de que hice bien en el sentido de que empecé con un cursito nada más, que era incluso lo único que podía tomar... (L5).

No se puede desconocer que esta opción de trabajar durante los estudios incide fuertemente en la duración de los estudios (Negrin y Bonino, 2013)²¹⁸, además de otras variables como la casi inexistente posibilidad de “promocionar” materias²¹⁹.

Los motivos para trabajar anticipadamente son varios: en muchos es por necesidad económica. Esta situación genera un circuito por el cual, frente a la duración real que les demanda la carrera y la imposibilidad de sus familias de seguir sosteniendo sus estudios²²⁰, comienzan a trabajar en la docencia; con el trabajo, se retrasa aún más la finalización de la carrera. Otros lo consideran como una experiencia y entrenamiento, e incluso una principiante considera que el trabajo le permitió “reformular el lugar de la academia”, en clara alusión a la academia universitaria que parece vivir al margen de la realidad (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014)²²¹.

Algunos de sus testimonios al respecto son:

...fue como un entrenamiento, está bueno porque si hubiera tenido la posibilidad por ejemplo de recibirme sin trabajar y ya entrar al ruedo creo que no me hubiera dado el cuero realmente (L5).

²¹⁸ Las autoras destacan que para 2009 el promedio para la finalización de la carrera de Profesorado en Letras era de 10.62 años, frente a casi 8 años en el caso de Historia y Filosofía. Hay que tener en cuenta que todas ellas son carreras de 5 años.

²¹⁹ El sistema de “promoción” supone la posibilidad de aprobar una materia a partir de su mismo cursado, siempre que se cumpla con determinadas condiciones, por ejemplo ciertas notas en los exámenes parciales.

²²⁰ Conviene recordar que en la Argentina las carreras de grado en las universidades nacionales (públicas) son gratuitas, en el sentido que no exigen matrículas. Sin embargo, los gastos relacionados con materiales de estudio, transporte y otros corren por parte de los estudiantes. En el caso de estudiantes de la región, se agrega el alquiler de vivienda, que suele ser lo más costoso. La UNS ofrece algunas becas para vivienda, también para transporte y para las comidas diarias.

²²¹ A partir de la investigación acerca de formación docente inicial en la universidad, los autores refieren a la institución como una “torre de marfil”, y señalan que en esa formación se transmiten contenidos “...cuya selección y determinación vienen ya legitimadas por el ámbito científico. Son parte del canon académico, del “sentido común” universitario, se consideran como saberes técnicos y “científicos”... (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014: 4).

...fue muy raro porque para mí fue medio experimental esa primera vez y después la práctica ¿No? Fue como tener dos residencias. (F4)

Se destaca la valoración de una entrevistada acerca de lo que significó para ella la posibilidad de trabajar durante la formación inicial, en términos de haber resultado fundamental para darle sentido a la carrera y ser un impulso para terminarla, así como que el hecho de tener que enseñar en la escuela le imprimió una nueva dinámica a sus aprendizajes.

...ese contacto me hizo bien para seguir estudiando Creo que fue uno de los factores por los cuales terminé la carrera de hecho. Otra cosa que también me sirvió es que cuando uno tiene que enseñar aprende distinto, porque cuando uno tiene que enseñar algo tiene que ver los procesos por los cuales uno aprendió y eso hace que uno aprenda mejor también y eso cambió toda mi carrera (L1).

Acerca de esta situación de ser estudiantes y profesores al mismo tiempo, Negrin y Bonino (2013) han indagado la misma a través de entrevistas y resumen los efectos que le atribuyen los principiantes:

- a. El desarrollo de una actitud crítica respecto de las clases universitarias, lo que lleva a una mejor apropiación de los conceptos y textos, o bien “leer con ojos de docentes”.
- b. La ponderación de algunos aspectos inherentes al quehacer docente que hasta la instancia laboral aparecía invisibilizada.
- c. Un estado de alerta respecto de las dificultades que pueden experimentar los alumnos de la escuela secundaria, al vivir ellos mismos la situación de ser estudiantes en la universidad.
- d. Un impacto importante en el momento de la residencia (*practicum*), dado que se sienten más seguros, tienen experiencia en el manejo de los tiempos y de los grupos y sus posibles reacciones.

Tardif (2009: 37) denomina *experienciales* a aquellos saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (2009: 37). Según Negrin y Bonino (2013) “esto implica que la práctica profesional no es meramente

un escenario de “aplicación” de saberes producidos por otros o aprendidos en las instituciones de formación...”. Es casualmente esta incorporación anticipada al ámbito del trabajo docente lo que permite a los principiantes (básicamente de Letras) construir saberes experienciales en contextos reales.

Sobre este tema de la inserción anticipada se puede adherir al interrogante que se plantean las autoras, en el sentido de si es posible considerar principiantes a quienes, cuando se gradúan, ya llevan varios años ejerciendo la docencia. Esta situación, sin duda, pone en jaque las definiciones y las reflexiones de muchas de las investigaciones en el ámbito nacional e internacional, y aquí reside, casualmente, la necesidad de realizar investigaciones situadas, en coordenadas espacio-temporales, que buscan comprender las situaciones particulares y no pretenden generalizar o universalizar sus resultados.

Para finalizar este apartado relativo a la formación inicial, se puede decir que en términos generales los profesores principiantes están conformes con ella y, a su vez, sostienen algunos puntos críticos que entienden deberían ser superados. Esta formación, sin duda incidirá fuertemente en la formación continua que despliegan los principiantes. La seguridad que demuestran en términos de los conocimientos adquiridos durante la formación en algunos casos actuará retrasando la necesidad de continuar la formación o bien avanzar en acciones de desarrollo profesional, básicamente porque muchas de las ofertas que circulan –tanto por parte del Estado provincial como privadas- en general apuntan a una actualización de los contenidos de las disciplinas escolares.

6.5. Los profesores principiantes frente a su formación continua y desarrollo profesional

En este apartado se analizan las actividades y/o acciones que llevan adelante los profesores principiantes para nivel secundario entrevistados en orden a su formación continua y desarrollo profesional. Como se ha señalado en lo relativo a los variados itinerarios personales y laborales (Menghini y Aiello, 2011), estos están atravesados por las decisiones que cada uno toma en función de las posibilidades que se le presentan en el sistema educativo, pero también en cuanto a su vida

personal y familiar. Aquí también los testimonios de los entrevistados dan cuenta de las decisiones que van tomando respecto de su formación continua y desarrollo profesional, y que obedecen a expectativas, necesidades, gustos, intereses y también a aquellas cuestiones que el propio sistema educativo valora en este campo.

A continuación se partirá de la opinión de los profesores principiantes acerca de su consideración como profesionales. Luego se avanzará en las acciones de tipo formal, como son las carreras de grado, posgrado y otros cursos de capacitación o formación continua, que en general son las actividades más comunes que emprenden. Se continuará con otras actividades que se realizan en menor medida, y que en general coinciden con aquellas que el propio sistema educativo valora en menor medida o no valora.

6.5.1. Los profesores principiantes como profesionales

En el marco teórico se planteó el debate acerca de los profesores como profesionales y la manera en que esta categoría en la actualidad ha sido progresivamente aceptada en comparación con lo que sucedió durante los años '90, cuando desde las posiciones neoliberales intentaban asemejar la docencia a las profesiones de ejercicio liberal, haciendo responsable a los profesores por los resultados del aprendizaje de los estudiantes, y relacionando el salario con la responsabilidad e iniciativa por la formación permanente, en el marco de las leyes del mercado.

Todos los entrevistados, en algún sentido y con distintos énfasis, se consideran profesionales, y en general tensionan o contraponen esta categoría con una visión vocacional de la docencia y no tanto con el profesor como trabajador. Podemos anticipar que los profesores de Historia tienen una mirada más política de la profesión, seguramente a causa de las características de esta carrera que suele tener un componente más político, en cambio los de Letras y Filosofía no presentan una postura tan marcada.

En principio, se destaca la profesión como un sentimiento. En mayor o menor medida todos manifiestan sentirse profesionales y esto está ligado a la formación inicial que han recibido y también a la formación continua, en términos de actualización continua, especialización:

...hay un estudio, una conciencia del trabajo, una reflexión continua, una capacitación (L3).

...trato de hacerlo con la mayor preparación posible (H4).

Me considero un profesional, estoy muy especializado en mi laburo [trabajo], mi trabajo es muy específico y yo me lo tomo como un profesional (H2).

Lo que sobresale en sus testimonios es un posicionamiento frente al trabajo docente, una forma de encararlo, tanto en lo referido a los requerimientos intelectuales -decisiones fundamentadas- como a las actitudes inherentes al mismo, que parecería estar marcando esta caracterización de profesional.

...yo creo que como encaro mi trabajo, con la responsabilidad que lo encaro, pienso que lo hago de una manera profesional (F4).

...no me parece que necesite que me digan ¡qué profesional que sos! Sé las cosas que tengo que hacer y quizás las hago como cualquier otro pero al menos las hago pensándolas y hay un fundamento, hay un analizar (L2).

...tiene que ver con la seriedad con la que uno lo toma, que yo tomo en serio mi trabajo (F2).

Uno de ellos enfatiza cómo esta mirada profesional de su trabajo docente lo atraviesa durante todo el día. Al igual que otros, hace referencia a la reflexión constante que supone, y se considera un “intelectual” (Schön, 1992; Giroux, 1994).

Además de pensar todo el día en la profesión, yo reflexiono sobre lo que hago. Es un intelectual, que piensa más allá de su profesión, en toda la educación (H2).

Es así como en general parecen no hacer distinción entre trabajo y profesión, o en tal caso consideran que se trata de un trabajo profesional. Y la profesión está marcada por el trabajo pensado, reflexivo, fundamentado, y ello conlleva la necesaria actualización o formación continua. Además, en lo actitudinal suelen recurrir a calificativos como responsabilidad, compromiso, básicamente centrado en el hecho de que están trabajando con sujetos en formación:

...me siento totalmente profesional en el sentido de que uno está formando a un sujeto, es un formador, un mediador (F5)

En algunos casos, como se dijo, contraponen la idea de la profesión docente a concepciones ligadas a lo vocacional, al estilo de un trabajo apostólico o sacerdocio, que se realizaría de manera abnegada, sin esperar una compensación salarial. Sin renegar de la vocación, creen que el trabajo docente implica profesionalmente algo más:

...la vocación tiene que estar, en la docencia y en cualquier otra profesión... muchas veces veo en las escuelas que si el docente es docente por vocación, entonces bueno, ya con eso alcanza (L3).

...no sé si nos ven como profesionales, es más como una vocación sagrada digamos (L1).

Yo creo que es profesional en el sentido del compromiso que tiene el docente...como profesión, es una profesión, no es una pseudo profesión. Yo como docente creo que es una profesión, se hace por vocación, al menos yo (H3).

...yo pienso que deberíamos ser profesionales y me parece que hay que luchar un poco más con esa concepción que todavía está un poco arraigada de la vocación (F4).

Estos testimonios están en línea con la investigación de Tenti Fanfani (2005) en distintos países de América Latina, en la que los docentes hablan de la profesión en simultáneo con la vocación. La tan demonizada “vocación” -en términos de un llamado divino- no ha logrado ser estirpada del imaginario docente, y lo cierto es que algunos afirman que, además de la consideración de la docencia como trabajo y como profesión, para ella se requiere otra cosa que movilice; hace falta “algo”, porque de lo contrario se volvería un trabajo insufrible e insostenible en el tiempo, pero por ahora no se encuentra otra manera de llamarlo sino recurriendo al concepto de vocación, vaciado de su lastre religioso. Tal vez desde la psicología se podría encuadrar en la noción de “deseo”, en tanto motor de las acciones humanas, pero esto sería parte de una investigación más exhaustiva.

6.5.2. El cursado de carreras de grado y posgrado

Como se ha mencionado en el apartado relativo a planes de estudio de la Universidad Nacional del Sur, las carreras de profesorado y licenciatura en las

respectivas disciplinas se pueden realizar en paralelo, dado que la estructura de sus planes de estudios contienen un importante número de materias comunes a ambas carreras²²². Muchos de los estudiantes optan por inscribirse de manera paralela en ambas carreras, aunque otros lo hacen sólo en una de ellas. También hay casos de opciones de cursado paralelo una vez avanzada la carrera, es decir que comenzaron con el profesorado y luego se inscriben en la licenciatura, o viceversa²²³.

Así, la licenciatura es una opción que se ofrece en la misma institución donde se formaron como profesores y estos títulos suman un puntaje adicional²²⁴ en los listados oficiales de ingreso a la docencia. Sin embargo, en esto encontramos distintas situaciones:

- aquellos que han obtenido los dos títulos casi en simultáneo, o bien primero fueron licenciados y luego profesores,
- los que se encuentran inscriptos en la licenciatura pero avanzan lentamente, básicamente por las exigencias del trabajo que no les permite dedicar a los estudios; o bien que lo consideran como una deuda y que en algún momento piensan cursar la licenciatura,
- y aquellos que directamente no lo contemplan y no les interesa continuar este tipo de estudios, a los que identifican con la formación para la investigación. Sea por el gusto por la docencia o el deseo de avanzar en otros campos de estudios, la licenciatura no aparece como una opción de estudios formal o sistemáticos.

²²² Contando con el título de profesor/a, la licenciatura en la misma disciplina en la Universidad Nacional del Sur supone el cursado de 2 materias optativas y 3 seminarios de orientación, y en los planes actuales se incluye una tesina. Desde que en 2002 se cambió el plan de estudios y se incorporó la tesina, han sido muchos menos los que optan por continuar los estudios de licenciatura, básicamente porque el título de profesor los habilita para la docencia, que resulta ser la salida laboral más habitual en el caso de aquellos que no tienen interés de dedicarse a la investigación o bien no logran acceder a becas para ello.

²²³ Estas carreras y sus respectivos títulos no implican diferencia de grado: ambos títulos son de grado.

²²⁴ En general, los títulos de licenciatura adicionan entre 1 y 2 puntos en el ítem de "otros títulos y bonificantes".

Una de las entrevistadas manifiesta cierto malestar en el hecho de continuar cursando. Y otra de las que no optó por continuar estudios de licenciatura lo adjudica a lo que para ella representan los estudios universitarios. En ambos casos, más implícita o explícitamente, aparecen críticas al sistema de cursado de materias y sus respectivos enfoques.

Lo que me daba fobia volver a la universidad era el tema de cumplir el horario de cursar las materias tres veces por semana, el mismo horario, era como que sentía un rechazo y no lo hice (H6).

...tenía entusiasmo de volver a la universidad, de volver a ser alumna, pero me aburrió mucho estar dos horas escuchando a un profesor hablar y yo quería ya venir a una práctica más filosófica (F1).

En algunos casos, una vez recibidos de profesores, se toman un tiempo para decidir si continuarán algún otro tipo de carrera. Una de ellas siguió la carrera de psicología en otra institución, por entender que complementaba muy bien su carrera de Letras. Otros tienen otras inquietudes por fuera de su disciplina, incluso ligadas a una formación más específica en el campo de la educación²²⁵.

...la posibilidad de seguir estudiando en relación con la educación creo que es muy fuerte, lo he notado en muchos conocidos (L5).

...ante la perspectiva de seguir la licenciatura, preferí directamente no estudiar. Cuando me ponga a hacer otra cosa voy a estudiar otra carrera porque intereses tengo muchísimos y no la licenciatura en letras. Psicología me interesa, también me interesa historia, filosofía, idiomas, pero en este momento no (L4).

Uno de ellos, incluso, siendo profesor de Historia, no comenzó otra carrera pero sí cursó varias materias de literatura en la misma institución, por gusto personal y por considerar que esto le brindaba la posibilidad de enriquecer su formación. Al respecto, se destaca su posición frente a la literatura:

Por decirlo así rápido, te vuela la cabeza. Con ellos [los profesores Raimondi y Ortíz] es descubrir todo un universo y vas a cursar literatura pero en realidad estás viendo historia. Sí, la poesía es una excusa para hablar del capitalismo, etc. Yo había cursado Historia Argentina, y de repente cursar Literatura Argentina del

²²⁵ Desde el Área de Ciencias de la Educación se recogió este planteo de los estudiantes y se presentó un proyecto para habilitar la posibilidad de que una de las orientaciones de las licenciaturas fuera en “enseñanza” de la propia disciplina, sin embargo el proyecto no fue aprobado por el Consejo Departamental de Humanidades.

siglo XIX es darle otra vuelta, yo suplí esa carencia casi sin querer o capaz que inconscientemente mi búsqueda iba por allí (H2).

Estas materias extracurriculares²²⁶ no cuentan con ningún reconocimiento por parte del sistema educativo (en términos de puntaje), a pesar de que su carga horaria y las exigencias de cursado y aprobación superan en mucho cualquier curso de capacitación dictado por el Estado o por las empresas privadas. Si bien se trata de materias de una carrera de grado, éstas no forman parte del plan de estudios de su título de base y resultan ser, por lo tanto, un complemento a la formación inicial.

Otra opción de continuar estudios son las carreras de posgrado en sus diversas variantes o niveles. Una de ellas inició una diplomatura sobre nuevas tecnologías en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); otra, una diplomatura sobre políticas educativas en una institución privada. Una de las profesoras de Filosofía inició una maestría en Ciencias Sociales con orientación en Filosofía Política, y una de Historia está cursando el doctorado en su disciplina en la misma universidad donde se formó como profesora.

Estas opciones de formación de posgrado en general no tienen ningún tipo de reconocimiento al momento de inscribirse en los listados oficiales²²⁷ de ingreso a la docencia. Quizás se podría hipotetizar que desde el sistema educativo puede ser considerada una sobre-especialización que el ejercicio de la docencia de nivel secundario no requiere y que, en general, se supone que quienes continúan estas carreras de posgrado tienen interés por desarrollar su actividad profesional en el nivel superior en general o bien en la universidad y dedicarse a la investigación. Es posible que se pueda gestionar algún reconocimiento ante las respectivas autoridades, pero la universidad en general no realiza este tipo de trámites, quizás por no tener en cuenta que el sistema educativo es una posibilidad laboral para sus egresados. La entrevistada dice:

²²⁶ Gran parte de esas materias cursadas en la universidad tienen una duración de 96 horas cuatrimestrales, con sus respectivos trabajos prácticos, exámenes parciales y examen final.

²²⁷ En el caso de la profesora que está inscripta en el doctorado, ha ido tomando varios cursos de posgrado que son obligatorios para ello, los que tienen entre 40 y 60 horas reloj y son evaluados, sin embargo ellos no otorgan ningún puntaje para el ingreso a la docencia. Por otra parte, es incomparable el nivel y profundidad de un curso de posgrado con un curso de actualización que se puede dictar desde el ámbito estatal o privado, y a pesar de ello no son considerados.

Yo valoro el aporte que me hace a mí un posgrado, pero eso en Provincia no me lo valoran (H1).

Quizás el razonamiento de una de las entrevistadas sea ilustrativo para dar cuenta de por qué optan por realizar estudios sistemáticos de grado o posgrado:

...la educación formal es como que me marca el paso, me organiza, si no es como que termino teniendo muchas lecturas sin ningún hilo (F2).

En algún caso refiere a las limitaciones de las carreras de posgrado existentes en la ciudad, lo cual supone el traslado hacia otras ciudades. Además de estos costos, se agrega el hecho de que todas las carreras de posgrado son aranceladas.

Me gustaría, pero a veces salen cosas interesantes que están lejos. Recibo información, que yo las haría por interés, pero están lejos de mí, en distancia y algunas en presupuesto también. Porque generalmente la capacitación que a uno le interesa, hoy por hoy, es paga y hay que viajar (L2).

Como se señaló en el análisis de las regulaciones nacionales actuales relativas a la formación docente continua y al desarrollo profesional emitidas por el Consejo Federal de Educación, en ellas está prevista la posibilidad de realizar estudios de posgrado, pasantías, estancias académicas en otros países, entre otras tantas. Sin embargo, esa información no circula demasiado y, además, para acceder a algunas de esas ofertas del INFD en general existen ciertos requerimientos como la antigüedad en la docencia -cuestión que excluye a los principiantes- o ser profesores de institutos superiores. Por otra parte, en general se trata de propuestas formativas que ya están previamente definidas, destinadas a algunas especialidades disciplinares y el número de becas resulta absolutamente escaso en comparación con el número de docentes en general e incluso con los que trabajan en el nivel superior no universitario.

Esta batería de ofertas de formación continua y desarrollo profesional docente proviene del INFD, es decir del ámbito nacional, de manera centralizada, lo que ponen en tensión la relación entre la Nación y las jurisdicciones provinciales (Rivas, 2004), en un juego de mutuas conveniencias: es decir que desde la órbita nacional se avanza hacia la formación de los docentes que, en principio, es responsabilidad de las provincias, y las provincias aceptan esta intervención porque

representa una inyección de recursos presupuestarios que ellas no estarían en condiciones de solventar o bien no les interesa. Esas ofertas en general están destinadas a profesores que se desempeñan formando docente en los institutos superiores y se implementan con presupuesto nacional.

Otra posibilidad de cursar carreras de licenciatura, tecnicatura, diplomatura y especializaciones²²⁸, la ofrece la UNIPE (Universidad Pedagógica Provincial) en algunas de sus sedes en la ciudad de La Plata y otras ciudades del Gran Buenos Aires. Esta universidad provincial ha venido incrementando su oferta de carreras -de grado y posgrado- y cursos, básicamente relativos a las grandes áreas de conocimiento típicas de la escuela primaria o secundaria: lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, y otros que refieren a los sujetos (infancias) o a las instituciones educativas.

