

La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento

Fabián Marcelo Vitarelli¹

Introducción

La complejidad de la mirada nos introduce en un objeto de múltiples aristas tanto para su tratamiento como para su comprensión desde el ejercicio de una ciudadanía del conocimiento que se interroga siendo actor participante de procesos de democratización en un territorio marcado por las desigualdades regionales en el concierto federal, tal es el caso de la Argentina. Los paulatinos procesos de la vida democrática en estos treinta años transcurridos han ayudado a consolidar las bases del tratamiento de un sistema educativo y sus principales componentes en la tensión que se dibuja entre la localización de las instituciones donde acontecen las prácticas docentes en su cotidianeidad y las regulaciones jurisdiccionales y nacionales como formas de disciplinamiento discursivo.

En contextos de transformaciones epocales, sin olvidar por cierto las problemáticas emergentes de la región latinoamericana y su espectro de impactos en nuestro territorio.

1 Master en Ciencias Sociales, opción Historia y Civilización de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris. Es profesor exclusivo en carreras de educación en el Departamento de Educación y Formación Docente de la UNSL, Director de Línea de Investigación en Educación y Director de Proyecto de Extensión Universitaria. E/mail: marcelo.vitarelli@gmail.com; mvitar@unsl.edu.ar

La educación en su conjunto y la formación docente en particular han venido ocupando de variadas maneras una agenda pública que ha llevado a lo largo de las últimas dos décadas diversas formas de involucramiento y definiciones. Planes nacionales de mejoramiento de la formación, transformaciones y adaptaciones curriculares y, reordenamiento de los Institutos Superiores en gran parte de la geopolítica argentina, han marcado un proceso tendiente hacia el tratamiento en la actualidad de una política de estado de regulación federal con definiciones, planificaciones y formas de financiamiento específicas. La imagen del panóptico², entendida en sentido figurado en el contexto de la presente escritura, intenta iluminar el cono de luces y sombras externo e interno de la problemática en cuestión y que es objeto de aproximaciones sucesivas.

La importancia de la elucidación se torna radical para nosotros a la hora de pensar el sistema formador y nuestras prácticas de intervención en tanto que actores involucrados en los procesos de formación con el conocimiento en instituciones con trayectorias, culturas, identidades y formas de comportamiento “acompañadas”. Para los educadores que provenimos del campo de las ciencias de la educación, este objeto de estudio nos interpela profesionalmente y desafía tanto en el ámbito de la comprensión de las micro políticas propias de un tiempo y un espacio como así también de las meso y macro políticas en las cuales acontecen nuestros procesos de subjetivación histórica.

Las razones que esgrimimos y muchas otras que pueden ser de considerable importancia, cuyo listado sería demasiado extenso para este apartado, posicionarán ahora la mirada de nuestra lente en el acon-

2 *Panóptico*: centro penitenciario ideal diseñado por el filósofo Jeremy Bentham en 1791. El concepto de este diseño permite a un vigilante observar (-optión) a todos (pan-) los prisioneros sin que éstos puedan saber si están siendo observados o no. El filósofo francés Michel Foucault en su obra “Vigilar y castigar” consideró el diseño como un ejemplo de una nueva tecnología de observación que trascendería al Ejército, a la educación y a las fábricas.

tecimiento de la formación docente como política pública en el horizonte de un sistema educativo de reformas de segunda generación en la actualidad. Sin embargo la focalización requiere saber manejar el microscopio y poder así analizar las partículas, para ello entonces nuestra referencia a algunos procesos históricos en los cuales el presente encuentra su anclaje; de allí también la fuerza de elementos prospectivos para su tratamiento futuro.

Formación docente y trayectorias en Argentina

La formación docente en Argentina alcanza una trayectoria temporalmente centenaria que la hace propia y con características específicas a la hora de pensar su impronta y realidad en nuestro territorio. La educación forma parte de un vasto programa de acción desarrollado por los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda entre 1862 y 1880, en donde:

Una nueva idea del papel de la educación en el proceso de unificación y modernización del país llevó a postularla como un servicio que la sociedad debe a los ciudadanos. Se la consideró fundamentalmente del Estado, que debía propagarla sistemáticamente haciendo a los ciudadanos aptos para la democracia, mejorándolos física y moralmente. Se establecieron los vínculos entre las necesidades políticas y la educación como condición de vida, de orden y de progreso (Marincevic-Guyot, 2004: 119-120).

En este marco de acción la formación docente se inscribe en el nacimiento mismo del Estado-Nación (Carena, 2006) como herramienta de una “pedagogía del ciudadano” que contribuye a la conformación y expansión de un sistema de instrucción pública. Para ello Sarmiento contratará maestros norteamericanos para la instauración de las “Escuelas Normales Superiores” en donde el maestro de escuela primaria se formaría en esta propuesta política pedagógica de estado. De manera tal que la pedagogía de la nación se despliega en pocos años y con intensa labor, logrando entre 1880 y 1900 la fundación de 38 escuelas en todo el

territorio nacional, en la que se destaca en 1870 la creación de la Escuela Normal de Paraná (Tedesco, 1993).