En ese marco, la posibilidad de realizar estudios de posgrado que resulten de interés para los principiantes está absolutamente acotada o limitada y marcada por cuestiones económicas, máxime si esas carreras se desarrollan en instituciones universitarias que se ubican fuera de la ciudad de Bahía Blanca. La Universidad Nacional del Sur no ofrece carreras de posgrado relacionadas con la docencia en sus distintos niveles y, salvo el caso de los doctorados del Departamento de Humanidades, todas las demás carreras son aranceladas. Resulta casi una excepción que alguien que no tenga intenciones de hacer una carrera académica en el ámbito universitario opte por cursar un doctorado. Las carreras de especialización podrían ser una buena opción para los profesores, pero por ahora no existen ofertas curriculares. La entrevistada que está cursando el doctorado menciona los comentarios de otros profesores de nivel secundario y lo que le aportan los distintos cursos de posgrado para el enfoque a darle a sus clases en la escuela secundaria:

²²⁸ Esta universidad no cuenta con sede en la ciudad de Bahía Blanca ni en otras cercanas. Si bien ofrecen posibilidad de carreras de posgrado, como son las especializaciones, en su página web se señala que las diplomaturas también son carreras de posgrado, cuestión que no se compatibiliza con la normativa nacional que establece que estas carreras pueden ser: especializaciones, maestrías – profesionales o académicas-, doctorados. Por otra parte, la UNIPE pone como requisito para cursar algunas de esas carreras el hecho de contar al menos con 10 años de ejercicio laboral docente, lo que deja afuera a los principiantes. En esas carreras se admiten profesores egresados de universidades y también de institutos superiores.

¿Estás haciendo el doctorado?, me preguntan con sorpresa. No es algo común entre algunos profesores de escuela media. Pero a mí me aporta mucho en la actualización en los temas. Es que al momento de llevarlo al laburo yo lo llevo en forma de debate también y a los chicos les llega más una temática presentada de esa manera (H1).

6.5.3. Cursos de capacitación

Tal como se desarrolló en el marco teórico, la capacitación de los profesores mediante “cursos” fue el modelo privilegiado en los años '90 (Serra, 2004; Feldfeber, 2010). Pasadas dos décadas, y a pesar de las intenciones de las regulaciones nacionales actuales de ofrecer una variada alternativa de formatos – seminarios, ateneos, grupos de estudio, entre otros- lo cierto es que se verifica que el dispositivo del curso continúa vigente. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, es prácticamente la única instancia que recibe reconocimiento formal con puntaje para ingreso a la docencia.

Por otra parte, estos cursos son ofrecidos por organismos del Estado provincial -en el caso de la Provincia de Buenos, los Centros de Información e Investigación Educativa²²⁹ (CIIE), un formato relativamente parecido a los Centros de Profesores de España- y también por empresas privadas, como editoriales, fundaciones, u otros tipo de sociedades comerciales. Estas empresas gestionan el reconocimiento oficial y la Provincia le otorga un determinado puntaje a sus ofertas de cursos. Si bien estos últimos años han limitado esos puntajes, hasta aproximadamente 2011 los cursos que ofrecían estas empresas otorgaban más puntaje que cualquier curso brindado por el Estado o bien una carrera de licenciatura, en una clara política estatal por alentar el mercado de formación docente continua²³⁰ y desresponsabilizarse por garantizar esta formación para todos los profesores. Como señala Ball, el Estado en esto no juega un papel pasivo,

²²⁹ Estos Centros dependen de la Provincia de Buenos Aires y están distribuidos en todos los distritos, es decir que existen 135. En los últimos años han designado formadores en distintas disciplinas (1035 cargos de capacitadores integrantes de Equipos Técnicos Regionales, según información de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales, Dirección de Formación Continua) y se han ofrecido cursos gratuitos, básicamente sobre los nuevos diseños curriculares.

²³⁰ En algunos casos, y siguiendo la lógica mercantil, las empresas ofrecen pagos en cuotas, con tarjeta de crédito, o hacen descuentos si se inscribe un determinado número de docentes. También suelen ofrecer varios cursos al mismo tiempo: si compra 2, tiene una bonificación, si compra 3, aumenta esa bonificación, y así sucesivamente.

sino todo lo contrario, en tanto “...constructor del mercado, como iniciador de oportunidades, como re-modelador y modernizador” (Ball, 2007: 82).

En general los entrevistados manifiestan haber tomado cursos arancelados (comprados) y otros gratuitos ofrecidos por el Estado. Sobre los primeros tienen una valoración muy baja, en cambio valoran muy bien los gratuitos ofrecidos por el Estado a través de sus órganos responsables de la capacitación. Respecto de los privados afirman:

Compré dos veces y dije ‘nunca más’. Daba un montón de puntaje. Me resisto, me parece una truchada (L1).

Lo hice por el puntaje, te soy sincera. Yo no tenía horas, no tenía puntaje, entonces compré. El contenido era super básico, era un comercio. Me sentía medio mal porque estás comprando el puntaje, no tiene mucho sentido. Me sentí estafada (H2)²³¹.

Otorgaba unos siderales puntos a medida de tu bolsillo, dependiendo de tu bolsillo vos podías comprarte puntos (F4).

Todos señalan la baja calidad de estos cursos comprados, además de reconocer el hecho de haberlos tomado por necesidad de acumular puntaje en los listados oficiales. Esta acumulación les ofrece mayor posibilidades de acceder al trabajo docente (horas cátedra) y el estar bien posicionados les permite asimismo poder elegir en qué escuelas y qué materias tomar. Si están muy abajo en los listados, las elecciones se van acotando.

Ciertamente que estos cursos del ámbito privado –con ironía podríamos decir que están privados de calidad, de seriedad, de dignidad y de respeto hacia los profesores- están pensados al solo efecto de que los docentes acumulen puntaje, y las empresas utilizan esta necesidad para generar sus propias ganancias. Otro de los puntos críticos de estos cursos es la evaluación que se toma a los cursantes, tal como manifiestan los entrevistados:

²³¹ Algunos entrevistados manifiestan cierta vergüenza por el hecho de haber comprado cursos, es decir por haber cedido a las reglas del mercado. Quizás esto se agudizó porque sabían de la posición absolutamente contraria a este tipo de formación continua por parte del entrevistador, es decir por el doctorando. A pesar de ello, no tuvieron problema en reconocer que habían comprado esos cursos y el entrevistador evitó todo tipo de comentario o gesto valorativo.

...la evaluación se hacía en una escuela, tenía hasta el número de página del librito donde vos ibas a responder, te indicaban dónde estaba la respuesta, me sentí realmente mal porque yo estaba capacitada para otra cosa (E1).

Yo lo empecé a hacer y después dije esto es una paparruchada, porque en realidad había dos instancias para rendir. Cuando voy a rendir era en grupo, viste cuando decís...esto es una porquería...No hice nunca más esto, porque me sentí comprando el certificado (E3).

Entre los entrevistados se destacó un caso que en el término de cuatro o cinco años acumuló el máximo de puntaje que se admite en los listados de ingreso a la docencia²³², por lo que ya no realiza más cursos. Esto no implica que realice otro tipo de actividades de acuerdo a sus intereses.

La necesidad era juntar puntaje por lo rápido, no por 'siento la necesidad de especializarme en tal o cual tema'. Hice el máximo, un montón de cursos. En este momento hace mucho que no hago nada porque ya tengo el máximo de puntos" (E3).

Esta situación parece burlar las reglamentaciones que promueven la formación continua de los profesores, porque establece un máximo de puntaje que quizás en décadas anteriores se podía conseguir a lo largo de toda la vida laboral, y en la actualidad esto se puede lograr en muy poco tiempo, básicamente por la incidencia de las ofertas privadas que especulan comercialmente alentando a los profesores a tomar cursos para lograr mayor puntaje en los listados oficiales; es decir, como una forma de garantizarle a los profesores el acceso seguro al trabajo docente. Parecería una situación paradójica el hecho de una empresa privada aiente que los profesores puedan acceder al trabajo docente en el ámbito del Estado, sin embargo esto responde a las lógicas de las nuevas relaciones entre el Estado y el mercado en tiempos de neoliberalismo, en una combinación de privatización de la educación -de la formación continua- y en la educación -por su incidencia en el sistema público-, o de mecanismos exógenos y endógenos (Ball y Youdell, 2007).

²³² El ítem referido a "otros títulos y bonificantes" permite sumar hasta 10 puntos como máximo. Luego, si uno hace otras carreras o cursos, ya no puede sumar más. Esos 10 puntos quizás se prevé acumularlos a lo largo de 10, 15 o 20 años.

De todas maneras, entre los entrevistados existen unos pocos que no han comprado cursos por distintos motivos: principios ideológicos, económicos, conocimiento de la baja calidad de los mismos, entre otros.

De los cursos pagos, esos que se venden, no he visto nada que me interese (L4).

Tengo una negación rotunda con todos esos cursos que son privados que avala la provincia, que dan puntajes, que son pagos, que no son nada baratos (F1).

Lo que pasa es que es tan nefasto todo este sistema, porque sí, a mí me encantaría no tener que darle plata ni gastar mi tiempo en eso, pero también es cierto que si no, no tomas una hora nunca... (F2).

En cuanto a los cursos tomados en el ámbito estatal, a cargo de capacitadores del CIIE, estos versaron fundamentalmente sobre los nuevos diseños curriculares para nivel secundario (que se implementaron a partir de 2008). En general se muestran satisfechos porque fue una oportunidad para conocer mejor los contenidos de la disciplina para cada año del nivel secundario.

Hice los del CIIE sobre Diseño Curricular. Estoy dando en cuarto año, o sea que estoy actualizada (L2).

Cursé los cursos del CIIE. Son obligatorios en el sentido de que tienen que ver directamente con que si a mí este año me cambiaron el diseño curricular voy a tener que saber cómo abordarlo, entonces es un curso que yo considero absolutamente necesario, o sea que no puedo dejar de hacer (F5).

Si bien los cursos que se ofrecen desde el Estado provincial a través de los CIIE no son obligatorios, algunos los consideran así por la necesidad de estar actualizados en las orientaciones de los nuevos diseños curriculares. Estos cursos suelen tener cupo y están dedicados a profesores en ejercicio; sin embargo, en algunos casos prevén algún cupo para otros docentes que todavía no están trabajando y que están interesados en hacerlos.

Sea en el caso de los cursos comprados a empresas privadas como en los tomados en la esfera estatal, parece ser que la principal motivación -en gran parte de los entrevistados- para realizarlos pasa por el hecho de lograr un mejor puntaje (Vezub, 2010) en los listados oficiales, de manera de poder acceder a más y mejores posibilidades laborales. De todas maneras, estos profesores egresados de la universidad en general muestran mayor criterio a la hora de seleccionar los cursos a

tomar -o incluso decidir no hacerlos- frente a egresados de institutos superiores que suelen más acríticos. Lo mismo sucede en el caso del profesorado de educación primaria, que frente a la falta de trabajo, se vuelven consumidores compulsivos de cursos para aumentar sus puntajes y conseguir trabajo en la docencia.

6.5.4. Participación en congresos, proyectos de investigación y/o extensión

Los apartados anteriores dieron cuenta de las principales acciones que llevan adelante los profesores en general y los principiantes en particular, por ser aquellas que merecen algún tipo de reconocimiento por parte del propio sistema educativo a la hora de ponderar la formación continua y el desarrollo profesional. Esto significa que el sistema orienta y condiciona las decisiones de los docentes principiantes, que pasan a valorar aquellas actividades que son valoradas (en términos de puntaje) por el mismo sistema.

Además de las acciones más típicas de formación continua que se analizaron en los dos apartados anteriores, en las entrevistas todos hicieron referencia a otras actividades que las realizan por interés o inquietudes personales, pero que saben que al mismo sistema no le interesa ni le otorga valoración alguna. En este caso, se trata de la participación en congresos, jornadas, o formatos similares, y en proyectos de investigación y/o extensión.

En el caso de los congresos, resultan ser vías menores de participación dado que en general tienen dificultades para participar porque se encuentran trabajando. Si estos congresos se realizan en la ciudad de Bahía Blanca la posibilidad de participar en ellos es mayor, al menos en algunos momentos en que no tienen que dictar clases. En este sentido, gran parte de los entrevistados han manifestado que han asistido a congresos y jornadas, incluyendo algunas desarrolladas en el ámbito del Departamento de Humanidades de la UNS.

Mucho menor o casi nula es la participación en congresos fuera de la ciudad, porque puede demandar algunos días y en las escuelas no se les justifican las inasistencias, lo que equivale a que si faltan a clase les descuentan el salario, salvo que el evento haya sido avalado por parte de la Provincia de Buenos Aires. Por otra

parte, hay que reconocer que desde hace algunas décadas han proliferado todo tipo de congresos y jornadas en el ámbito universitario y otros realizados por Asociaciones profesionales o de determinados grupos de académicos. Esta situación obedece a dos razones básicas: por un lado, dar lugar a que los profesores universitarios puedan presentar sus comunicaciones científicas, que resultan necesarias para seguir perteneciendo al Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores²³³; por otro lado, estos eventos se han convertido en una fuente de ingresos alternativos para distintas facultades o universidades y en muchos casos priman más los criterios económicos que los académicos.

En otro orden, también se constata la participación de tres principiantes (dos de Historia y una de Letras) en proyectos de investigación de la universidad. Sin embargo, esto no es muy común porque, entre otras cosas, depende de que los directores de proyectos los hayan convocado para participar. Una de ellas rescata lo que le aporta el estar involucrada en un proyecto de investigación:

Me mantiene actualizada en una temática específica, el debate con otros intelectuales. Eso para mí es un ejercicio de apertura y de formación. Los períodos en que yo he dejado de hacer eso, sentí que me faltaba algo...(H1).

En otros casos, han participado en proyectos de extensión. Una profesora de historia en un proyecto de voluntariado que se dedicaba a dar “apoyo escolar” en una escuela marginal, y lo valora por la experiencia que le aportó tanto en lo disciplinar como en el conocimiento de las situaciones concretas en las cuales se desarrolla el aprendizaje en esas escuelas. Por otra parte, dos profesoras de Filosofía participan desde hace algunos años en un proyecto de extensión sobre “filosofía con niños”, que creó una Red con jardines de infantes y escuelas primarias en las cuales llevan adelante sesiones de indagación filosófica y además realizan acciones de capacitación para los docentes. Estas dos profesoras parecen estar marcadas por esa experiencia que les brindó otra mirada acerca de la filosofía: una

²³³ Este Programa data de 1994, en el marco de las políticas neoliberales del momento. A pesar de ello, pasados 20 años, sigue vigente. Para pertenecer al Programa hay que estar categorizado (1, 2, 3, 4 o 5), integrar un proyecto de investigación acreditado formalmente y dictar al menos 120 horas de clases al año. Con estas condiciones, se pertenece al programa y se cobra una suma de dinero 3 veces al año. Esa suma es prácticamente “en negro”, no se considera para los aportes previsionales, y en general se cobra con 1 o 2 años de retraso.

filosofía situada (que se desarrolla a partir de los problemas de la realidad que manifiestan los sujetos), o una filosofía filosofante (Morales y Rodríguez, 2011), en el sentido de que no se centra en *corpus* de filósofos clásicos o consagrados sino que “comprende en su seno dos conceptos-herramientas: la idea de una filosofía que recale en la transformación del sujeto que la realiza y la noción de pensamiento situado para pensar a la filosofía como un campo fértil para transformar nuestra situación de cultura subalterna” (Bedetti y Morales, 2013).

Por último, para algunos la participación en proyectos de investigación y/o extensión ha sido una posibilidad para afrontar experiencias de escritura de comunicaciones u otro tipo de producción escrita, tal como veremos en el apartado siguiente.

6.5.5. Experiencias de escritura y publicación de textos

A partir de la charla mantenida en el marco de las entrevistas, algunos fueron comentando acerca de las experiencias que habían tenido en escritura de comunicaciones para congresos, para revistas e incluso para libros. Ciertamente no fue lo primero que comentaron porque este tipo de actividades se consideran que se realizan por interés personal y académico, a sabiendas de que las mismas no merecen ningún tipo de reconocimiento por parte del sistema de ingreso a la docencia.

Cinco de los entrevistados han manifestado que han escrito comunicaciones para congresos o jornadas, y casi otros tantos que han escrito y publicado algún artículo en revistas o bien libros. En el caso de algunas de las profesoras de Filosofía, han realizado comunicaciones en congresos en el marco del proyecto de extensión de filosofía con niños, y aparecen publicados en soporte digital. Otras dos de Historia también cuentan con producciones escritas para congresos. Los principiantes de Letras, en cambio, no manifiestan tener escritos para congresos.

Hay un caso de publicaciones en revistas internacionales, relativas a literatura latina²³⁴, con motivo de su participación en un proyecto de investigación en ese área. Si bien manifiesta su satisfacción por dicha tarea y las publicaciones, encuentra que ese trabajo no lo puede relacionar con su trabajo en la docencia.

Tengo cuatro trabajos publicados en Europa, o sea, no tienen ningún reconocimiento ni desde la provincia, ni económicamente, ni nada, es cuestión personal solamente. Me encanta, me da una satisfacción personal, pero después eso no lo puedo llevar al trabajo (L3).

En cambio, en el caso de un principiante de Historia que también ha producido comunicaciones a congresos que constan en internet²³⁵ rescata las posibilidades de relacionar sus escritos con las tareas de enseñanza y el impacto que esto genera en el alumnado. En su caso, ha escrito sobre la historieta en Argentina, y en particular sobre la obra “El Eternauta”, de Oesterheld, que figura como “desaparecido” en la última dictadura militar.

Quando vos llevás al aula investigaciones tuyas, tus alumnos te reconocen eso, porque ellos quedan sorprendidos: “cómo sabe, mirá todo lo que trae”, y sobre todo en historieta, que tiene algo muy lindo para la educación (H2).

Este tipo de testimonios se encuadra en las reflexiones de Domingo Segovia y Fernández Cruz, cuando afirman que “La formación será o no juzgada como válida en función del grado de relevancia que represente para su vida personal, profesional y social” (1999: 14).

Otros principiantes han producido y publicado libros. En el caso de principiantes de Historia, una de ellas ha escrito sobre la historia de Puán²³⁶ (localidad de la provincia de Buenos Aires) y otro publicó el libro “Los combates del

²³⁴ Conviene señalar que el Área de estudios clásicos greco-latinos es una de las más fuertes en el Departamento de Humanidades de la UNS, con muchos docentes que cuentan con título de doctor, y varios becarios y tesistas.

²³⁵ <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/benitezl.pdf>

²³⁶ En el caso de la historia de Puán, el libro fue solicitado por el Museo de la localidad. Se lo puede consultar en:

<http://culturapuan.blogspot.com.es/2009/06/presentacion-del-poryecto-de-una.html>

<http://www.diariodepuan.com.ar/2011/12/presentaron-el-libro-%E2%80%99Cuna-historia-de-puan-contada-para-ninos%E2%80%A6y-no-tan-ninos%E2%80%99D/>

Che”²³⁷, a partir de investigaciones que había desarrollado siendo estudiante en la universidad. Entre los profesores de Letras, se destaca uno de los entrevistados que desde antes de la formación inicial viene escribiendo y ahora ya cuenta con publicaciones²³⁸. Ciertamente, esto no es común ni entre los profesores de letras, porque una cosa es enseñar lengua y literatura, y otra combinar esa actividad con la escritura literaria.

Desde que publico mis libros, no hay ninguno que me conozca de antes que no diga: ¿vos escribís? Porque yo escribo desde que tenía doce años. Narrativas, cuentos o novelas. Ahora la que presento la semana que viene es una novela más extensa. Tiene más de 200 páginas, es ficción. Me divierte mucho inventar historias, personajes, situaciones (L5).

Como ya se ha dicho, este tipo de actividades no son reconocidas a la hora de la inscripción en los listados oficiales de ingreso a la docencia. El sistema parece reconocer una función más pasiva para los docentes, como es la asistencia a cursos de capacitación, más allá de que se pide que incluyan evaluación. Una función mucho más activa, de carácter intelectual y absolutamente formativa y ligada al desarrollo profesional como es la escritura de textos para congresos, revistas o libros no está contemplada. Ciertamente parece que se privilegia una mirada mucho más instrumental del trabajo docente (Schön, 1992; Giroux, 1997), mero ejecutor de decisiones tomadas centralmente. Todo aquello que suponga una formación continua que puede inducir procesos críticos del pensamiento, queda excluido para los profesores de nivel secundario y, por lo tanto, el sistema directamente no los considera²³⁹. Sin duda esto pone al desnudo la contradicción

²³⁷ Publicado por Editorial Harris en 2009.

²³⁸ Algunos de sus textos literarios que figuran en internet: *El cazador de mariposas* (Ediciones de la Cultura, 2009), *El libro de Fede* (Ediciones de la Cultura, 2010), *Pili* (Simurg, 2010), *Nuestra Señora de Hiroshima* (Simurg, 2012) *Osario Común. Summa de fantasía y horror* (comp.) (Muerde Muertos, 2012).

²³⁹ Acaso pueda relacionarse esto con el concepto de “performatividad”, como manifestación de los mecanismos encubiertos de privatización. Para Ball, se trata de “... una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso (2003: 89-90). Por su parte, Luengo Navas y Saura Casanova consideran que esto incide fuertemente en el quehacer de los profesores, porque “No consiste en una simple modificación de la praxis docente, se trata de un cambio de más calado, que incide en el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los

entre las grandes declaraciones o los discursos estelares de las políticas (Negrin, Amodeo y Yasbitzky, 2006) y las normativas concretas que parecen ir en otro sentido.

Por otra parte, y en la línea de la investigación situada que se ha planteado en esta tesis, resulta necesario señalar que la universidad, en tanto formadora de profesores, brinda tal vez un “plus” a sus estudiantes que no sucede en los institutos superiores. Es decir, estas posibilidades de desarrollar habilidades para la escritura de textos académicos, tan propias de la actividad universitaria, favorece la formación continua y el desarrollo profesional de aquellos que están interesados o son invitados a iniciarse en esas actividades. En cambio, para los profesores principiantes egresados de institutos superiores esa posibilidad es prácticamente nula.

6.5.6. Funciones de capacitadores

Otras actividades relativas a la formación continua y el desarrollo profesional que manifiestan los profesores principiantes que han realizado durante los primeros años es la capacitación. Han dictado distinto tipo de cursos para otros docentes, sea desde proyectos de extensión o bien han tenido cargos de capacitadores en el CIIE. En este último caso, tuvo que presentarse a un concurso y hacer una propuesta. Está nombrada formalmente como tal y en ese marco implementó varios cursos a los cuales asistieron docentes de su área de conocimiento e, incluso, docentes principiantes que han sido sus compañeros de formación de grado. En este caso, esta actividad tampoco es valorada para el ingreso al sistema educativo. Lo paradójico de esto es que los que han tomado sus cursos reciben una certificación que les otorga puntaje, en cambio a ella no le es reconocida.

Al igual que se reflexionó en el apartado anterior, no se puede desconocer que la preparación de los cursos, en términos teóricos y metodológicos, supone una fuerte actividad de formación, actualización y especialización, máxime cuando esto

modos de interacción personales y profesionales, etc.” (2013b: 141).

se realiza en los primeros años posteriores a la graduación, en el mismo ámbito provincial y, a pesar de ello, no recibe ningún tipo de reconocimiento en los listados oficiales de ingreso a la docencia. En el mismo sentido que ya se expuso, parece que la formación continua y el desarrollo profesional supone una actividad pasiva, receptora de lo que brindan los especialistas o expertos. Esto fue típico de las políticas de los años '90 (Serra, 2004; Feldfeber, 2010; Menghini, 2012, 2013), y continúa vigente a pesar de la nueva impronta política que se le quiere imprimir a la formación continua, en el sentido de que tienda al desarrollo profesional.

Como señalan Domingo Segovia y Fernández Cruz, resulta necesario buscar otros formatos que no reproduzcan la lógica escolar para el desarrollo profesional de los profesores, y que tiendan, fundamentalmente, a generar procesos reflexivos.

Estimular la reflexividad en el profesorado es un objetivo básico de cualquier programa formativo orientado a la mejora. Es importante iniciar y potenciar procesos de reflexión entre el profesorado, que les ayude a decodificar la realidad educativa. No sólo como descripción de las observaciones/situaciones o experiencias, sino alentando la reinterpretación de las mismas y haciendo surgir mejores propuestas educativas en su praxis (Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999: 15).

Una de las entrevistadas actuó como capacitadora sobre las nuevas tecnologías aplicadas a las disciplinas curriculares. Esto lo desarrolló por convocatoria de la misma escuela privada en la cual trabajaba y estuvo dirigida a sus propios compañeros docentes. Por tratarse de una actividad en el ámbito privado y en el marco de una escuela, parecería más razonable que el sistema no lo considere, más allá de lo que puede haber representado para ella en términos formativos.

6.5.7. Estudio por cuenta propia y trabajo en equipo

En general también valoran el hecho de continuar estudiando por cuenta propia, de acuerdo a sus gustos personales o bien por necesidad de estar actualizados en los contenidos que tienen que enseñar en el nivel secundario, y además hacerlo también en grupo, con otros compañeros docentes.

Ciertamente que resulta muy difícil tener en cuenta este tipo de actividad tendiente a la formación continua y al desarrollo profesional, porque su acreditación queda en el orden de lo personal. Es decir que en este caso se incluye aquí por considerar que efectivamente se trata de acciones relativas a la formación continua, pero resulta comprensible que ella no sea considerada formalmente para el ingreso a la docencia. Como señalan Domingo Segovia y Fernández Cruz, "...junto a las iniciativas y ofertas institucionales de formación, hay otras vías -en muchos casos silenciadas- que conectan al profesor como persona recuperando su historia personal y profesional..." (1999: 13).

Una de las entrevistadas afirma que lo que más te ayuda es seguir estudiando, además de la asistencia a charlas o conferencias. Algunos añoran los años de estudiantes, cuando contaban con tiempo para dedicar al estudio, leer libros completos, mientras que en la actualidad les cuesta encontrar tiempos para estudiar porque están urgidos por el trabajo.

Esta actividad, así como varias de las detalladas más arriba, se podrían inscribir en iniciativas personales o de corte 'autodidacta', y quizás sean posibles por la formación inicial que han tenido y que en general, como se analizó en apartados anteriores, valoran positivamente. Esa formación les ha brindado criterios, herramientas, posibilidades de seleccionar textos, temas, autores y de ir construyendo una mirada más amplia y crítica en su campo disciplinar.

En relación con el estudio, también casi todos ellos le otorgan un valor importante al trabajo y estudio en equipo, como una forma concreta de avanzar en el desarrollo profesional y de contrarrestar el trabajo en soledad de los docentes (Rivas Flores, 2000).

Lo que me serviría es juntarme con otra gente, pensar algo específico. Juntarnos, reunirnos y producir algo hace también que te sientas parte de un equipo y no seas un loquito dando vueltas solo (H4).

El complemento ideal es reuniones, talleres de discusión, con el diseño curricular en mano, como diciendo ¿qué tenemos que dar? Pero ir a la escuela, que esos cursos vayan a las escuelas e impacten realmente en las escuelas (L4).

Resulta interesante que como docentes principiantes valoren el trabajo en equipo. Si bien el deseo del trabajo colectivo está ligado a la resolución de los problemas de las prácticas cotidianas, como reflexionar sobre diversos temas, planificar en conjunto, intercambiar marcos teóricos, estrategias y actividades para la enseñanza, entre otras, seguramente sería muy potente para avanzar hacia otras actividades en línea con el desarrollo profesional y laboral de mayor envergadura o con mayor proyección sobre la totalidad del sistema educativo. Además, según se desprende del segundo testimonio, se relaciona la formación con el trabajo de enseñanza en las escuelas, esperando que ella tenga algún tipo de impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la relación establecida resulta interesante en tanto no se busca una formación o conocimiento para sí mismos, sino que le asignan una perspectiva social.

Asimismo, reconocen que este tipo de trabajo resulta imposible en las actuales condiciones materiales de trabajo propias del nivel secundario, para lo cual sería necesario avanzar hacia la concentración horaria en muy pocas instituciones educativas y no estar dispersos en tantas escuelas, como sucede en la actualidad.

6.5.8. Militancia política

En función de los testimonios de los entrevistados, resulta necesario también hacer mención a un caso que manifestó el hecho de su militancia política, en tanto ella le ha aportado a la formación continua y el desarrollo profesional.

Por otro lado también soy militante de un partido político y busco una formación en este sentido. Prácticamente todos los días estoy estudiando algo nuevo, y libros que vienen enfocados a ese punto. Es básico para defenderme yo mismo y a todos mis compañeros (H3).

En este caso, también parece razonable que la actividad política voluntaria no tenga reconocimiento por parte del sistema educativo. Sin embargo, más allá de esto, se lo incluye en este análisis de las actividades de formación continua atento a que el propio entrevistado reconoce que la militancia ha sido fundamental durante su época de estudiante así como en sus primeros años en la docencia. Esto le ha permitido construir su propio rol como docente y la función a desarrollar como tal en el sistema educativo. Por otra parte, las lecturas y estudios propios de su

participación política le permitieron generar una mirada crítica para analizar al sistema en el marco más amplio de la sociedad capitalista.

Quizás otros podrían haber hecho mención a otras actividades que realizan por iniciativa personal y que no relacionan con la formación continua y el desarrollo profesional. Al respecto, entre los entrevistados hubo algunos que se dedican a la música, con estudios sistemáticos; otros tienen cierta participación sindical; otros se especializan en algún tema de su disciplina en particular, como puede ser un período de la historia, un personaje, un filósofo, un literato, o bien también cuestiones como lecturas relacionadas con las filosofías orientales, género, derechos humanos, entre otros.

6.5.9. La escuela como espacio de desarrollo profesional

Tal como se desarrolló en el marco teórico y en el análisis de las regulaciones nacionales (Res. CFE 30/07), se destaca la idea de del desarrollo profesional centrado en la escuela, o que las instituciones educativas son los lugares privilegiados para el desarrollo profesional de los profesores. En función de esta consideración, se consultó a los profesores principiantes acerca de las actividades de formación continua realizadas en ese ámbito y si creen que es posible que las escuelas se conviertan en espacios de formación y desarrollo profesional.

En general no reconocen que en las escuelas en las cuales han trabajado se hayan realizado actividades en línea con la formación continua de sus docentes. Solo una de las entrevistadas que trabaja en el ámbito privado hace referencia a estas acciones, que en general las realizan durante el mes de febrero, es decir previo al inicio del ciclo lectivo que se da en marzo, y cada año gira alrededor de problemáticas que han detectado entre el alumnado.

Todos los años durante febrero, se dicta algún curso que tiene que ver con alguna problemática en particular que se viene dando. Por ejemplo, este año se hizo sobre las redes sociales, en base a todas las problemáticas que hubo el año pasado con respecto a las redes sociales (L3).

A pesar de ello, gran parte de los entrevistados considera que sería importante que las escuelas asuman funciones relativas a la formación continua y el desarrollo profesional de sus docentes.

Si lo pensamos en como que es un ámbito en el cual uno conociéndose y conociendo a los demás va construyendo, creo que sí (L5).

Sí, porque en realidad es un ámbito que creo que está poco aprovechado, como que no se aprovecha todo el potencial que tiene la escuela, creo que se lo ve siempre desde la crítica (F2)

Sí, yo creo que estaría más vinculado con la realidad del docente, el proyecto saldría desde una necesidad o desde una problemática que surge en la escuela, entonces se podría trabajar en forma conjunta con otros profesores o con otras disciplinas también, hacerlo interdisciplinario, que eso también a veces es interesante, yo creo que sería conveniente que fuese la escuela el promotor de donde saldría eso (F3).

Otros, en cambio, ponen en duda que las escuelas puedan asumir ese tipo de funciones, en el sentido de que pueda ofrecer un desarrollo profesional centrado en la escuela, básicamente porque entienden que no están dadas las condiciones para ello, tanto en lo material, como en la disposición de tiempos y espacios, como en los sujetos que tendrían a cargo esa actividad y por las características que asume el trabajo docente en las escuelas secundarias; es decir que se requerirían otras condiciones laborales.

...es difícil porque esto del docente que entra y sale de la escuela hace muy difícil que nos encontremos todos, tiene que ser un fin de semana... (L1).

...si está bien implementado, si hay un real compromiso, si se generan los espacios y los tiempos para que se pueda realizar en forma medianamente correcta yo creo que no estaría mal. Podría ser una formación en servicio. Está bien que la escuela es nuestro único ámbito de trabajo y está bueno pensar lo que hacemos para poder trabajar mejor (F1)

...la concentración horaria sería fundamental, yo creo que mejoraría varias cosas (L5).

Me parece que la única traba o inconveniente es que todos estamos en muchas escuelas (H1).

Durante algunos años se desarrollaron en todas las escuelas de la provincia las llamadas “Jornadas institucionales de capacitación”, con suspensión de clases, y a las cuales estaban obligados a asistir los profesores. En general, las mismas se

desarrollaban con una temática común a cada uno de los niveles educativos. Desde la Dirección General de Cultura y Educación enviaban algún material bibliográfico o de orientación y, a su vez, proponían cómo se debía desarrollar la jornada. Si bien ya hace algunos años que estas jornadas se han suspendido, algunos las han vivido y son críticos hacia las mismas.

...las llamadas capacitaciones que me ha tocado vivir, son instancias que ya desde el vamos te las plantean como una cuestión burocrática. Escribí esto acá, total no importa qué vas a poner y qué no vas a poner. Entonces obviamente no se genera nada y es un espacio de catarsis, de obligación, donde tenés que estar cuarto horas haciendo algo que supuestamente no va a servir para nada (L4).

...se generan momentos de debates donde hay que tomar nota y hay que entregar un registro escrito que no se sabe quién lo lee...Por ahí puede estar aportando cosas que pueden parecer interesantes pero después te das cuenta que tienen como un sin sentido, no se sabe bien a dónde van, qué hacen con eso, o sea que si uno es medio chanta podría poner cualquier cosa porque da lo mismo, lamentablemente (F1).

Es posible que este tipo de críticas que fueron generalizadas entre el profesorado, hayan sido el motivo mismo de la suspensión de esas jornadas. Sin dejar de reconocer que pueden ser espacios potentes de encuentro entre docentes para el tratamiento de las problemáticas de la escuela, en general se burocrataron, fueron muy dirigidas temáticamente y no dieron lugar a que surgieran necesidades y problemas propios de cada escuela. Desde el discurso se planteaba como un espacio de autonomía y participación institucional, pero en los hechos resulta muy complejo otorgar esa autonomía “desde arriba” cuando en general no es una práctica habitual en las escuelas ni entre los profesores (Munín, 1999; de Puelles Benítez, 2010)

De esta manera, los profesores en general, y los principiantes en particular, no encuentran en la escuela las posibilidades para su formación y desarrollo profesional. Por el contrario, pueden ser consideradas espacios más hostiles que acogedores para ello. Por otra parte, la vivencia de estos docentes sobre el trabajo en las escuelas parece ir en contra de los criterios que definirían un desarrollo profesional eficaz, en el cual se considera que la escuela es el telón de fondo en tanto ese desarrollo debería construirse en torno al trabajo diario de enseñanza (Marcelo, 2009b).

En la misma línea se expresa Domingo Segovia en torno a las funciones de asesoramiento en las escuelas. Parte de considerar el valor que tiene el conocimiento generado por el mismo profesorado en su contexto de trabajo. De esta manera,

El lugar del asesor se ve invadido y reconstruido 'codo con codo' entre el profesor y el asesor, como también lo es el de la práctica docente. Los profesores como iniciadores y principales agentes de los procesos de mejora se apoyan, escudan o integran a otras estructuras de asesoramiento con las que su autonomía y capacidad se ve potenciada, reflejada y proyectada hacia nuevos retos, caminos y perspectivas propias de una verdadera comunidad profesional de aprendizaje (2001: 185).

Esta función de asesoramiento, sin duda, y más allá de las condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario en la Argentina, sería muy potente para el trabajo con la totalidad del profesorado de cada escuela y, ciertamente, para el acompañamiento a los profesores principiantes.

6.6. Acompañamiento a profesores principiantes

Se consultó a los entrevistados si creían que eran necesarias acciones de formación continua y desarrollo profesional específicamente destinadas a los profesores principiantes. Como se señaló en el análisis de las regulaciones nacionales actuales, el INFD cuenta con un programa nacional de "Acompañamiento a docentes noveles", que se desarrolla en varias provincias en el ámbito de los institutos superiores de formación docente y como una nueva función del sistema formador (Res. CFE 30/07).

En la provincia de Buenos Aires son casi nulas las acciones de este programa nacional, tal vez por las relaciones siempre tensas -cuando no conflictivas y competitivas- entre la órbita nacional y la de la provincia (Dirección General de Cultura y Educación) (Rivas, 2004). Lo concreto es que en la ciudad de Bahía Blanca no existen ofertas ni dispositivos formales destinados a los profesores principiantes, en el marco de las acciones que se proponen para la formación continua y el desarrollo profesional.

En general los entrevistados creen que algún tipo de acompañamiento a los principiantes sería algo interesante, aunque no advierten el formato que podría tener tal acompañamiento: si tendría que estar a cargo de las mismas escuelas, de las instituciones formadoras, de docentes nombrados para esa tarea –al estilo de un mentor o tutor- u otros dispositivos.

Yo creo que necesitarían un acompañamiento, podría haber un referente en la escuela, un docente con una mayor cantidad de años de antigüedad al que uno pudiera ir a pedir socorro. En la Técnica 3 había una profesora a la que siempre podía recurrir, pero porque me llevaba bien, pero podría haber como un rol de un docente con mucha antigüedad que pudiera ayudar (E1).

...no está de más que alguien a lo mejor lo ayude a caminar en los primeros tiempos, al menos el primer año, hasta que uno logra...Yo he tenido directivos y de hecho todavía los tengo, que se relacionan con gente que a lo mejor uno no conocía, no vio nunca y sin embargo se pone a conversar y saca cosas buenas realmente, entonces creo que esa podría ser la figura ¿No? La del acompañante, ya sea del directivo o sea un par. Con alguna recompensa. Porque no es un consejo, si bien él te lo da desinteresadamente, el que lo recibe queda muy gratificado. ...no estaría mal tener a alguien a quien recurrir digamos, llegado el momento que uno necesite hacer una consulta (H2).

...sería lo ideal. Que tengan un acompañamiento, un espacio donde puedan ir y compartir las prácticas docentes: mirá, hoy mi clase fue así ¿A vos te pasó?, ¿vos cómo lo resolviste, qué hiciste? ¿Y te dio resultado? (F3).

Pero también tiene que ver con abordar cuestiones no tan específicas, me parece que lo que debería brindarse por parte del Estado por ejemplo, son cuestiones que atañen a todas las disciplinas y a todas las instituciones y que tienen que ver con el trabajo con el alumno (L3).

Como se puede observar, en general están de acuerdo con el hecho de recibir algún tipo de acompañamiento en los primeros años. Algunos, de hecho, lo han encontrado en alguna figura institucional que de manera informal cumplió en parte esa función. Otros creen que esa podría ser una función de los directivos, sin embargo esto depende de la buena voluntad, de los rasgos de personalidad de las autoridades y en muchos casos, como ya hemos comentado al inicio de esta investigación, los directivos desconocen si en su escuela existen profesores principiantes (Menghini y Fernández Coria, 2011).

Una de las entrevistadas, a pesar de aceptar este tipo de acompañamiento, también advierte acerca de las consecuencias negativas que podría tener, en el sentido de que tal vez podría generar dependencia en los principiantes y no

favorecer actitudes de autonomía ante la formación continua y el desarrollo profesional.

...creo que una instancia propia puede ser, pero creo que necesitan saber que tienen que seguir formándose. Es cómo plantear que la formación es continua, que sigue y que no termina cuando te entregaron el diploma de profesor (E3).

Otros, en cambio, creen que tal vez no sería necesaria una instancia específica para los principiantes, sea entre ellos mismos o con otro docente. Entienden que lo mejor es tener encuentros referidos a la formación continua junto con docentes que cuentan con más experiencia, porque esto favorece el aprendizaje a partir de los más antiguos en la docencia.

...de la gente que tiene muchos años en la docencia aprendés desde la experiencia, te dan esa tranquilidad de haberlo vivido, de haberlo transitado y de la gente nueva que viene con nuevas ideologías, te aportan nuevas maneras de pensar una problemática o de resolver algo (F3).

Yo creo que al contrario, es sumamente rico que haya de las dos cosas, de las dos generaciones porque se entrecruzan. Se entrecruzan varias miradas. Incluso los niveles de formación se ponen a la vista enseguida (H4).

Ciertamente que todas las opiniones resultan igualmente válidas, máxime cuando no han contado con experiencias formales de acompañamiento como para poder tener una valoración acerca de las mismas. Lo concreto es que, más allá de los programas nacionales y el impulso que se le ha querido dar a estas políticas dirigidas a los profesores principiantes, la misma no llega a todas las provincias²⁴⁰, ni a todas las localidades, ni a todos los institutos superiores y, además, se deja afuera de este programa a las universidades. Lo que proponen los entrevistados en general no forma parte de los dispositivos desplegados desde el INFD que suelen consistir en seminarios o talleres (Alen y Allegroni, 2009) y no tanto en la figura de un referente institucional o distrital para acompañar los primeros pasos en la docencia.

²⁴⁰ Zeballos (2008) relata una experiencia realizada en colaboración entre una escuela técnica y un instituto superior en la provincia de Buenos Aires, sin embargo no indica la localidad donde esto se desarrolló. El acompañamiento a los profesores principiantes contó con un mentor seleccionado sobre la base de una serie de criterios, un director del programa y estuvo destinado a los principiantes de la escuela técnica.

6.7. El Estado frente a la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes

Un tema no menor en referencia a la formación continua y el desarrollo profesional remite a la consideración de su obligatoriedad para los docentes por parte del Estado; es decir: el Estado debería obligar a los docentes a continuar formándose a lo largo de su vida profesional, o esto es decisión absolutamente individual de cada docente. Aquí estaría en juego la tensión entre la voluntad individual de los docentes de emprender acciones de formación y desarrollo profesional, y las acciones externas –políticas públicas- propuestas por el Estado para que los profesores avancen en su desarrollo.

Si se analiza la realidad de las políticas de ingreso a la docencia en los distintos niveles del sistema educativo en Argentina, resulta fácil advertir que el Estado solo requiere que los docentes cuenten con una formación inicial que pueda ser avalada por el respectivo título docente²⁴¹ o bien con un proceso de capacitación reconocido formalmente. Una vez que los docentes acceden a trabajar en el sistema, y más allá de la letra de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206/06 que refiere al mismo tiempo al derecho y la obligación a la capacitación (art. 67) – formación continua-, en los hechos no existe ninguna obligación de realizar acciones de formación continua, sino que esto queda en manos de cada uno y obedece a sus inquietudes, deseos de actualización y seguir aprendiendo, de contar con más antecedentes, o bien como medio para acceder a otras funciones como podrían ser los cargos directivos o de supervisión. Tampoco hay previsto ningún tipo de monitoreo, seguimiento, evaluación, para corroborar si los docentes cumplen con la obligación de actualización y capacitación.

No se puede desconocer que cualquier instancia que quiera imponerse de manera obligatoria, muchas veces genera un efecto contrario, en el sentido de que termina siendo un cumplimiento formal pero que no garantiza procesos de mejora en los sujetos ni en las instituciones. Esto sucedió durante los años '90, cuando se

²⁴¹ Tal como se ha indicado en el caso de aquellos que comienzan a trabajar sin el respectivo título, esto resulta ser una excepción o una “emergencia”, y para el caso de faltante de profesores se los habilita a trabajar sin acreditar el título de profesor.

obligó a todos los docentes a cumplir con determinada cantidad de horas de capacitación en el término de algunos años, en ese entonces en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, y semejante inversión no se tradujo en mejora de las prácticas porque, además, existía un importante descontento por lo que fue la transformación educativa derivada de la Ley Federal de Educación del año '93.

De todas maneras, resulta lícito preguntarse por qué el Estado no supervisa el cumplimiento efectivo de la obligación de la formación continua. La primera reflexión que surge es que esto requeriría para el Estado una responsabilidad en este campo -con el debido presupuesto-, para hacer posible que todos los docentes puedan cumplir con esa obligación en términos de derecho, es decir cumplir con los derechos establecidos en el artículo 67 de la Ley de Educación Nacional. Cuando se observan los datos oficiales respecto de estas acciones, se puede advertir que resultan absolutamente insuficientes²⁴² en términos cuantitativos y gran parte de la oferta tiene cupo, cuestión que termina alentando la aparición de ofertas de empresas privadas y el propio Estado las autoriza y convalida, en un movimiento perverso “que convierte bienes públicos en bienes privados, poniendo en juego nuevas prácticas, valores y sensibilidades” (Ball, 2012: 34).

A modo de ejemplo, en febrero de 2013 se lanzó en la provincia de Buenos Aires la “capacitación en servicio”, con cursos para docentes de los distintos niveles y desarrollados en los distintos CIIEs. En la convocatoria se afirma que se trata de

cursos de capacitación que contemplan una oferta de carácter gratuita, voluntaria, en servicio y con puntaje, destinada a los docentes de los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, y modalidades: Educación Especial, Psicología Comunitaria,

²⁴² En la provincia de Buenos Aires hay un total estimado de 250.000/300.000 docentes para todos los niveles. En la página web (www.abc.gov.ar) se informa que en 2012 se capacitaron 5000 docentes a través de 79 aulas virtuales, con 25 cursos. En 2011, 7793 docentes iniciaron capacitación en 26 cursos dictados por 102 profesores y 34 coordinadores areales. En 2010, abarcó a 4097 docentes. Por otra parte, se señala que el Plan Provincial de Capacitación en 2008 ofreció 4.752 módulos de capacitación gratuita y con puntaje a 170.000 docentes.

Otra información de la Dirección Provincial de Proyectos Especiales (Dirección de Formación Continua) refiere que entre 2008 y 2011 se capacitaron: 49.960, 44.562, 52.810 y 59.455 docentes de nivel secundario. Esta información no discrimina el caso de profesores que toman más de un curso al año. Como han manifestado los principiantes, en algunos años han tomado varios cursos, con lo cual estos números en sí mismos puede resultar un poco engañosos o, al menos, no logran mostrar la real situación en referencia a la formación continua.

Educación. Física y Artística. El diseño de esta propuesta de Formación Docente Continua intenta, desde la especificidad de cada nivel y área, abordar a partir de los saberes de los docentes, las problemáticas que se le presentan al momento de enseñar y constituir un aporte a su práctica cotidiana”²⁴³.

Allí se pueden observar las características de estas capacitaciones: son de carácter voluntario, gratuitas, se realizan en servicio -es decir, si los docentes tienen que estar en la escuela, pueden asistir igualmente a los CIEs y justificar la inasistencia-, otorgan puntaje y parecen tener un carácter instrumental en tanto apuntan a tratar los problemas de la enseñanza.

Como se planteó en el marco teórico al hacer referencia a las reformas educativas -tanto en su faz inicial como en las posteriores-, no se puede garantizar la efectividad de las mismas si no van acompañadas de procesos de actualización y formación de los profesores, dado que serán quienes en concreto tendrán en sus manos la posibilidad de que una política se plasme en la realidad.

Tal es la naturalización que se ha generado acerca de estas acciones de capacitación y el rol del Estado, que los entrevistados nunca se habían planteado la posibilidad de que el Estado pudiera obligar concretamente, y a través de distintos mecanismos, a continuar la formación. De esta manera, sus respuestas sobre el tema resultan muy disímiles: algunos piensan que cada uno se debería formar según sus intereses personales; otros consideran que debería existir cierto equilibrio entre la obligación y el interés personal, pero que sería posible que el Estado pudiese establecer algunas líneas o temas prioritarios, y luego dejar que cada docente se forme según sus intereses.

...me parece que cada docente es único, que debería tener una especialidad, en mi caso amo la poesía, entonces yo cuando doy poesía me gusta mucho y desarrollo muy bien, pero sí, todos deberíamos tener ciertos lineamientos generales...Debería ser obligatorio sí, y pago por el Estado. Gratuito para los docentes (L1).

...habría que buscarle la manera a lo mejor, para que no suene como obligación, imposición. Habría que buscar el método... (H2).

...me parece que plantearlo como una obligación no tendría sentido. Tiene sentido y es significativo si uno elige. Sé que hay docentes que están como muy

243

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapitacion/capitacionenservicio/oferta_de_cursos.pdf

anquilosados, que tienen esa postura de resistencia a aceptar cualquier tipo de innovación, pero no sé si la obligación es la respuesta, no creo (L4).

Algunos de los entrevistados creen que sería deseable una mayor variedad de ofertas de formación continua y desarrollo profesional, de manera que cada docente pudiera elegir qué seleccionar.

...me parece que podría haber una oferta un poco más atractiva, porque yo por ahí a veces me lo planteo también, de acá a cinco años por ahí a mí me va a pasar lo mismo...Plantear algún espacio y ofertas más interesantes (F4).

...creo que el Estado tiene que establecer temas y alguna línea prioritaria, me parece que es una combinación de las dos, del Estado y de cada uno (H4).

Tendrían que estar las dos cosas. La formación personal de cada uno está en que te gusta más una rama u otra. Por parte del Estado debería haber mayor variedad de oferta (H6)

...un poco de cada cosa, yo creo que el Estado tendría que dar alguna línea. Creo que tendría que haber algo mínimo... y después que haya otra oferta más opcional, como en la carrera que estaban las materias curriculares y las opcionales, creo que estaría bueno eso (L5).

Asimismo, relacionan la tensión entre la opcionalidad o la obligatoriedad con la situación de aquellos docentes que no se continúan formando por distintos motivos.

¿Pero qué pasa si no hubiéramos hecho esos cursos del CIIE? ¿O qué pasa con los docentes que a lo mejor no los hicieron, cómo se manejan? Esa es la gran pregunta que me queda...(L2).

...yo creo que el Estado tendría que marcar ciertas líneas, porque ofreciéndolo como pasa ahora, por ejemplo, una capacitación en el diseño nuevo de Filosofía, ¿Cuántos lo hicimos? Profesores de Filosofía, veinte, treinta pero con muchísima fuerza...entonces digo bueno, quizás tendría que marcarse como líneas más obligatorias (F2).

Finalmente, resulta importante citar la voz de un principiante que no admite que el Estado obligue a los docentes, básicamente por una fuerte postura que remite a su militancia política y su formación teórica:

Me parece que moralmente el Estado no te puede exigir nada. Jamás apoyaría que el Estado, ni los que controlan el Estado te digan lo que vos tenés que hacer, porque es justamente entrar dentro del mismo sistema que yo pretendo combatir. El Estado siempre va a poner su interés, y que no es el del común de la gente. O sea, el Estado no es algo que no tenga ideología, sino que tiene la ideología de la clase dominante que controla (H5)

La posición del entrevistado resulta muy clara en términos políticos. Se podría argumentar que el Estado no forma o capacita en forma directa sino a través de otros docentes considerados “formadores”, sin embargo también es cierto que estos últimos en general responden o aceptan la línea teórica, política e ideológica que el sistema sugiere o impone y se vuelven funcionarios al servicio de la ideología dominante en la cúpula del sistema educativo, más allá de su propia formación e idoneidad en temas específicos en los cuales capacitan.

6.8. Los profesores principiantes y la obligatoriedad del nivel secundario

En línea con los objetivos que se han planteado en esta tesis, y ante la nueva legislación educativa que estableció la educación secundaria como derecho (Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06), fue de interés indagar acerca del posicionamiento que tienen las nuevas generaciones de profesores para nivel secundario ante esta situación.

Para recoger esta información se ha optado por constituir un grupo de discusión entre profesores principiantes, que se realizó en el marco de un Ciclo de Talleres destinado a ellos. Este Ciclo se realizó de manera conjunta entre integrantes del grupo de investigación de la UNS con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Delegación Bahía Blanca, por compartir la preocupación acerca los inicios laborales de los profesores²⁴⁴. En este sentido, se conjugaron objetivos de investigación con objetivos sindicales que apuntaron a generar conciencia acerca de los derechos laborales, las condiciones en que se desarrolla el trabajo, así como la defensa de los derechos conseguidos a lo largo de la historia y que, para muchos, hoy aparecen como naturalizados.

El primer taller estuvo dedicado a reflexionar acerca de la obligatoriedad del nivel secundario y los desafíos que esta situación representa para los docentes que

²⁴⁴ Algunas de las conclusiones de este taller fueron comunicadas en las XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (2013), conjuntamente con Laura Morales y Jimena Martínez: “Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio”.

se inician laboralmente en el sistema. Los participantes del taller²⁴⁵ constituyeron un grupo focal o de discusión, tal como se presentó en el capítulo de esta tesis relativo a la metodología de investigación.

En un primer momento trabajaron en forma individual en la respuesta a unas breves preguntas relacionadas con el tema central (básicamente, conocimiento de la legislación y acuerdo o desacuerdo acerca de la misma). El segundo momento consistió en la socialización de las respuestas que habían escrito, y luego comenzó el centro de la actividad que se basó en la discusión entre los participantes, generándose un interesante intercambio de opiniones a partir de las situaciones y vivencias particulares que tienen los principiantes al respecto. Esto permitió pasar de formulaciones más formales, cuidadas en la expresión o “políticamente correctas”, a otras donde emergieron la tensión entre los preceptos de la ley y la realidad que viven a diario en las escuelas con motivo de los nuevos sujetos que asisten a la escuela secundaria (Tiramonti y Montes, 2009; Dussel, 2009; Vior, 2009a). La metodología de trabajo permitió detectar las principales inquietudes de los profesores principiantes y brindaron líneas para la organización de los próximos talleres, que intentaron recoger los emergentes poniéndolos en tensión con las demás temáticas de los próximos talleres que fueron relativas a los fundamentos de la legislación respecto de la obligatoriedad del nivel secundario, antecedentes nacionales e internacionales, condiciones de trabajo de los docentes, el sentido de la escuela secundaria para los adolescentes y jóvenes, los procesos de evaluación y acreditación, entre otros.

En términos metodológicos, toda la socialización de respuestas escritas así como la discusión posterior fue grabada y luego transcrita, para poder proceder a su análisis. Esto permitió profundizar en los posicionamientos de los profesores principiantes sobre la obligatoriedad de la educación secundaria, así como advertir

²⁴⁵ Participaron 18 docentes principiantes para nivel secundario, egresados universitarios y de institutos superiores, en su mayoría mujeres y todos/as ellos/as con pocos años de experiencia en la docencia. Sus disciplinas de base fueron: historia, letras, inglés, biología, arte, filosofía, psicología, entre otras.

algunos problemas que se generaron en la coordinación del grupo²⁴⁶, principalmente cuando el clima de discusión se tensionaba o bien se desviaba de la temática central.

Resulta necesario explicitar que la hipótesis inicial acerca de la discusión que se podría dar contemplaba que los principiantes mostrarían un conocimiento y actitud abierta y a favor de esta iniciativa legislativa que consagró el derecho a la educación secundaria y su consecuente obligatoriedad. Se daba por descontado que tendrían una mirada y opinión bastante diferente a la de los docentes que llevan años en el sistema, siendo que éstos últimos se han formado para una escuela secundaria que respondía a otra racionalidad -básicamente selectiva- y luego construyeron su condición de trabajadores docentes en esa misma línea. Sin embargo, las opiniones de los principiantes no resultaron ser muy distintas de las que se suelen escuchar de los demás docentes, que en muchos casos resisten el hecho de que la educación secundaria sea obligatoria, básicamente por entender que no todos los sujetos estarían en condiciones intelectuales, culturales o sociales para transitar por ella, con el agravante de que estos nuevos sujetos ponen en jaque las prácticas docentes más tradicionales, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes.

Esta situación permitió palpar la fuerza de las culturas institucionales (Gimeno Sacristán, 2006; Viñao, 2006) y cómo las mismas se resisten a cambiar a pesar de las nuevas regulaciones y discursos que se intentan instalar desde la conducción educativa nacional, provincial e incluso institucional. También llevó a un cuestionamiento acerca de la formación inicial, así como la incidencia que ejercen las instituciones educativas y los docentes con más experiencia en los profesores principiantes, además de sus propias biografías escolares y posicionamientos políticos, ideológicos, culturales y educativos. Ciertamente no se esperaba encontrar un discurso homogéneo, porque hubiese sido una expectativa ingenua. Ni entre expertos ni entre principiantes es posible esta situación, porque toda opinión

²⁴⁶ La coordinación fue compartida entre el doctorando y la Profesora Laura Morales, ambos integrantes del grupo de investigación "Profesores principiantes para la educación secundaria: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional" (UNS).

está atravesada por la biografía personal, escolar y laboral, así como por la postura frente a la educación en general, los adolescentes, el conocimiento, la sociedad, la institución educativa, entre otras; en definitiva, por la mirada política e ideológica acerca de lo que implica la docencia.

A continuación se presenta la posición que asumen los profesores principiantes frente a la obligatoriedad de la educación secundaria, organizada en algunos tópicos planteados como pares antagónicos, lo que permite tensionar de manera más acabada sus posiciones.

6.8.1. La obligatoriedad como ampliación de derechos versus la obligatoriedad como imposición

Se puede afirmar que, en general, los principiantes consideran que la obligatoriedad del nivel secundario puede ser considerada una medida positiva y beneficiosa para los estudiantes, por distintos motivos:

...puede ser sumamente beneficioso para la apertura hacia otra realidad²⁴⁷

...garantiza una base de contenidos mínimos que los chicos necesitan para poder insertarse en el mundo laboral actual

...es importante para la formación y contención de los adolescentes.

...porque es preferible que los alumnos cuenten con alguna formación antes que nada, además que le brinda a los jóvenes mayores posibilidades laborales.

En términos más políticos, una principiante refiere que se trata de

Un avance en el plano de la ampliación de derechos de niños y adolescentes.

Sin embargo, este tipo de afirmaciones aparecen condicionadas. De esta manera, la obligatoriedad es percibida como positiva, pero entienden que queda en un discurso vacío si simultáneamente no se dan una serie de medidas, recursos, condiciones, etc. Así, una de las participantes expresa que

²⁴⁷ Siguiendo la forma de citar de apartados anteriores, la voz de los participantes del grupo de discusión se presentará en letra cursiva, pero en este caso no se identificará con ninguna letra en particular. Esto obedece a la dificultad por momentos de identificar las voces de los participantes, máxime en momentos intensos de discusión y cruces o comentarios que se dan en simultáneo.

...esta declaración de derechos no parece ser acompañada con recursos humanos, materiales, técnicos suficientes, que garantice la permanencia del alumno en el sistema educativo.

Algunos principiantes ponen el acento en los propios alumnos y traen a la discusión sus vivencias, en el sentido de que no son conscientes de lo que podría implicar para ellos la escolaridad obligatoria porque

...en muchos casos los chicos demuestran no tener interés en lo que se les está 'enseñando', ni de estar en la escuela.

Este tipo de discurso suele ser muy escuchado entre docentes con cierta antigüedad y entre directivos, responsabilizando a los alumnos por la falta de interés y, en algunos casos, se llega a pensar que la escuela secundaria no es para todos, porque el interés sería un prerrequisito para justificar que estén en la escuela. Al respecto, a partir de un estudio nacional²⁴⁸, Brito afirma que “para los profesores la evidencia más notoria del desencuentro con sus alumnos es el desinterés y la falta de motivación que estos parecen poner en juego en la escena del aula” (2009: 147).

Ciertamente, estas opiniones que se centran en el déficit de los alumnos empañan absolutamente cualquier mirada política que se quiera tener acerca de la ampliación de derechos que significa la educación secundaria obligatoria y, por el contrario, se reviste de una concepción conservadora relativa a la condición de clase de los propios principiantes (y docentes en general).

Para otros, esa falta de interés se liga a los problemas de la escuela secundaria, ya que esta no tendría nada para ofrecer a ciertos adolescentes y jóvenes. Intereses juveniles y escuela irían por caminos inversos.

El problema está en la motivación que esos alumnos tienen para terminar, en qué les ofrece ese secundario para que ellos puedan aprovechar.

Quintana (2008) plantea la brecha que existe entre la cultura de los adolescentes y jóvenes y la cultura escolar, marcada esta última por la lógica del

²⁴⁸ Según la autora, se trata del *Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina*, dirigido por Inés Dussel.

texto, el pizarrón y el ritmo de la imagen estática. Los jóvenes, en cambio, manifiestan nuevas prácticas sociales y culturales más flexibles, marcadas por la simultaneidad de imágenes a partir del uso de las nuevas tecnologías y el acceso a redes sociales. También resultan interesantes sobre estas nuevas características culturales de los adolescentes y jóvenes, los trabajos de Pini y Musanti (2012) acerca de los consumos culturales a través de los celulares (móviles) y de Morduchowicz (2013) acerca de la difusión y uso que hacen los adolescentes de las tres pantallas que se manejan en la actualidad (celular, televisor y computadora). Esta cuestión, con más o menos diferencias, atraviesa las distintas clases sociales, que buscan estrategias a veces muy creativas para acceder a las tecnologías y las redes.

Tenti Fanfani sostiene que los pobres y excluidos en general no reclaman conocimiento y tampoco les interesa demasiado el conocimiento que puede brindar la escuela secundaria. Sus urgencias del día a día no les permite pensar en lo que a futuro puede representar el conocimiento –en particular el que le ofrece la escuela– porque “la idea misma de futuro como tiempo ‘por venir’ está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas” (2009: 61).

Estas posiciones estarían en línea con lo que hemos planteado en el capítulo 2 de esta tesis respecto de lo que ha sido la escuela secundaria y lo que se pretende que ahora sea: cómo una institución pensada para ciertas clases sociales (que tienen motivación e interés, creen que la escuela les abrirá posibilidades y que es importante lo que en ella se enseña para sus intereses de clase a futuro: continuar estudiando o insertarse en el mercado laboral) puede ser adecuada para los que en general no accedían o bien desertaban tempranamente; es decir, cómo puede responder a otros intereses que no sean los fundacionales o clásicos, ligados a la selección y el disciplinamiento social. Al respecto, resulta pertinente recurrir al estudio que analiza Brito cuando afirma que “la demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de ‘buen alumno’” (2009: 143). Esta característica para calificar a los alumnos se encuentra en sintonía con los principios de la sociedad capitalista: hay esfuerzo cuando hay interés, y a partir de éste se produce y se compite. Es posible que aquí se puedan detectar

indicios de cómo estos principios vienen permeando la formación de nivel superior, en lo que algunos denominan “*habitus* capitalista” (Tenti Fanfani, 2003; Diéz Gutiérrez *et al*, 2014).

Una de las principiantes realizó una ligazón muy interesante al comparar la escuela secundaria obligatoria con el servicio militar obligatorio: al desaparecer este último en la década de los ‘90, ahora la escuela asume de manera renovada esa función disciplinadora de los ciudadanos, para garantizar la gobernabilidad. Gran parte de los participantes se cuestionan acerca del sentido de tener en la escuela a adolescentes y jóvenes que, en apariencia, no tienen intereses en lo que la escuela les ofrece.

...tenemos que preguntarnos cuál es el sentido de tenerlos encerrados, a modo de cárcel, a chicos que no tienen interés ‘en nada’.

A lo largo de la discusión grupal se reiteraron las ideas de encierro, estar obligados a permanecer cuatro horas en la escuela sin tener interés, aguantarlos en la clase, entre otras cuestiones similares. Algunos incluso manifestaban que estaban esperando que alguno de estos alumnos con conductas más conflictivas y apáticas no fueran a clase, y que cuando éstos no asistían la clase resultaba mejor, o al menos podían enseñar.

Es así que algunos se cuestionaban si realmente tiene sentido que el Estado obligue a los adolescentes y jóvenes a ir a la escuela para obtener un título que acredite el nivel secundario concluido. Parecería que esta obligatoriedad genera en ellos una reacción contraria o bien la viven solo como una imposición, sin percibir para qué les puede servir cumplir con esa obligación. Al respecto, una principiante relaciona la obligatoriedad con el trabajo de los docentes y expresa:

...la obligatoriedad entendida como la no elección, o el descarte de posibilidades me genera contradicciones. No creo que sea el mejor modo para enfrentar las situaciones complejas por las que atraviesa la docencia.

Ciertamente que el trabajo de los docentes se ve afectado por estas nuevas prescripciones que consagran derechos para los adolescentes y jóvenes, sin embargo pareciera una actitud un tanto corporativa o a la defensiva de sus propias

comodidades y derechos ya consagrados. Es decir, que los derechos de los sujetos alumnos irían en contra de los derechos del colectivo docente. Quizás sería interesante recordar que

...la consagración de esta obligatoriedad en la ley constituye un avance histórico y hace posible la escolarización para una gran franja de adolescentes y adultos que antes no accedían a este nivel y, en este sentido, prácticamente no ha habido críticas a esta iniciativa (Menghini, 2010).

En el mismo sentido se expresa otra de las participantes, que deja entrever su preocupación por hacerse cargo de la responsabilidad que le confiere al docente la obligatoriedad del nivel secundario, a la hora de preparar y llevar adelante sus clases:

...uno de los mayores desafíos es motivar a aquellos alumnos que no están interesados en finalizar sus estudios, lo cual incide en la selección de temas, actividades, material, etc.

Un último elemento a considerar en este apartado es que los principiantes admiten mayoritariamente desconocer la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que consagra la obligatoriedad del nivel secundario, así como los argumentos que justifican tal decisión. Solo una de las entrevistadas hace referencia al derecho a la educación, la inclusión y la equidad. Esta situación quizás sea común para muchos docentes de nivel secundario: saben que existe una nueva ley y algunas de sus prescripciones, pero nunca han hecho una lectura de ella de primera mano, ni han profundizado en el sentido de algunos conceptos de rango fuertemente político en general ni los relativos a las tendencias u orientaciones de la ley en términos de política educativa. En tal caso, parece que la letra de la ley es para especialistas, pero que cualquier docente no podría acercarse a su contenido y supuestos de base.

6.8.2. La obligatoriedad versus la calidad educativa

Para algunos principiantes, la obligatoriedad lisa y llanamente lesiona la calidad educativa. En principio, hay que advertir que detrás de sus opciones habría una idea de lo que es “calidad educativa”, tal vez ligada a lo que ha sido la educación secundaria cuando era selectiva y a la cual accedían las clases sociales más

acomodadas. Aquí parece aflorar un modelo de escuela que tal vez fue el que vivieron los principiantes o el que imaginan. Como afirma Brito, “El sentimiento de nostalgia por un tiempo perdido, potenciado por la identificación de una crisis social y educativa más amplia, atraviesa el discurso del profesorado sobre la escuela secundaria” (2009: 143).

Al respecto, una principiante sintetiza algunas ideas del grupo participante:

...la escuela va a ser obligatoria e inclusiva pero al precio de la calidad educativa. El precio que se va a pagar porque todos tengan un título de secundaria es que el título va a acreditar contenidos que no sé si llegan a cumplir los tres objetivos básicos: continuar estudios universitarios, preparar para el mundo del trabajo y la vida ciudadana.

Quizás aquí nos puede ayudar la reflexión de Tenti Fanfani, cuando afirma que “lo que debiera ser ‘socialmente obligatorio’ es el conocimiento y no la escolarización” (2009: 68).

Esto estaría haciendo referencia a la devaluación de las credenciales, en particular del título que otorga la escuela secundaria, porque sería un título que no garantiza los aprendizajes que dice acreditar, cuestión que se liga con el trabajo de los docentes y, en particular, con la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, si bien resulta cierto que el título no supone los mismos aprendizajes para todos, lo concreto es que el mercado laboral lo requiere incluso para los trabajos más generales o que no requieren una formación específica²⁴⁹.

6.8.3. La obligatoriedad versus la autonomía del trabajo docente

Cuando se discutió acerca de los desafíos que implicaba la obligatoriedad del secundario para los docentes principiantes, muchos afirmaban que son los mismos que para los docentes más experimentados (Vaillant, 2009b), pero que estos últimos tienen el respaldo de los años de experiencia.

²⁴⁹ Incluso el mismo Estado, para inscribir postulantes a tareas de limpieza, llamados “personal auxiliar” en las escuelas, les pide tener el título de nivel secundario.

...los ayuda a resolver los problemas prácticos, se adaptan más fácilmente a la situación, más teniendo en cuenta que muchos han pasado por las distintas reformas del sistema educativo.

...los docentes con más antigüedad tienen una visión más amplia, mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, utilizan la capacidad de resiliencia²⁵⁰.

...los desafíos son los mismos, ya que si bien deben adaptarse a una nueva modalidad, cuentan con años de experiencia que los respaldan y que los diferencian de los docentes principiantes.

Otros, en cambio, consideran que esto último juega en contra de los docentes experimentados, porque ya tendrían consolidadas determinadas rutinas y prácticas difíciles de cambiar.

...les debe costar más la adaptación por el hecho de que tienen más tiempo haciendo lo mismo y tienen otra formación.

Por lo que expresan los principiantes, los docentes más experimentados tendrían algo en su haber difícil de conceptualizar. Tal vez aquí puede ayudar y resultar potente lo que Gimeno Sacristán denomina como 'esquemas prácticos y estratégicos', que podría ser patrimonio de los docentes con más antigüedad y que los principiantes no han logrado todavía construir.

Esa flexibilidad de la práctica y esa capacidad adaptadora...es posible gracias a la existencia de una especie de esquemas estratégicos que, siendo de rango superior y carácter abstracto, ordenan y gobiernan la sucesión de las acciones, les prestan coherencia, mantienen ésta durante períodos largos de tiempo, guían a los docentes en las adaptaciones y yuxtaposiciones de las tareas más específicas, en la incorporación de nuevos elementos parciales, recursos variados, etc. *Un esquema práctico es una rutina; un esquema estratégico es un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción* (1997: 115).

Una de las tareas en la que los docentes principiantes sienten que se vulnera su autonomía remite a la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. En este tema, los principiantes admiten sentirse desautorizados para decidir acerca de la aprobación o no de los estudiantes²⁵¹. Algunas de sus manifestaciones son:

²⁵⁰ Hacen referencia a la capacidad para afrontar situaciones adversas y lograr adaptarse a ellas.

²⁵¹ Algo similar expresan Luengo Navas y Saura (2012) cuando analizan los mecanismos de privatización encubierta en la educación pública andaluza, mediante procedimientos propios de la nueva gestión pública, que convierte a los directores de escuelas en gestores empresariales.

...entrás a la escuela y hay exigencias que cumplir. Yo pensé que podía decidir si aprobaba o no, pero menos de cinco no podés poner.

Me siento una figura decorativa, porque no importa lo que yo haga o piense respecto del desempeño de determinado chico.

...entiendo que esta política tiende a disminuir nuestra autonomía como docentes en el aula, ya que nuestras prácticas deben estar orientadas en gran parte a 'hacer pasar de año', independientemente del desempeño del alumno.

Este tipo de afirmaciones cuestiona la autonomía que creen tener los principiantes en el trabajo docente y la micropolítica de las escuelas. Tienen una sensación de miedo frente a las autoridades, por sentir que están haciendo las cosas mal, y entienden que esto los frena para innovar o intentar hacer cosas nuevas.

...en las escuelas piensan que vos entraste a la escuela y ya sabés todo. El sentido común de todas las personas en las escuelas es ese. Todo lo dan por sabido, lo dan por supuesto.

A su vez, relacionan la autonomía con sus condiciones laborales y la situación de revista por la cual son 'suplentes' en varias escuelas.

...las condiciones laborales (si sos profesor taxi) alargan mucho la condición de principiante. Saben que vos a fin de año te vas, porque sos suplente. Todo esto alarga mucho la condición de principiante, terminás siendo principiante los 10 primeros años de docencia.

Estos docentes parecen resistir ciertas medidas como las ligadas a la evaluación, pero manifiestan una actitud de obediencia frente a las autoridades (Luengo Navas y Saura Casanova, 2013b), que en muchos casos recurren a la transmisión oral de las normativas, sin respaldos legales. En concreto, en estos tiempos, circula en las escuelas secundarias la idea que no se puede desaprobado a los estudiantes, que no se puede calificar un trimestre con menos de tantos puntos, que no puede haber más que un cierto porcentaje de alumnos reprobados. Sin embargo estas medidas no están escritas en ningún instrumento legal que lo avale. De esta manera, se instalan prácticas que responden a una lógica de imposición por la fuerza del discurso de los distintos niveles de la autoridad educativa (Luengo Navas y Saura Casanova, 2012). Y aquí, ciertamente, los más débiles parecen ser los principiantes, porque los más experimentados pueden llegar a enfrentar estas

situaciones y no ceder frente a discursos que intentan limitar su autonomía en la toma de decisiones respecto de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Más allá de esto, resulta lícito preguntarse si los docentes principiantes no están reproduciendo las prácticas de enseñanza y de evaluación que fueron construyendo como alumnos de la escuela secundaria y de las instituciones formadoras, que en algunos casos la llegan a entender como parte del sistema de control y sanciones. Por otra parte, dada la complejidad que supone el trabajo de evaluar para cualquier docente (Menghini, 2010), es posible que los principiantes se encuentren aún más desvalidos para pensar e implementar instrumentos de evaluación y para considerar el aprendizaje de los alumnos de manera más integral. Así, perciben que su autoridad como docentes se ve limitada, porque se establece una íntima relación entre esa autoridad y las posibilidades de evaluar o tal vez calificar.

Resulta interesante también la sensación de soledad que vivencian los principiantes con respecto a la orientación de los directivos. Prácticamente en su totalidad reconocen no recibir orientaciones por parte de ellos para llevar adelante las tareas que la docencia implica y que estas nuevas condiciones de la obligatoriedad del secundario generan (Menghini y Fernández Coria, 2011). En general recurren a amigos/as, ex compañeros/as de estudio o bien a algún/a docente con quien pueden haber entablado alguna relación en la escuela.

...cuando en una escuela estás más tiempo, allí te vas haciendo y aprendiendo. Los que más te apañan son tus propios compañeros.

Más allá de las orientaciones específicas para la enseñanza o cuestiones administrativas, sienten que la escuela no es un espacio para generar relaciones de fraternidad o amistad.

Veo que festejan los cumpleaños y yo siento que no tengo compañeros de trabajo. Ni siquiera puedo festejar un cumpleaños donde invitar compañeros de trabajo.

Sobre los temas ligados a la evaluación resulta importante considerar la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 84/09 que propone una revisión integral de la evaluación desde una 'perspectiva política', por lo cual "la evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del

sistema” (pág. 13). Por otra parte, la Resolución del mismo Consejo Federal de Educación N° 93/09 afirma que la evaluación requiere ser comprendida

...como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje...Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico (#67).

Lo más novedoso de esta Resolución refiere a que “la evaluación constituye una responsabilidad institucional” que debería sustentarse en acuerdos de docentes y no descansar en el docente de cada asignatura. “Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales” (#72).

Al respecto, hay que decir que los discursos de las regulaciones nacionales y provinciales en general se inscriben en una línea que podría considerarse de pedagogía crítica, pero parecen desconocer las condiciones materiales que caracterizan el trabajo docente en las escuelas.

“Sin duda que esta consideración colectiva de la evaluación puede resultar muy interesante siempre que no quite a cada docente la responsabilidad que le corresponde en función de su conocimiento particular de aquello que enseña; sin embargo, hay que preguntarse si están dadas las condiciones materiales de trabajo de los docentes para hacer posible una evaluación en este sentido” (Menghini, 2010).

Un último comentario acerca de la discusión mantenida con los principiantes que participaron del taller es que en ningún caso adjudican la dificultad de sus prácticas en la formación de base que les dio la institución de la que egresaron. Se consideran, en algún sentido, “sobreformados” para la función que desarrollan. Afirman no tener alumnos que les generen problemas o desafíos respecto de la disciplina que enseñan, o que formulen preguntas de una complejidad mayor a las propuestas en las actividades escolares, razón por la que no necesitan seguir investigando en cuestiones específicas de las materias que tienen a su cargo.

PARTE IV:
CONCLUSIONES

Capítulo 7:
Conclusiones

Llegados a esta instancia, resulta necesario cerrar esta tesis, aun sabiendo que pueden haber quedado cuestiones sin abordar o analizar lo suficientemente, referencias bibliográficas que hubiese sido necesario incorporar, o quizás situaciones o información que no ha sido aprovechada en su totalidad. A pesar de ello, y por las características propias de cualquier investigación, en el sentido de que nunca se da por acabada o finalizada, resulta necesario poner un punto final a algo que es un proceso pero que siempre requiere cierres al menos parciales o provisionales.

Como se planteó en el capítulo metodológico y se lo destacó en más de una parte de esta tesis, se apostó por una investigación cualitativa y situada, esto es un estudio del profesorado principiante para el nivel secundario en Bahía Blanca (Argentina) y cómo estos encarar la formación continua y el desarrollo profesional. Esta característica de la investigación, que además es una decisión del doctorando, tiene que ver con un posicionamiento del mismo acerca del valor de este tipo de producción científica, que no persigue metas de generalización ni de querer extrapolar a otras latitudes los resultados de investigaciones que están atravesadas por el tiempo y el espacio. En este caso, se intentó comprender la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores principiantes en la ciudad de Bahía Blanca, en el período comprendido entre 2008 y 2012.

Es muy posible que si esta investigación se hubiese realizado dos o tres décadas atrás, los resultados hubieran sido muy distintos. Lo mismo sucederá si se la quiere replicar dentro de diez o veinte años, básicamente porque asistimos a épocas sumamente cambiantes donde se dan transformaciones vertiginosas en los distintos órdenes de la vida y que afectan a las instituciones en general, al sistema educativo, a la formación inicial y continua y al desarrollo profesional de los profesores, la producción de conocimiento y, sin duda, el accionar de los sujetos. Es por eso que, atento a estas características del mundo en que vivimos, marcado por la globalización (Rizvi y Lingard, 2013), nuevos roles de los Estados y los mercados en el contexto de un capitalismo social corporativo (Ball, 2012), nuevas formas de desarrollar el trabajo y de generar e implementar las políticas que se encuadran en las orientaciones de la “Nueva Gestión Pública” (López, 2007), y de llevar adelante

el gobierno de la cosa pública, en particular de la educación, con enfoques ligados a la gobernanza (Ball, 2012; Rizvi y Lingard, 2013), es que adquieren mayor relevancia este tipo de investigaciones cualitativas y contextualizadas.

Dicho esto, se van a formular las conclusiones de la tesis que remiten tanto al marco teórico, al análisis de las regulaciones sobre la formación inicial y continua y el desarrollo profesional del profesorado, así como a la situación concreta que implica para los profesores principiantes de la ciudad de Bahía Blanca (Argentina) el hecho de comenzar a ejercer la docencia e iniciar acciones con vistas de su desarrollo profesional.

De esta manera, las conclusiones que siguen se organizarán en dos apartados: uno relativo a la legislación nacional y provincial referida a la formación de los profesores y su desarrollo profesional, y el segundo retomará cuestiones propias del trabajo campo realizado con profesores principiantes.

7.1. Conclusiones relativas a las políticas de formación docente inicial y continua y al desarrollo profesional

Sin ánimo de establecer un orden taxativo que implique cierta prioridad en el detalle de las conclusiones, a continuación se irán presentando las reflexiones que a juicio del doctorando se pueden concluir sobre las políticas de formación docente inicial y continua y el desarrollo profesional.

- En principio, hay que señalar que las reformas implementadas en la Argentina no son una excepción en el panorama internacional (Davini, 2000), sino que responden y se alinean con los procesos de reforma educativa que se vienen desarrollando en la mayoría de los países y que incluyen los sistemas educativos para la formación básica así como lo relativo a la formación del profesorado para los distintos niveles educativos.
- Como se ha analizado a la hora de presentar las principales leyes educativas que marcan las últimas décadas en la Argentina (Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Nacional de 2006), entre ellas hay puntos de continuidad importantes,

por compartir una base teórica, ideológica y política, más allá de que desde el discurso oficial (Vior, 2009) se las quiera presentar como un antes y después en la agenda política educativa. Las concepciones neoliberales y neoconservadoras (Rigal, 2004) que impregnaron la Ley Federal, en general se mantienen en la nueva ley, tal vez con un ropaje conceptual que intenta presentarse en línea con las políticas de principalidad del Estado, donde éste asume la responsabilidad indelegable que le cabe en la garantía del derecho a la educación, entendido como bien social. Sin embargo, como ya se analizó, a pesar del cambio de ley, muchas de las políticas dedicadas al sistema educativo en su conjunto y a los profesores en particular, parecen tener más continuidad que ruptura con las propias de la década de los '90. En tal caso, la nueva ley -y la reforma que implica (Viñao, 2006a)- se asienta sobre las prácticas que naturalizó la ley Federal -en la formas de hacer política; en las instituciones educativas; en los procesos de evaluación, acreditación y rendición de cuentas; en el aliento a la expansión del mercado educativo, en una clara expresión de políticas subsidiarias, entre otras-, aprovechando de esta manera el “trabajo sucio” que aquella llevó adelante.

- En cualquiera de los marcos legislativos de estas últimas décadas, los docentes aparecen como meros ejecutores de políticas decididas centralmente. No se han generado espacios importantes de participación del profesorado en las principales decisiones del sistema educativo ni en las instituciones educativas, más allá de proclamaciones políticamente correctas que invitan a la participación en las escuelas sin considerar las características de los puestos de trabajo de los profesores de nivel secundario, que trabajan en varias escuelas al mismo tiempo y no logran concentrar su trabajo en una o dos escuelas como para comprometerse con ellas y participar en los asuntos sustantivos de su proyecto político educativo y de su micropolítica (Ball, 2004) cotidiana. Solo está prevista la participación del profesorado en algunos organismos -nacionales o provinciales- a través de sus sindicatos u otras organizaciones, pero la participación directa prácticamente es nula. Esto puede entenderse en el marco de la democracia mínima (Hayek, 1982; Nozick, 1988) y de una concepción de los docentes desde una racionalidad instrumental (Schön, 1992; Giroux, 1994), que separa las actividades de índole

intelectual de aquellas consideradas prácticas que quedarían reservadas para el profesorado: atender los problemas del aula; obedecer a los diseños curriculares sin posibilidad de ponerlos en cuestión; planificar, enseñar y evaluar en sintonía con los objetivos de la política educativa decidida centralmente.

- Las políticas relativas a la formación inicial y continua de los profesores han tomado nuevo impulso a partir de 2006, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Ley 26.206/06). Este instituto, pensado para generar y articular las políticas para la formación de los docentes, tiene pretensiones de institucionalizar todo el campo de la formación mediante el “sistema de formación de docentes” (Resolución CFE 30/07). A pesar de lo interesante que pueda ser la propuesta, hay que señalar que, en principio, tal sistema no existe ni ha existido históricamente, con lo cual se presenta como una política que desconoce el devenir histórico de las instituciones formadoras en la Argentina y, por lo tanto, tiene un carácter claramente fundacional. Lo que en concreto se observa, es un conglomerado de instituciones (Cano, 1985), donde se solapan, confunden y compiten (Ball, 2012) distintos organismos que regulan la formación de docentes con las respectivas instituciones formadoras (Anexos II, III y IV), donde se visualizan las tensiones de poder entre la jurisdicción nacional y las provinciales (Rivas, 2004), que está encabezado por un Consejo Federal de Educación que termina siendo una “escribanía” de gobierno (Pronko y Vior, 1999; Nosiglia, 2001), integrado por ejecutivos provinciales -ministros de educación- en el contexto de un órgano colegiado (Misuraca, 2009, 2011) que se dedica a legislar y legitimar las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación, que se presentan como de cumplimiento obligatorio, violando muchas veces la autonomía de las provincias.

- En lo que refiere a la consideración de los docentes como profesionales, en general se observa que esta categoría se encuentra más legitimada en la actualidad, en comparación con las reacciones en contra que se dieron durante los años '90. Tal vez, en el caso de la Argentina, puede haber habido una menor insistencia en esta idea y esto ha llevado a descomprimir la resistencia, dado que en general se ligaba la profesionalidad de los docentes a las características típicas de las profesiones liberales, haciendo responsables a los profesores por los resultados de los

aprendizajes. Si bien esta tendencia no ha desaparecido y sigue presente en distintos documentos y discursos, ya no es tan generalizaba como lo fue en décadas anteriores.

- Las políticas del INFD resultan ser una sumatoria de propuestas y estrategias en algún sentido desarticuladas y superpuestas. Desde las regulaciones impulsadas por el INFD (y aprobadas por el CFE) se observa una clara identificación entre formación continua o permanente y desarrollo profesional. Por otra parte, gran parte de sus políticas están dedicadas a los docentes y estudiantes de los institutos superiores de formación docente, que dependen de las respectivas provincias. Este es el caso también del “Programa de acompañamiento a docentes noveles”, que se desarrolla en varias provincias desde los institutos superiores. Más allá de la valoración positiva que se puede realizar acerca de esta iniciativa que intenta ocuparse de los profesores principiantes, algunas de sus actividades parecen perseguir fines de compensación o complemento de la formación inicial, y de generar en los noveles actitudes de adaptación y obediencia a las políticas educativas y la vida en las instituciones escolares. La reflexión sobre la práctica que postulan no sobrepasa mucho más que la relativa a los problemas específicos del aula, de tipo didáctico, sin una mirada crítica -política, ética y social- del quehacer de los profesores y sus posibilidades de incidir en las políticas institucionales e incluso en las generales.

- En los estudios teóricos acerca del desarrollo profesional, se puede observar que en general se lo toma como sinónimo de la formación permanente o continua (Vezub, 2005, 2007), o bien como un objetivo a alcanzar: una formación continua que tienda al desarrollo profesional. En esta misma tendencia se presentan gran parte de los estudios y sugerencias de organizaciones internacionales que, obviamente, tienen una mirada particular acerca de los docentes, en muchos casos en sintonía con las políticas de corte neoliberal.

Como se ha presentado en el marco teórico, a criterio del doctorando sería necesario distinguir los procesos formativos por un lado, y las acciones de desarrollo profesional por otro, dado que no necesariamente la formación continua se traduce en el segundo. A pesar de ello, en esta tesis se ha optado por seguir esta

equivalencia entre ambos términos, teniendo en cuenta, además, que no son términos que hayan sido apropiados por el profesorado experimentado ni principiante en la Argentina, sino que, por el contrario, se sigue refiriendo a ella en términos de “capacitación” (Serra, 2004) y en menor medida a “perfeccionamiento” docente.

- En esta línea, hay que destacar las iniciativas del INFD que presenta una amplia gama de actividades relacionadas con la formación continua y desarrollo profesional (Resolución CFE 30/07), que intentan salir del formato o dispositivo del “curso”, propio de las políticas de formación continua de los años '90. A pesar de ello, esta variedad de estrategias no ha logrado todavía impactar en las políticas de la Provincia de Buenos Aires (con más de un tercio del sistema educativo, estudiantes y docentes sobre el total del país), que sigue haciendo del “curso de capacitación” el centro de su actividad formativa para los profesores en ejercicio, a la vez que continúa con las mismas valoraciones de antecedentes formativos de los docentes para el ingreso a la docencia, de acuerdo al Estatuto del Docente de 1987 (Ley 10.579). Esto equivale a decir que las políticas nacionales persiguen estrategias que no se condicen con reglamentaciones de la Provincia (y quizás esto suceda en varias provincias) que datan de hace casi tres décadas. Por otra parte, los intentos institucionalizadores de la formación inicial y continua de los docentes, y particularmente en este último caso, no ha hecho más que alentar la emergencia y difusión de un mercado de capacitación en manos de empresas que lucran con la necesidad de los profesores de avanzar en su formación continua. Ciertamente que aquí no se puede pensar que esto es ingenuo o responde a efectos no deseados, sino que el propio Estado provincial se alinea en responder a los intereses del capital educativo (Ball, 2012) y deja espacios para ello toda vez que no asume las responsabilidades que le caben respecto de la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes del sistema educativo provincial.

- En el campo de la formación continua y el desarrollo profesional, se puede observar que los más afectados son los profesores de nivel secundario, dado que la estructura de los puestos de trabajo dificultan enormemente poder avanzar en ese sentido. Asimismo, la obligatoriedad del nivel secundario para todos los ciudadanos

argentinos ha acercado a la escuela a nuevos sujetos que antes no llegaban o bien no terminaban este nivel de formación, y no se ha previsto la formación del profesorado. Solo se llevan adelante cursos de capacitación relativos a los nuevos diseños curriculares que se presentan como “prescriptivos”, pero no ha dado lugar a otra formación que permita hacer de las escuelas secundarias -en lo organizativo, en la evaluación, en la convivencia, en lo reglamentario- un espacio capaz de dar cabida a la consideración del derecho a la educación secundaria. Gran parte de las nuevas regulaciones para el nivel secundario terminan burocratizándose o convirtiéndose en letra muerta al no contemplar simultáneamente cambios en la formación continua de los profesores y, fundamentalmente, en la estructura material de los puestos de trabajo que siguen siendo por horas cátedra o módulo, y no por cargos de una determinada cantidad de horas (al menos un turno, sea mañana o tarde), lo que implicaría la presencia, el trabajo sostenido y el compromiso de los profesores con una única escuela -o a lo sumo dos- y los sujetos en formación.

A continuación se avanza con conclusiones propias del trabajo de campo realizando con profesores principiantes para el nivel secundario.

7.2. Conclusiones relativas a los profesores principiantes de la ciudad de Bahía Blanca y su formación inicial y continua y desarrollo profesional

Los datos cuantitativos han permitido dimensionar la situación de los profesores principiantes para el nivel secundario en Bahía Blanca, a la vez que resultaron ser una ayuda para la comprensión de cómo valoran su formación inicial, así como la forma en que encarán sus procesos de formación continua y desarrollo profesional, y qué posiciones asumen frente a la realidad de la obligatoriedad del nivel secundario, para el cual se han formado.

- En principio, se debe señalar que la situación de los profesores principiantes para el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca no es la misma que se da en otros lugares del país -ni siquiera en otras ciudades o regiones de la misma provincia, como en los partidos del Gran Buenos Aires-. Tampoco es la misma que viven los

profesores para nivel primario e inicial, que en general tardan más en acceder a puestos de trabajo en el sistema público de enseñanza y muchos de nivel inicial son contratados por jardines de infantes privados.

Las particularidades del puesto de trabajo en cada nivel²⁵² y la demanda de profesores en cada uno de ellos afecta las posibilidades laborales y de formación continua de los profesores. Así, muchos profesores de nivel primario o inicial comienzan a realizar acciones de formación continua antes de comenzar a trabajar, básicamente para incrementar sus puntajes en los listados de ingreso a la docencia. Los de nivel secundario, en cambio, en general comienzan a la realizar actividades de formación continua en simultáneo con los primeros accesos laborales a la docencia, salvo el caso de aquellos que se desempeñan como docentes antes de finalizar sus estudios.

- Como se analizó en el apartado respectivo, los profesores para nivel secundario acceden rápidamente (el 80% en los primeros seis meses de titulados) a los puestos de trabajo, al menos en calidad de suplentes o provisionales. En general van tomando trabajo en distintas escuelas, cuestión que es una característica distintiva del profesorado en el nivel secundario, donde reparten sus horas en no menos de cuatro escuelas y varias más.
- Los profesores egresados de la universidad en general suelen conseguir en un importante porcentaje trabajo en las escuelas privadas. Estas buscan este tipo de egresados de la universidad pública porque entienden que tienen una buena formación y con vistas de comprometerlos con sus proyectos educativos, sean confesionales o comerciales.
- Una característica propia de los estudiantes avanzados en las carreras de profesorado, es que un importante número -fundamentalmente de la carrera de Profesorado en Letras, pero también en otras- comienzan a trabajar en la docencia antes de obtener el título respectivo. Esto genera una situación particular que pone

²⁵² Los cargos docentes para desempeñarse en el nivel primario o inicial son de 4 horas diarias, es decir 20 horas semanales. De todas maneras, la inmensa mayoría de docentes tiene un cargo por la mañana y otro por la tarde, para componer un salario que les permita vivir.

en cuestión la categoría de “principiantes” para ellos, atento que al momento de recibirse ya llevan varios años de trabajo. Además, esta simultaneidad de roles (estudiante-profesor) (Negrin y Bonino, 2013) suele retrasar bastante la graduación, sin embargo todos los que han comenzado a trabajar anticipadamente lo valoran positivamente por lo que les permitió en términos de contacto con las escuelas, a la vez que imprimirle otro sentido a la formación universitaria. Esto equivale a decir que esta situación, ajena a lo curricular pero permitida por el sistema educativo público provincial, redonda asimismo en interesantes procesos formativos. En lo que respecta a la formación continua, genera la contradicción de que estos profesores principiantes realizan acciones de formación continua y desarrollo profesional en paralelo con la formación inicial, siendo que ambas en algunos casos pueden perseguir distintos objetivos: una formación que intenta ser crítica en la universidad y otra más de corte instrumental y adaptativa al sistema por parte de las instituciones o empresas que brindan formación continua (CIIE y empresas privadas).

- Todos los profesores principiantes entrevistados se muestran satisfechos, en términos generales, con lo que ha sido su formación inicial en la universidad. No obstante, formulan críticas a algunas cuestiones propias de la vida universitaria, como el énfasis en la formación teórica por sobre la práctica. Denuncian la falta de relación de la formación universitaria con la realidad en general y la educativa en particular, principalmente porque los diseños curriculares cuentan con una única instancia de práctica ubicada al final de los estudios.

- Esta valoración positiva de la formación es posiblemente lo que más incida en que los profesores principiantes se sientan “profesionales”. Asimismo, consideran que llevan adelante un trabajo profesional en la docencia por la forma en cómo lo encarar, sea por los enfoques que le dan a su trabajo o bien por la responsabilidad y compromiso con que lo asumen. Algunos, incluso, siguen reivindicando una cierta dosis de “vocación”, que debería acompañar al trabajo profesional.

- En lo que respecta a las acciones que han desarrollado los profesores principiantes en línea con su formación continua, se destacan aquellas que valora el

sistema educativo para el ingreso a la docencia y que otorgan puntaje, como son otros títulos (licenciatura u otros) y la toma de cursos de capacitación. En este último caso, varios admiten que han comprado cursos en el ámbito privado por la necesidad de acumular puntaje en los respectivos listados. A pesar de ello, tienen una valoración muy negativa acerca de la calidad y seriedad de los mismos, cuestión que no sucede en el caso de los cursos tomados en el ámbito del CIIE.

- Por otra parte, varios de los principiantes realizan otras actividades por interés personal y que no las consideran encuadradas en la formación continua y el desarrollo profesional, básicamente porque el sistema no valora ni reconoce ese tipo de actividades. Es decir que, consciente o inconscientemente, comienzan a valorar aquellas acciones que el mismo sistema valora, y a no tener en cuenta aquellas que el sistema no reconoce ni le otorga puntaje.

De todas maneras, no son pocos los que emprenden distintos tipos de acciones como el cursado de carreras de posgrado, la participación en proyectos de investigación o de extensión, la escritura de comunicaciones para congresos, la asistencia a congresos y jornadas, la producción de artículos para revistas o de libros. Como ya se aclaró, ninguna de estas actividades son reconocidas para el ingreso al sistema educativo.

- Las políticas nacionales señalan que el desarrollo profesional se debe centrar en las escuelas, a partir de los problemas cotidianos y en búsqueda de su resolución. Los profesores principiantes en principio estarían de acuerdo con esta consideración, pero asimismo reconocen que en general las instituciones educativas en las que han trabajado no han realizado acciones en ese sentido, salvo raras excepciones. Por otra parte, traen a colación los problemas relativos a las características del trabajo en el nivel secundario (profesores taxi), con lo cual señalan que para que sea posible considerar a las escuelas como un espacio de desarrollo profesional se deberían dar otras condiciones laborales, donde se disponga de tiempo para el encuentro entre el profesorado. En definitiva, estas cuestiones ponen en duda la efectividad de las políticas nacionales que, una vez más, parecen desconocer la realidad en que se desarrolla el trabajo de los docentes

y la realidad de las escuelas secundarias marcadas, además, por situaciones de conflictividad que en muchos casos alejan a los propios profesores de ellas.

- Las opiniones de los principiantes entrevistados resultan variables a la hora de considerar si serían necesarias instancias formativas propias para este grupo en particular, bajo el formato de algún sistema de acompañamiento. En general reconocen que sería importante contar con algún acompañamiento en los primeros años de desempeño laboral, pero no tienen claridad acerca de los dispositivos o las figuras que podrían asumir esas funciones (un directivo, un profesor con experiencia, un asesor externo). Algunos, asimismo, consideran que los principiantes no necesitarían ningún tratamiento diferenciado en cuanto a la formación continua, sino que creen que lo mejor es entremezclarse con los profesores experimentados para aprender de ellos, en un ejercicio de socialización profesional a partir de las vivencias y experiencias que han acumulado a lo largo de su vida profesional docente.

- También resultan variables las opiniones acerca del rol que le debería caber al Estado respecto a la posibilidad de obligar a los profesores a la formación continua y al desarrollo profesional. En general reconocen que cualquier propuesta que se presente como obligatoria es posible que genere resistencias y se convierta en una mera formalidad o burocracia a cumplir. Unos entienden que cada profesor debería formarse de acuerdo a sus intereses, sin imposiciones. Otros en cambio, consideran que el Estado debería exigir algo mínimo o al menos establecer ciertas líneas y orientaciones para ser cumplidas por todos los profesores. Finalmente, algunos creen que se debería dar un sano equilibrio entre las exigencias del Estado y los intereses personales de los profesores, pero que esto requeriría una mayor variedad de opciones para que el profesorado pueda contar con alternativas en función de sus gustos e intereses para transitar el camino en orden a su formación continua y desarrollo profesional.

- Atento que se trata de profesores principiantes para la educación secundaria, sus opiniones acerca de la obligatoriedad de este nivel desde la sanción de Ley de educación Nacional de 2006 resultaron de interés, dado que están asistiendo a

reformas que intentan darle otro sentido al nivel secundario. A pesar de tratarse de nuevas generaciones de profesores, sus opiniones no presentan diferencias sustanciales con las de profesores experimentados que, en algunos casos, resisten la posibilidad de que la escuela secundaria sea obligatoria para todos los ciudadanos.

Creen que resulta un avance en términos de derechos sociales pero, a su vez, consideran que en las prácticas se observa la apatía y desinterés de los estudiantes, cuestión que limita las posibilidades del trabajo docente. Ven una incongruencia entre los posibles intereses de adolescentes y jóvenes y lo que les ofrece la escuela secundaria. Cree que esta obligación alienta el credencialismo²⁵³ vacío de contenidos -devaluación de las credenciales educativas (Bonaf, 2009)-, cuestión que lesiona o resiente la calidad de la educación. En este sentido, presentan una actitud en cierto sentido corporativa, en defensa de sus propios derechos, que consideran lesionados con motivo de los derechos de los estudiantes, máxime en temas como evaluación, convivencia, enseñanza. Al respecto, no se percibe que ejerzan efectivamente o estén preocupados por ejercer su autonomía en términos políticos y que es, además, uno de los objetivos fundamentales de la escuela como institución social y que los propios docentes reclaman de sus alumnos; autonomía en el sentido de una revisión de cómo las propias prácticas y posturas pueden aportar a una extensión efectiva tanto de los derechos de los estudiantes secundarios (garantizar la permanencia y el egreso del nivel), como de ellos mismos como trabajadores (qué hacer para lograr no padecer la obligatoriedad, más allá de una resistencia poco fructífera del lamento individual o el reclamo centrado en los alumnos).

Ciertamente que sus opiniones acerca de la obligatoriedad del nivel secundario pone en cuestión qué tan pronto será posible que los profesores acepten esta nueva realidad. En tanto generación “visagra”, asiste al pasaje de una escuela selectiva a una escuela para todos, ampliatoria de derechos, pero es posible

²⁵³ Torres Santomé afirma que “Cuando muchas personas poseen las mismas titulaciones, éstas pierden parte de su valor, pues el mercado penaliza siempre las inflaciones. Estas mismas personas se verán obligadas a procurar nuevas certificaciones y diplomas de mayor y más prestigioso nivel para garantizarse la aceptación en el mercado de trabajo” (2001: 152).

que esto no se logre en unos pocos años y que demande unas cuantas décadas para consolidar nuevas prácticas en términos culturales (Viñao, 2006) en las escuelas secundarias y nuevas prácticas en lo relativo a la formación inicial y continua de los docentes. Pero, además, hay que señalar que la consolidación de estos nuevos derechos no será posible de lograr si no va acompañada de la revisión y puesta en práctica de nuevas características de los puestos de trabajo de los profesores de nivel secundario, pasando de la designación por hora cátedra o módulos hacia las designaciones por cargos de dedicación exclusiva o semi exclusiva a unas pocas escuelas.

En esta misma línea, y para cerrar las conclusiones, hay que advertir la incongruencia entre las políticas formuladas desde el ámbito nacional con las políticas que despliega la provincia de Buenos Aires, y las prácticas concretas de los profesores de nivel secundario en orden a su formación continua y desarrollo profesional. Esas políticas centralizadas, generadas desde organismos al estilo de los think tanks -en este caso oficinas estatales en connivencia con organizaciones privadas- parecen desconocer y hasta ir en contra de toda consideración histórica y política acerca del trabajo de los docentes y las condiciones concretas en que éste se desempeña en las escuelas, con lo cual sus orientaciones y formulaciones no hacen más que quedar en el vacío porque carecen de base material (Menghini, 2012) como para impulsar nuevos rumbos en la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, en particular de los profesores principiantes y de los de nivel secundario.

Finalmente, resulta importante volver a señalar que las conclusiones alcanzadas responden a este estudio centrado en los profesores principiantes y situado en la ciudad de Bahía Blanca en los últimos años. Sin duda que se impone la necesidad de continuar sosteniendo una mirada atenta al despliegue y consolidación del nivel secundario obligatorio, porque seguramente afectará el trabajo de los docentes y las posibilidades de formación continua y desarrollo profesional. En este sentido, este proceso en marcha se plantea como un desafío para continuar estudiando, observando cómo se van dando los procesos de transformación institucional de las escuelas secundarias y en qué manera afectan

las condiciones de trabajo de los profesores y su desarrollo profesional. Además, puede resultar de interés centrar el estudio en las propuestas de formación continua que se implementan desde los Centros de Información e Investigación Educativa, básicamente en sus cursos de capacitación y observar en qué medida inciden en nuevas prácticas de los docentes en las escuelas. Asimismo, un tema de relevancia también lo constituye el análisis de las ofertas de las empresas privadas, en el marco de la mercantilización de la formación continua: sus temas de capacitación, el enfoque, la concepción de formación que sustentan, las modalidades en que las llevan adelante, la relación con los diseños curriculares y otros temas educativos, la demanda de los profesores, entre otras. Y además, por el conocimiento que ya contamos a partir de esta investigación, resultaría fructífero indagar la forma que adquieren los procesos de inicio laboral en el ámbito de las escuelas privadas: cuáles son sus intereses de contar con profesores principiantes en su dotación de personal, cómo los acompañan, cómo les ofrecen acrecentar las horas de trabajo en la escuela, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, Andrew (1988) *The system of Professions. An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

Abrile de Vollmer, María Inés (2010): “Las transformaciones de la escuela secundaria obligatoria y los acuerdos federales”. En Romero, Claudia (coord.): *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Aguilar Villanueva, Luis (1996) *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguirre, Silvia (1995) “Entrevistas y cuestionarios”. En Aguirre, Angel. *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Aiello, Berta y Menghini, Raúl (2009) “Reflexiones acerca de la socialización profesional de los docentes”. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa.

Aiello, Berta y Menghini, Raúl (2011) “Los inicios laborales de los docentes principiantes para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo”. XX Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Alen, Beatriz (2009) “El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 13, Nº 1. Universidad de Granada. Pp. 79-87.

Alen, Beatriz y Allegroni, Andres (2009) *Los inicios en la profesión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Alliaud, Andrea (1995) “Pasado, presente y futuro del magisterio argentino”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, Nº 7. Pp. 2-9.

- Alliaud, A. (1997) "Formación docente y universidad: superando dicotomías". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VI, N° 10, Pp. 70-76.
- Alliaud, Andrea (2001) "Los 'nuevos' docentes y la docencia. Cambios y permanencias". *Revista Praxis Educativa*. I.C.E.I.I. Año V, N° 5, 5-15.
- Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura (1998) *Maestros: formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009a) "Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". *Revista del curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, N° 1. Pp. 89-100.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009b) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, Andrea y Serra, Juan Carlos (2010) "II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción Profesional a la Docencia" (Reseña). En *Revista Propuesta Educativa* N° 33. Año 19. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Andrade Oliveira, Dalila y Feldfeber, Myriam (comps.) (2010) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: UCH.
- Avalos, Beatrice (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. Pp. 77-99.
- Ball, Stephen (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, Stephen (2002) "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2, N° 2 y 3. Septiembre 2002. Córdoba (Argentina): UNC/Narvaja editor. Pp. 19-33.

- Ball, Stephen (2003) "Profesionalismo, gerencialismo y performatividad". *Educación y pedagogía* N° 37 (15). Pp. 87-104.
- Ball, Stephen (2007) *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, Stephen (2012) "Global Education Policy: austerity and profit" (traducción de Antonio F. Canales Serrano). *Colección Publicaciones Institucionales. Serie Conferencias/5*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Ball, Stephen y Youdell, Devorah (2007) "Privatización encubierta en la educación pública". *Internacional de la Educación. V Congreso Mundial*.
- Barba, Bonifacio (2010) "Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación". *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Vol 15, N° 32, Pp. 251-275.
- Barbeito, Alberto y Lo Vuolo, Rubén (1992) *La modernización excluyente*. Buenos Aires: UNICEF-CIEPP-Losada.
- Barbour, Rosaline (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barco, Susana (2008) "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas". En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bedetti, María Belén y Morales, Laura (2013) "Artilugios para enseñar a enseñar filosofía: entre la técnica, la práctica y la experiencia". XXI Seminario Internacional sobre la formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Universidad Nacional del Sur.

- Bericat, Eduardo (1998) *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos*. Barcelona: Ariel.
- Berthelot, Jocelyn y Gentili, Pablo (2005) "Presentación". En Feldfeber, Myriam y Saforcada, Fernanda. *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bisquerra, Rafael (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, Nieves (1999) "Aprender a ser profesor/a: el papel del *practicum* en la formación inicial", en Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bolívar Botía, Antonio (1999) *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, Antonio (2007) "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Revista Estudios sobre Educación* Nº 12, Pp. 13-30. Universidad de Navarra.
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bonal, Xavier (2009) "La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia?" *Educ. Soc.* Campinas. Vol. 30, Nº 108, Pp. 653-671. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Bonino, Gabriela y Codecido, Mónica (2013) "El canon de los principiantes: el gran salto". XXI Seminario Internacional de investigación sobre formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Universidad nacional del Sur.

- Borón, Atilio (2006) "Menemismo y post Menemismo en el país de los extremos". En Halperín, Jorge. *El progresismo argentino. Historia y actualidad*. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique/Capital Intelectual.
- Bourdieu, Pierre (1984) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (1992) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braverman, Harry (1980) *Trabajo y capital monopolista*. México: Nuestro Tiempo.
- Braverman, Harry (1983) "La degradación del trabajo en el siglo XX". *Monthly Review*, Nº 1. Barcelona.
- Brenner, Miguel (2007) *Nueva ley de educación, vieja política* (mimeo).
- Brito, Andrea (2009) "Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina". *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 51. Pp. 139-158.
- Burbules, Nicholas y Densmore, Kathleen (1992) "Los límites de la profesionalización de la docencia". *Educación y Sociedad*, 11, Pp. 67-83.
- Busquets, Jacques (1974) "¿Pueden fabricarse profesores?". En Busquets, J. (ed.) *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.
- Bustelo, Pablo (2004) "Las crisis financieras en Asia y en Argentina. Un análisis comparado". *Información Comercial Española. Revista de Economía* Nº 816. Pp. 61-74.
- Cano, Daniel (1985) *La educación superior en la Argentina*. FLACSO-CRESALC/UNESCO. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Chapato, María y Errobidart, Analía (2008) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Clarke, John y Newman, Janet (1997) *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. Londres: Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn (2006) *Policy, Practice and Politics in Teacher Education: Editorials from the Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Cochran-Smith, Marilyn y Zeichner, Kenneth (2005) *Stuying teacher education*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- Cubo Delgado, Sixto *et al* (2011) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cucuzza, Rubén (1986): "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En Hillert, Flora *et al.*: *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Darling-Hammond, Linda (2006) *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davini, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María C. (2000) "Las políticas de reforma en la formación de los docentes y el problema del cambio". En *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Tomo 2. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Aique.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, Christopher (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- Day, Christopher y Gu, Qing (2012) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- de Puelles Benitez, Manuel (2006) "Los hitos reformistas: la viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes". En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- de Puelles Benítez, Manuel (2010) *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- De Vicente Rodríguez, Pedro (2002) *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delfino, Carmen (2009) "Respuestas de los maestros principiantes a los problemas que les plantea la práctica docente. Estudio desde las perspectivas de los maestros en la ciudad de Neuquén". Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1994) *Hanbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks. California.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (coords.) (2013) *Las estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Diéz Gutiérrez, Enrique *et al* (2014) "La formación docente inicial en el 'habitus' capitalista". *Cuadernos de Pedagogía* Nº 445. Pp. 75-78.
- Disponible en Internet: www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/.
- Domingo Segovia, Jesús (2001) "Funciones de Asesoramiento". En Domingo Segovia, Jesús (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo Segovia, Jesús y Fernández Cruz, Manuel (1999) *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos monográficos del ICE Número 10. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Dussel, Inés (2009): “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”. *Revista de política educativa* Nº 1. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/Prometeo. Pp. 67-90.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Eirin Nemiña, Raúl; García Ruso, Herminia y Montero Mesa, Lourdes (2009) “Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas”. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 13, Nº 2.
- Escudero Muñoz, José (2009) “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”. *Revista de Educación* Nº 350, MEC. Pp. 79-104.
- Esteve Zarazaga, José (2006) “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación* Nº 340. MEC. Pp. 19-40.
- Esteve, José (2009) “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”. *Revista de Educación* Nº 350. MEC. Pp. 15-30.
- Esteve, Juan Manuel (2006) “Identidad y desafíos de la condición docente”. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Etzioni, Amitai (ed.) (1969) *The Semi-Professions ant their organization: teachers, nurses and social workers*. New York: Free Press.
- Ezcurra, Ana María (1995) *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Fallik, Verónica; Mateo, Rosa y Muneta, Miriam (2008) *Maestras y maestros. El primer trabajo en la escuela pública*. Neuquén (Argentina): Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- Feiman-Nemser, Sharon (2001) "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College record*, 103 (6). Pp. 1013/1065.
- Feiman-Nemser, Sharon (2003) "Keeping good teachers". *Education Leadership*, 60. Pp. 25-29.
- Feldfeber, Myriam (2010) "De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente". En Andrade Oliveira, Dalila y Feldfeber, Myriam (comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: UCH.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En *Revista Educ. Soc*, v. 32, Nº 115, Pp. 339-356. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Feldfeber, Myriam y Saforcada, Fernanda (2005) *La educación en las Cumbres de las Américas. Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Enguita, Mariano (2006) "Los profesores cuentan". *Revista de Educación* Nº 340. MEC. Pp. 66-86.
- Finochio, Siliva y Legarralde, Martín (2006) "Modelos de Formación Continua en América Latina". Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, María (2008) "La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones". En Marcelo, Carlos (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Freidson, Eliot (2001) *Professionalism. The third logic*. Great Britain: The University of Chicago Press.
- Gaffiot, Félix (1934) *Dictionnaire Illustré Latin - Français*. Paris: Hachette.
- García Gómez, Soledad (1999) "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación* Nº 318. Pp. 175-187.
- Gentili, Pablo (1999) "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro". En Frigerio, M. y otros (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Gimeno Sacristán, José (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: IDEAS/Lugar editorial.
- Gimeno Sacristán, José (1989) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2006) "De las reformas como política a las políticas de reforma". En Gimeno Sacristán, José (Comp.): *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1994) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, Bamey y Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glatthorn, Allan (1995) "Teacher Development". En L. Anderson (Ed.) *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London: Pergamon Press.
- González Faraco, Juan (2000) *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva: Hergué.
- Grassi, Estela; Hintze, Susana y Neufeld, Miriam (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio editorial.

- Guerrero Serón, Antonio (2007) "El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo". En *Educación y Futuro*, Nº 17, 43-70.
- Guskey, Thomas y Sparkes, Dennis (2002) "Linking Professional Development to Improvements in Student Learning". New Orleans: *Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Gutiérrez, Alicia (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba (Argentina): Ferreira Editor.
- Haraway, Donna (1995) "Conocimientos situados". En Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy y Shirley, Dennis (2012) *La cuarta vía. El prometedor future del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hawley, Willis y Valli, Linda (1999) "The Essentials of Effective Professional Development: a new consensus". En Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Joseey-Bass Publishers. Pp. 127-150.
- Hayek, Friedrich (1982) *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Hayek, Friedrich (1985) *Camino de certidumbre*. Madrid: Alianza
- Hennis, Wilhelm (1998) *Max Weber: Essays in reconstruction*. London: Allen and Unwin.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María (2010) (5ta. Edición) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrán, A. de la (2008) "El Profesor que se Forma: Desarrollo Profesional y Personal del Docente". En J.C. Sánchez Huete, *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.

- Herrán, A. de la, y González, I. (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Hintze, Susana (2007) *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Huberman, Michael; Thompson, C. y Weiland, S. (1998) "Perspectives on the Teaching Career". En B. Biddle *et al.* (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer.
- Huberman, Michael (1990) "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, Nº 2, Washington.
- Imbernón, Francisco (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, Francisco (2002) "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica". *Revista Educar* Nº 30. Pp 15-25.
- Imbernón, Francisco (2006) "La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?". *Revista de Educación* Nº 340. MEC. Pp. 41-50.
- Imbernón, Francisco (2009) "Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo". *Revista Brasileira de formação de professores*, vol. 1 (1), Pp. 31-42.
- Insaurralde, Mónica (2002) "El proceso de desarrollo curricular del 'Espacio de la práctica docente'". Tesis de la Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (mimeo).
- Insaurralde, Mónica (2011) "Políticas curriculares para la formación de docentes de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires". En Menghini, Raúl y

Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino ediciones.

Insaurrealde, Mónica y Agüero, Claudia (2009) "La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los '90 y los post '90. ¿Cambios o enmascaramientos?". En Vior, Susana; Misuraca, M. Rosa y Más Rocha, Stella (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Ivanier, Analía; Jaimovich, Analía; Migliavaca, Adriana; Pasmanik, Yael y Saforcada, M. Fernanda (2004) *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Cuaderno de Trabajo Nº 46. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE/Santillana.

Jaimovich, Analía *et al* (2004) *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Cuaderno de Trabajo Nº 37. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.

Johnston, J. y Ryan, K (1983) "Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education". En Howey, K. y Gardner, W. (eds.) *The Education of Teachers*. New York: Longman.

Keast, Robyn; Mandell, Mryna y Brown, Kerry (2006) "Missing state, market and network governance modes: the role of government in 'crowded' policy domains". *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 9 (1), Pp. 27-50.

Kitzinger, J. y Barbour, Rosaline (1999) "Introduction: The challenge and promise of focus groups". En Barbour, R. y Kitzinger, J. *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Londres: Sage.

- Krippendorff, Klaus (1990) *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Labaree, David (1999) "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, Joaquín y Angulo Rasco, Félix. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Lacey, Colin (1977) *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lather, Patty (1992) *Critical frames en educational research*. Madrid: Morata.
- Lawn, Martín y Ozga, Jenny (1988) "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". *Revista de Educación* Nº 285. Pp. 191-217.
- Lawn, Martín y Ozga, Jenny (2006) *La nueva formación del docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Legewie, Heiner (2004) "Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie". Apéndice 1: Anselm Strauss como supervisor. *Forum: Qualitative Sozial forschung/Forum: Qualitative Social Research* (periódico on line), 5 (3), art. 22b. Disponible en <http://qualitative-research.net/fqs-texte-3-04/04-3-22b-s.htm>.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth (1996) *Culture and Teaching*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Lo Vuolo, Rubén (2009) *Asignación por hijo*. Serie Análisis de Coyuntura Nº 21. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario para el estudio de las políticas públicas.
- Lo Vuolo, Rubén (2010) *Las perspectivas de Ingreso Ciudadano en América Latina. Un análisis en base al "Programa Bolsa Familia" de Brasil y a la "Asignación*

Universal por Hijo para Protección Social” en Argentina. Documento de Trabajo N° 76. Buenos Aires: Centro Interdisciplinario para el estudio de las políticas públicas.

Logiudice, Ana (2010) “La política social asistencial 2001-2009: entre la economía social y la gerencia neoliberal”. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

López, Andrea (2005) “Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo”. En Thwaites Rey, Mabel y López, Andrea. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino.* Buenos Aires: Prometeo.

Luengo Navas, Julián (comp.) (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea.* Barcelona: Pomares.

Luengo Navas, Julián *et al* (2012) “Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación”. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del Profesorado.* Vol, 16, N° 3. Pp. 3-10.

Luengo Navas, Julián y Saura Casanova, Geo (2012) “Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuenta en Andalucía”. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del Profesorado.* Vol, 16, N° 3. Pp. 111-126.

Luengo Navas, Julián y Saura Casanova, Geo (2013a) “Nuevas formas de mercantilizar la educación”. *Cuadernos de pedagogía* N° 435. Pp. 63-65.

Luengo Navas, Julián y Saura Casanova, Geo (2013b) “La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* N° 11 (3). Pp. 139-153.

- Marcelo, Carlos (1990) "El desarrollo profesional de los profesores". En A. Medina, y M.L. Sevillano, *Didáctica*. Adaptación (vol. II). Madrid: UNED.
- Marcelo García, Carlos (1999) "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 19, Pp. 101-144. OEI.
- Marcelo García, Carlos (2007) "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". *Revista Docencia*. Nº 33, 27-38. Colegio de Profesores de Chile. Santiago. Chile.
- Marcelo, Carlos (2008a) "Desarrollo Profesional y Personal del Docente". En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Marcelo, Carlos (2008b) "Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En Marcelo, Carlos (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, Carlos (2009a) "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios". *Revista de Curriculum y formación del profesorado* Vol. 13, Nº 1. Universidad de Granada.
- Marcelo, Carlos (2009b) "La evaluación del desarrollo profesional docente". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI/Fundación Santillana. Madrid.
- Marcelo, Carlos (2009c) "La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad". *Revista Brasileira de Formacao de profesores*. Vol 1, Nº 1. Pp. 43-70.
- Marcelo, Carlos (2011) "La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" *CEE Participación Educativa*, Pp. 49-68.
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2011) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- Martínez, Miguel (2006) "La investigación cualitativa". *Revista IIPSI*. Facultad de psicología. Vol. 9, N.º 1, Pp. 123-146.
- Martínez Olivé, Alba (2009) "El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Martínez Paz, Fernando (2006): *El sistema educativo nacional. Formación. Desarrollo. Crisis*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.
- Más Rocha, Stella y Vior, Susana (2009) "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?". En Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella (comps) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Mc Millan, James y Schumacher, Sally (2005) (5to. Ed.) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Menghini, Raúl (2001) "El discurso de la profesionalización en la docencia". *Revista Contextos de educación*, Año IV, Nº 5, 248-265. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Menghini, Raúl (2006) "Una universidad para los docentes en la provincia de Buenos Aires". XIV Seminario sobre Formación de Profesores en los países del Conosur/MERCOSUR. Universidad Federal de Río Grande do Sul. Río Grande do Sul, Brasil.
- Menghini, Raúl (2009) "¿Se justifica crear una universidad para los docentes en la Provincia de Buenos Aires, Argentina? Entre la jerarquización y el disciplinamiento". *Cuadernos de Educación*, Año 18, Nro. 33. Pp. 275-300. Universidad Federal de Pelotas. Brasil.
- Menghini, Raúl (2009) "Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)". En Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha,

Stella (comps) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Menghini, Raúl (2010) "El trabajo de evaluar en la educación secundaria obligatoria en la Argentina". *VIII Seminario Internacional Red Estrado*. Lima: Red Estrado – UCH – CLACSO.

Menghini, Raúl (2011) "Los docentes principiantes y sus comienzos laborales en el sistema educativo". VII Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Menghini, Raúl (2012) "Formación y desarrollo profesional de docentes en Argentina: ¿políticas o discursos sin base material?". En Ferrada Torres, D. y Ruay Garcés, R. *Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad. Ponencias del XX Seminario Internacional de formación de Profesores Mercosur/Conosur*. Universidad de Concepción/Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.

Menghini, Raúl (2013) "Formación continua y desarrollo profesional: acciones, estrategias y decisiones de profesores principiantes". En Alvarez, Zelmira; Branda, Silvia y Cañueto, Gladys. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Menghini, Raúl (2013) "Los docentes principiantes frente a la formación continua y el desarrollo profesional: necesidades, intereses y valoraciones del sistema". XXI Seminario Internacional de investigación sobre la formación de profesores para los países del Mercosur/Cono Sur. Universidad Nacional del Sur.

Menghini, Raúl; Fernández Coria, Carolina; Yasbitzky, Ana; Hirschfeld, Marcela; Arevalo, Ana (2005) "Política de formación de docentes: ¿ruptura o continuidad?" Decimoséptimas Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

- Menghini, Raúl y Morales, Laura (2007) "La formación de docentes de la provincia de Buenos Aires: análisis del espacio de la práctica". En Burgos, Nidia y Rigatuso, Elizabeth (ed.) *La modernización del sudoeste bonaerense: reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns.
- Menghini, Raúl; Oreja Cerrutti, Betania y Zarate, José (2008) "Nuevas instituciones para la formación de docentes: la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires". *Revista Argentina de Educación* N° 30. Pp. 123-131. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl; Vuela, Emiliano e Irazabal, Ana (2009) "Políticas y diseños curriculares para la formación de profesores en la universidad. Posibilidades y obstáculos". II Jornadas de Formación docente universitaria. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Menghini, Raúl; Morales, Laura y Aiello, Berta (2009) "Diseños curriculares para la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales". En Cernadas, Mabel y Marcilese, Juan (editores) *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense (Actas V Jornadas Interdisciplinaria del Sudoeste Bonaerense)*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Menghini, Raúl y Fernández Coria, Carolina (2010) "El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas". VIII Seminario Internacional de la Red Estrado. Lima: UCH/CLACSO.
- Menghini, Raúl; Iriarte, Laura; Díaz, Mabel y Gardié, Silvana (2010) "Satisfacciones y dificultades en las primeras experiencias laborales: o cómo devenir docente a pesar de la formación". II Congreso Internacional sobre Profesorado

Principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires: INFD y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Menghini, Raúl y Fernández Coria, Carolina (2011) "Los directivos de escuelas secundarias públicas y los docentes principiantes". VII Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) (2011) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino ediciones.

Menghini, Raúl; Díaz, Mabel; Iriarte, Gardié, Silvana e Iriarte, Laura (2011) "Política curricular de formación de docentes en la provincia de Buenos Aires". 6tas. Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Menghini, Raúl; Morales, Laura y Martínez, Jimena (2013) "Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio". XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Universidad Nacional del Sur.

Menin, Ovide (1999) *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alterativa: el MEB*. Rosario: Homosapiens.

Misuraca, María Rosa (2004) "El PEI en la formación de docentes. Políticas para la racionalización / Estrategias para la supervivencia". Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján.

Misuraca, María Rosa (2009) "Formación de docentes: o como superar la fragmentación con políticas fragmentadoras". En Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Misuraca, María Rosa (2011) "La mejora de la calidad de la formación de docentes y la democracia organizativa". En Menghini, Raúl y Negrin, Marta. *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

- Misuraca, María R. y Menghini, Raúl (2009) "Las políticas para la formación de docentes en la Argentina, ¿consolidación de las tendencias de los '90?" III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. SAECE. Buenos Aires.
- Misuraca, María Rosa y Menghini, Raúl (2010) "La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90?". *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de profesorado*. Volumen 14, Nº 2. Universidad de Granada, España. Pp. 257-272. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL4.pdf>.
- Mollis, Marcela (2009) "La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente". *La revista del CCC* [en línea]. Enero / Agosto 2009, nº 5 / 6.
- Montecinos, Carmen (2003) "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo". En: *Psicoperspectivas*, Vol. II. Facultad de Filosofía y educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. .
- Montero, Lourdes (1998) "Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de secundaria". En Fernández Cruz, Manuel y Moral, C. *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Montero, Lourdes (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Montero Mesa, Lourdes (2006) "Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave del profesorado". *Revista de Educación* Nº 340. MEC. Pp. 66-86.
- Morales, Laura y Rodríguez, Laura (2011) 'La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los noventa. Un análisis desde la filosofía filosofante". *XVII Jornadas sobre enseñanza de la Filosofía, Coloquio internacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Morduchowicz, Rosana (2013) *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morgenstern, Sara (2010) "Reflexiones sociológicas en torno a los docentes. La paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional". En Andrade Oliveira, Dalila y Feldfeber, Myriam (Comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima.
- Munín, Helena (comp.) (1999) *La autonomía en la escuela, ¿libertad o equidad?*. Buenos Aires: Aique.
- Neave, Guy (2001) *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Negrin, Marta y Bonino, Gabriela (2013) "Los inicios laborales de los profesores de educación secundaria: el caso de los egresados del Departamento de Humanidades de la UNS". XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Universidad Nacional del Sur.
- Negrin, Marta; Amodeo, Agustina y Yasbitzky, Ana (2006) "El arte de construir discursos 'estelares' o cómo formular políticas educativas". III Coloquio Nacional de investigadores en Estudios del Discurso. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Nosiglia, María Catalina (2001) *El papel del Consejo Federal en el establecimiento de las políticas educativas*. Mimeo.
- Novic de Senén González, Silvia (2008) "Política, leyes y educación: entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Peraza, Rosana (comp.) *Pensar lo público: notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.

- Novoa, Antonio (2009) "Por una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación* Nº 350. Pp. 203-218.
- Nozick, Robert (1988) *Autarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira, Dalila (2009) "Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Oreja Cerruti, Betania (2009) "Reforma curricular en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires". En Vior, Susana; Misuraca, M. Rosa y Más Rocha, Stella (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Oreja Cerruti, Betania y Zárata, José (2006) "Nuevas instituciones para la formación de docentes: el caso de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires". XIV Seminario sobre Formación de Profesores en los países del Conosur/MERCOSUR. Universidad Federal de Río Grande do Sul. Río Grande do Sul, Brasil.
- Paviglianiti, Norma (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Paviglianiti, Norma; Nosiglia, María C. y Feldfeber, Myriam (1996) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pereira, João Márcio Mendes (2010) *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pérez Gómez, Angel; Barquín Ruiz, José y Angulo Rasco, José (ed.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- Pérez Serrano, Gloria (2007) "Desafíos de la investigación cualitativa". Chile: UNED.
- Pini, Mónica y Musanti, Sandra (2012) "Construcción del sujeto de la educación secundaria. Consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital". En Más Rocha, Stella *et al* (comps.) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- Pinkasz, Daniel (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos". En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (Comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pogré, Paula *et al* (2005) *Formar docentes. Una alternativa interdisciplinar*. Buenos Aires: Papers editores.
- Popkewitz, Thomas (2010) "Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación". En *Revista Propuesta Educativa* Nº 33, Año 19. Buenos Aires: FLACSO (traducción de Daniela Gutiérrez).
- Popkewitz, Thomas (comps.) (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Pomares-Corredor: Barcelona.
- Popkewitz, Thomas y Lindblad, Sverker (2005) "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación". En Luengo Navas, Julián (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, Thomas; Tabachnick, Bárbara y Welhage, J. (2007) *El mito de la reforma educativa*. Barcelona: Pomares.
- Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Eds.) (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Eds.) (2008) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, Luis y Silva, Miriam (2003): “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”.
- Disponible en:<http://www.uccor.edu.ar/paginas/reduc/porta.pdf>
- Pronko, Margarita y Vior, Susana. (1999) “Consejo Federal de Cultura y Educación. ¿espacio para la coordinación interjurisdiccional o para la legitimación de decisiones centralizadas?”, en Vior, Susana (Dir) *Estado y educación en las provincias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Quintana, Claudia (2008) “Brecha entre las nuevas culturas juveniles y la cultura escolar”. *Revista Novedades Educativas* N° 208, Pp. 16-21.
- Ribas, Diana y Tolcachier, Fabiana (2012) *La California del Sur: de la construcción del nudo ferro-portuario al centenario local (Bahía Blanca, 1884-1928)*. Cuadernos de historias del sur bonaerense. Cuaderno N° 3. Bahía Blanca: Ediuns.
- Rigal, Luis (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ritacco Real, Maximiliano (2012) “Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria (ESO)”. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Rivas Flores, José (2000) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rivas, Axel (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

- Romero López, Antonio; Gutiérrez Pérez, José y Coriat Benarroch, Moisés (2003) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europa*. Universidad de Granada.
- Romero, Claudia (comp.) (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En *Revista Educ. Soc*, v. 32, Nº 115, Pp. 287-304. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Sánchez Gómez, Mari Cruz (2004) *Herramientas de análisis cualitativo para la investigación en contextos multiculturales*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Sandoval, Juan (2013) “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”. *Cinta moebio*, 46, Pp. 37-46.
- Sanjurjo, Liliana (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: HomoSapiens.
- Santibañez, Lucrecia (2007) “Entre lo dicho y lo hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Vol. 12, Nº 32. Pp. 305-335.
- Schempp, Paul; Sparkes, Andrew y Templin, Thomas (1993) “The micropolitics of teacher induction”. En *American Educational Research Journal*, 30 (3), Pp. 447-472.
- Schensul, Jean y Le Compte, Margaret (1999) *Enchanted ethnographic methods*. Londres: Altamira Press.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Serra, Juan C. (2004) *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
- Serra, Juan C. (2012) "Profesores principiantes en 'eso' que llamábamos escuela secundaria". III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Santiago de Chile.
- Sirvent, María Teresa (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, Marta (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación". En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Baudino ediciones.
- Starkie, Elisa (2006) "La formación de los docentes a través del practicum". *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 20 (3), Pp. 121-136.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991) *Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica*. Sage Publications. The International Publishers. Londres (texto traducido).
- Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tardif, Maurice (2009) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003) "La escuela y los modos de producción de la hegemonía". *Propuesta Educativa*. FLACSO, N° 26.

- Tenti Fanfani, Emilio (2005) *La condición docente. Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Terigi, Flavia (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". *Revista de Educación* N° 350. MEC. Pp. 123-144.
- Terigi, Flavia (2010) "Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina". Documento de Trabajo N° 50. PREAL.
- Tiramonti, Guillermina y Braslavsky, Cecilia (1995) "Quiénes ofrecen educación en la Argentina de hoy". En Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps): *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis Norma/FLACSO.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tirenni, Jorge; Morra, M. Angela y Martini, M. Cecilia (2011) "La asignación universal por hijo (AUH): un nuevo desafío del Sistema de Protección Social argentino". Buenos Aires: Fundación UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina).
- Tójar Hurtado, Juan (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

- Torres Santomé, Jurjo (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001) *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, Denise (2009a) "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos". *Revista de Educación* Nº 350. MEC. Pp. 105-122.
- Vaillant, Denise (2009b) "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 13, Nº 1. Universidad de Granada. Pp. 27-41.
- Vaillant, Denise (2010) "La identidad docente. La importancia del profesorado". *Revista Novedades Educativas* Nº 234. Buenos Aires.
- Vallés, Miguel (2009) *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Van Haecht, A. (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Madrid: Biblos / Miño y Dávila.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Veenman, Sharon (1984) "Perceived problems of beginning teacher". *Review of Educational Research*, 54, Pp. 143-178.
- Vezub, Lea (2005) "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?". *Revista Didac* Nº 46: 4-9.
- Vezub, Lea (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, Nº 11, 1. Universidad de Granada. Granada.

- Vezub, Lea (2010) "El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional". *Revista Novedades Educativas* N° 234. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Villaroel, Gabriela (2009) "Necesidades y oportunidades de los maestros principiantes respecto de la formación permanente". Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.
- Viñao, Antonio (2006a) "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". En Gimeno Sacristán, José. (comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Viñao, Antonio (2006b) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Vior, Susana (Dir.) (1999) *Estado y educación en las provincias*. Madrid: España. Miño y Dávila.
- Vior, Susana (2009a) "La enseñanza secundaria: instituciones, profesores y estudiantes: eternos postergados". En Silva Triviños, A., Dutra Búrigo, C. y Macuglia Oyarzabal, G. (Org.) *A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- Vior, Susana (2009b) "Prefacio". En Wanderley Neves, Lucía. *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vior, Susana y Misuraca, María Rosa (2006) "Políticas e instituciones diferenciadas para la formación de profesores para la enseñanza secundaria: del debate a la naturalización". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación educativa. Universidad Nacional del Comahue.

- Vior, Susana y Misuraca, María Rosa (2007) "Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza secundaria. Del debate a la naturalización". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Ed. Especial Vol. 1 Nº 1, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
- Vior, Susana y Oreja Cerrutti, María Betania (2014) "O Banco Mundial e sua incidência na definição de políticas educacionais na América Latina". En: Pereira, João Márcio Mendes y Pronko, Marcela (orgs.) *A demolição de direitos: Um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)*. Escola Politécnica de Saúde J. Venancio. Río de Janeiro (en prensa).
- Vior, Susana y Rodríguez, Laura (2012) "La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización". *Revista Pro-Posições*, v. 23, Nº 2 (68), Pp. 91-104.
- Vonk, J. (1995) "La iniciación del profesor: un elemento esencial al comienzo de la carrera docente". *Revista de Pedagogía* Nº 200.
- Yuni, Luis (comp.) (2009) *La formación docente. Complejidades y ausencias*. Córdoba (Argentina): Encuentro Grupo Editor.
- Zacarías, Natalia (2010) "La escuela secundaria: un desafío obligado". En Romero, Claudia (coord.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zeballos, Marcela (2008) "Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. En Marcelo, Carlos (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Zeichner, Kenneth (1980) "Dialéctica de la socialización del profesor". *Revista de Educación* Nº 277. Pp. 95-123.

Zeichner, Kenneth (2009) *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

Zeichner, Kenneth y Gore, Jennifer (1990) "Teacher socialization". En Houston, W. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, New York.

Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel (1996) *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Yersey: Erlbaum Associates.

Zimmerman, León (1986) "Algunos problemas básicos del sistema educativo argentino". En Hillert, Flora *et al.* *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Editorial Cartago.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986) *“A Nation Prepared: Teachers for the Twentieth Century”*. New York.
- CEPAL/UNESCO (1992) *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2005) *“Formación docente: propuestas para su transformación”*. Buenos Aires.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2005) *“Tercer Congreso Educativo de Ctera”*. Buenos Aires
- Conferencia Episcopal Argentina (1985) *Educación y proyecto de Vida*. Buenos Aires.
- Conferencia Episcopal Argentina. Comisión Episcopal de Educación Católica. *La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional*. Febrero de 2007. Buenos Aires.
- Conferencia Mundial sobre Educación para todos (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Diario La Nueva Provincia. Edición del 12/6/2011. Bahía Blanca.
- Diario Página/12. Edición del 1/6/2014. Buenos Aires.
- EURYDICE (2004) *“La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática”*. Volumen 3. Informe IV.
- Grupo de Investigación (GIR) de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca. *“Convergencias y divergencias en los sistemas de formación de profesores en la Unión Europea. La formación práctica inicial en Francia, Italia, Portugal y España (2004-2006)”*.
- Holmes Group (1986) *Tomorrow’s Teachers*. Pennsylvania.

OEA (2001) Declaración de Principios “Declaración de Québec”. Tercera Cumbre de las Américas, Québec, Canadá.

OEI (2010) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final*. Madrid.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Resolución Nro. 3.655. “Diseño curricular de formación docente. Niveles inicial y primario”.

Provincia de Buenos Aires. Ley 10579/87, Estatuto del Docente.

República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Resoluciones N° 32/93, 36/94, 53/96, 63/97, 223/04, 251/05.

República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones N° 23/07, 24/07, 30/07, 41/08, 57/08, 58/08, 72/08.

República Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo Nacional de docentes 2004.

República Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010.

República Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional”.

República Argentina. Ley de Transferencia educativa N° 24049/91.

República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

República Argentina. Ley de Educación Superior 24.521/95.

República Argentina. Ley 25.864/03.

República Argentina. Ley 25.919/04.

República Argentina. Ley 26.058/05.

República Argentina. Ley 26.075/05

República Argentina. Ley 26.150/06.

República Argentina. Ley de Educación Nacional 26.206/06.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (2000)
Proyecto Polos de Desarrollo, Documento de Trabajo Nº 1. Buenos Aires.

República Argentina. Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Formación
Docente (2010) “Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela”.
Documento Preliminar. Buenos Aires.

República Argentina. Ministerio de Educación. Dirección de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa. Anuarios Estadísticos Educativos. Pág.
Web www.diniece.me.gov.ar

República Argentina. Ministerio de Educación/Consejo Federal de Educación (2008)
“Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en
Argentina”.

República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Decretos Nº 374/07, 1388/10.

UNESCO. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina
(SITEAL) (2013). Dato destacado 28: “¿Por qué los adolescentes dejan la
escuela?”.

A N E X O S

ANEXO I: REPÚBLICA ARGENTINA. ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.

Fuente: Página web www.me.gov.ar (consultada el 30/5/2014)



Administración descentralizada

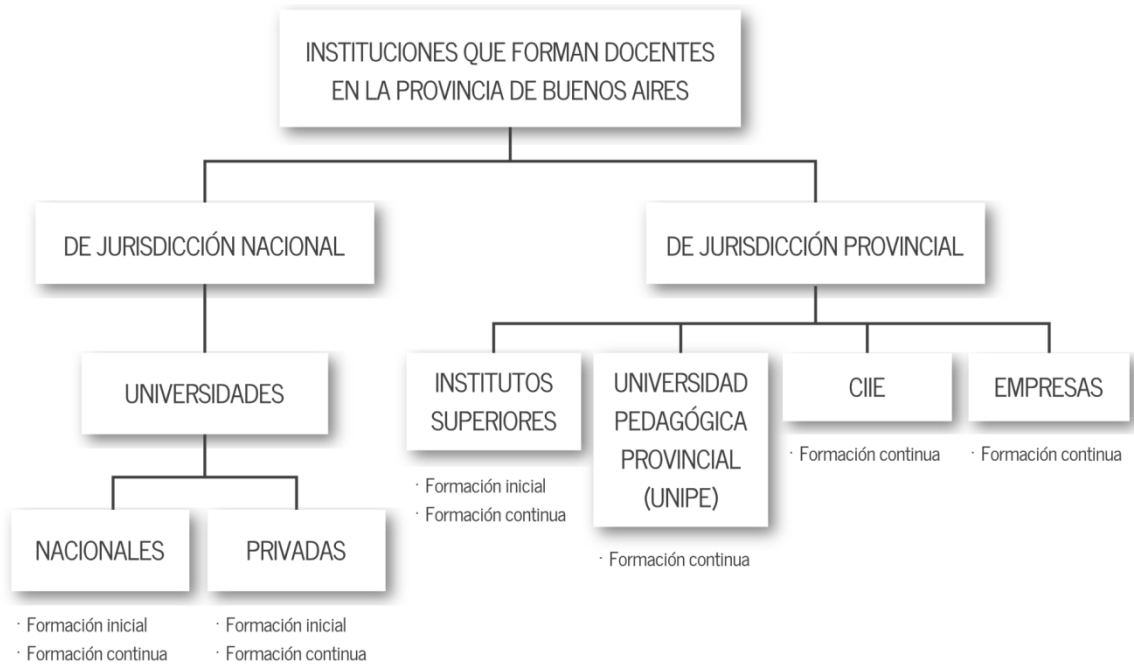


ANEXO II

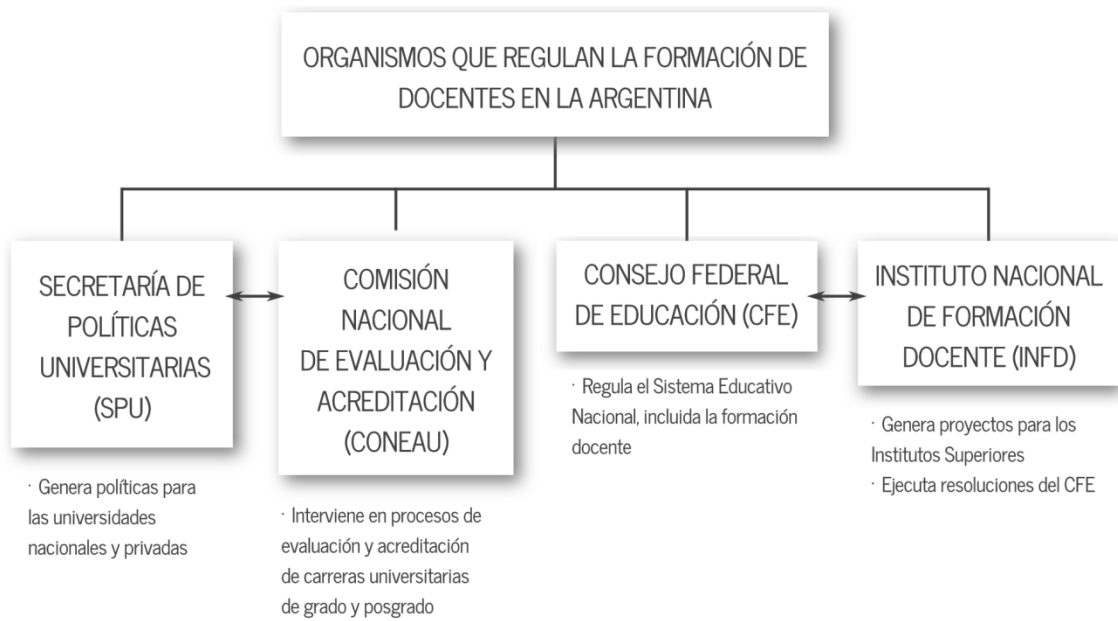
(Elaboración propia)



ANEXO III
(Elaboración propia)



ANEXO IV



ANEXO V: Estructura del sistema educativo argentino en las últimas décadas

(Elaboración propia)

Hasta 1993			1993: Ley Federal de Educación			2006: Ley de Educación Nacional (2 opciones)				
	Nivel	Años		Nivel	Años		Nivel	Años*	Años	
	Inicial	3		Inicial	3		Inicial	1	45 días	
		4			4			2	1	
		5			5			3	2	
								4**	3	
Obligatorio	Primario	1	Obligatorio	Educación General Básica	1	Obligatorio	Primario	1	1	
		2			2			2	2	
		3			3			3	3	
		4			4			4	4	
		5			5			5	5	
		6			6			6	6	
		7			7			7	7	
	Secundario	1		Ed. Polimodal	1	Obligatorio	Secundario	1		
		2			2				2	1
		3			3				3	2
		4			4				4	3
		5			5				5	4
	Nivel Superior terciario y universitario			Nivel Superior Universitario y no universitario			Nivel Superior (universidades e institutos superiores)			
7 años obligatorios			10 años obligatorios			13 años obligatorios				

*Opción de la Provincia de Buenos Aires. Ley Provincial de Educación N° 13688/07.

** El 2do. año del nivel inicial (sala de 4 años) no es obligatoria en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (se procura su universalización), pero se contempla como obligatoria en la Ley Provincial de Educación N° 13688/07

ANEXO VI: ITEMS DEL CUESTIONARIO ENVIADO POR CORREO ELECTRÓNICO

1. Profesorado
2. Género
3. Año de egreso
4. Año de ingreso a la docencia
5. Opinión sobre la formación inicial
6. Escuelas en las cuales ha trabajado en los primeros años
 - a. Localidad
 - b. Barrio
 - c. Desde/hasta
7. Cómo experimentó las primeras experiencias docentes
8. A quién/es recurrieron ante problemas
9. Si acepta o no ser entrevistado
10. Otros comentarios

Nota: en general los distintos ítems ofrecían una serie de categorías cerradas para seleccionar y dejaban abiertas otras posibles respuestas.

ANEXO VII: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFESORES PRINCIPIANTES

Carrera

Año de recibido/a

Años lleva en la docencia

¿Qué valoración podrías realizar sobre tu formación inicial para el ejercicio de la docencia?

¿Comenzaste a trabajar antes o después de recibirte? Si fue antes, ¿cuánto tiempo? ¿por qué comenzaste?

Al recibirte o comenzar a trabajar, ¿reconociste temas, problemas o lagunas en los cuales te querías seguir formando para ejercer la docencia?

¿Qué aprendizajes has ido logrando en el trabajo docente? (en lo disciplinar, didáctico, organizativo, administrativo, político, institucional, psico-afectivo)

¿Has comenzado alguna otra carrera posterior o en paralelo al profesorado (estudios formales), de grado o posgrado/postítulo? Si/no. ¿Qué te llevó a eso?

¿Pudiste realizar acciones de formación continua según tus intereses? ¿o según lo que te ofrecieron o había disponible?

¿Consideras que cada docente debería formarse de manera continua según su criterio e intereses o que el Estado debería establecer líneas, temas, prioridades de formación? Por qué?

¿Qué tipo de actividades de formación continua formal has realizado desde que comenzaste a trabajar como docente? ¿cuántos? ¿En qué instituciones?

¿Has realizado otras actividades de formación continua que considerarías no formales y que igualmente han sido formativas?

¿Qué motivaciones te han llevado hasta el momento a realizar acciones de formación continua?

¿Qué valoración podés realizar de esas acciones?

¿En qué se basa o justifica esa valoración?

¿Qué acciones reconocés que podrían colaborar a tu desarrollo profesional?

¿Consideras que los profesores principiantes tendrían que tener espacios de desarrollo profesional específicos –acompañamiento- ?

¿Has realizado acciones que otorgan puntaje para ingreso a la docencia? ¿Cuáles?
¿ofrecidos por el Estado o por privados? ¿Qué opinión te merecieron?

¿Qué acciones te gustaría realizar y por qué?

¿En las escuelas donde has trabajado se han realizado acciones de formación
continua para los docentes? ¿sobre qué temas?, ¿qué formato tuvieron esas
acciones? ¿qué evaluación podrías hacer de ellas?

¿Consideras que las escuelas pueden/podrían ser un ámbito válido de formación
continua para los docentes? Por qué? ¿Qué condiciones tendrían que cumplirse?

¿Qué incidencia pensás que pueden tener estos primeros años en la docencia para tu
desarrollo profesional?

Si tuvieras que hacer propuestas a la Directora General de Cultura y Educación, o
fuera funcionaria/a: ¿qué acciones de desarrollo profesional propondrías para los
docentes? ¿para los principiantes? ¿Por qué?

¿Qué otras cuestiones quisieras agregar acerca de tu formación continua y desarrollo
profesional?

ANEXO VIII: MODELO DE MATRICES DE DATOS PARA TABULACION DE CUESTIONARIOS

Título: Profesor de...

Ord	Fecha Egreso	Fecha ingreso docencia		Formación inicial	Escuela 1						Entrevista?		Etc.....
		Mes	Año		Nro.	Ubicación		Período		Horas	SI	NO	
						Localidad	Barrío	Desde	Hasta				
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
...													
Tot													

Nota: se trata solo de un modelo para mostrar la forma de tabular los datos. Ciertamente implicó el despliegue de columnas más anchas para poder volcar la información, así como muchas más columnas para identificar las distintas escuelas. Se armaron matrices para cada profesorado.