La trayectoria centenaria de la formación docente en Argentina le da a este nivel educativo institucionalidad propia creando modos de abordaje de la realidad educativa y sentando las bases de formas de mirar y hacer educación en el país. A su vez, estos modelos formativos conllevan verdaderos procesos de subjetivación que hacen de la formación normalista en pocas décadas un “orgullo” nacional en cuanto a la perspectiva inaugurada en un “orden y progreso” nacional que al decir de Sarmiento marcaría la diferencia entre la “civilización y la barbarie”. Pero además de la institucionalidad y la subjetivación, la formación normalista instauró en el territorio una forma de intervenir en el campo de las prácticas educativas, las cuales formaron parte de los debates del Congreso Pedagógico nacional que fueron plasmados en la Ley 1420 de enseñanza libre, laica y gratuita de la educación en el país. La formación de maestros y de profesores pasó a formar parte de la realidad argentina con distintas maneras de pensar y de resolverse en cada estado provincial y en cada tipo de institución a lo largo del siglo XX.

En 1969 se toma la decisión de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primarios al nivel terciario. Esta medida se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por vía de la prolongación de los estudios en el tiempo (además del nivel medio hacían falta más de dos años para recibir el título docente) y de una pretendida adecuación de los estudios a las características propias de los Institutos de Profesorado (IIPE Buenos Aires, 2001: 3).

De hecho la formación docente habilitó el nivel institucional de las Escuelas Normales pero también formó parte de la realidad universitaria en construcción.

Podríamos decir que con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección Pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata (1906), se dio inicio a los estudios pedagógicos en el nivel universitario. En el año 1927 se creó también el Instituto de Didáctica en la misma

Universidad de La Plata cuyo objetivo principal fue a partir de 1930, la realización de estudios e investigaciones sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica. Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década del 50, en que la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica como fue la de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir se trataban de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras (Cámpoli, 2004: 17).

En el plano de lo que hemos de denominar las “mareas históricas” queremos destacar en primer lugar un suave oleaje que va dejando huellas en la arena de las costas conformado por dos proyectos implementados con impulso del gobierno nacional que se consideran como los preliminares de un cambio en los modos de regulación en relación al mejoramiento de la formación existente.

El primero de ellos data de 1987 y significa el desarrollo de un cambio en la concepción curricular para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (proyecto denominado y conocido como MEB). El mismo trabajó en el esfuerzo por resolver problemas de articulación existentes entre el nivel medio y superior. Su filosofía formadora daba inicio en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del entonces nivel medio, y que acreditaban bajo la expedición del diploma de bachiller con orientación pedagógica. Entre sus principales componentes se encontraba el primer esfuerzo histórico por regionalizar el currículum formador a través de sucesivas adaptaciones; se manifestaba de igual manera un cambio en la concepción de la relación entre la teoría y la práctica, esta última iniciativa venía de la mano de la renovación democrática que la Argentina vivía por entonces. Una nueva manera de organizar la estructura y gestión de las instituciones, ahora giraba sobre el eje participativo de los actores que la componían y, acompañaba también la propuesta inno-

vadora la visión de un trabajo interdisciplinario que aportara elementos para la resolución de los problemas en sus geopolíticas emergentes.

El *acontecimiento* del MEB marca un hito en la diacronía de la formación docente argentina ya que se constituye en el esfuerzo de pensar y actuar una política educativa para el sector que comience a estrechar lazos con los diferentes actores y sectores que componen la sociedad, basado en la democratización del conocimiento, la participación social y la responsabilidad compartida en los procesos educativos. De este modo algunas provincias tales como Río Negro, Mendoza y Santa Fe, desarrollaron un fuerte cambio en relación al paradigma normalista, positivista y conductual de la educación asimilada como una vocación; no obstante el impacto a nivel de las jurisdicciones fue desigual, no alcanzando así a constituirse en una política de reforma nacional.

El segundo proyecto que queremos destacar en este relevamiento acontece entre 1991 y 1995³, en un clima previo a las políticas de transferencia educativa a las provincias que se implementarán como parte de las reformas progresivas del Estado con alto impacto en el sector. Por entonces, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación pone en acción el conocido Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante PTFD). El mismo, a partir de la experiencia previa

3 A partir de 1991 se produjeron en la Argentina tres hechos gravitantes en el ámbito de la educación que afectaron las relaciones entre las provincias y la nación: a) la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones, lo cual implicó la provincialización de establecimientos secundarios, técnicos y de los institutos terciarios de formación docente gestionados hasta entonces por el gobierno nacional; b) la sanción de la Ley Federal de Educación que dispuso, entre otras funciones, la transformación de la estructura y organización tradicional en niveles por un sistema de niveles y ciclos, el aumento de los años de escolarización obligatoria –de 7 a 10 años–, la introducción de mecanismos de evaluación de los aprendizajes y la promoción y autonomía de la escuela; c) la sanción de la Ley de Educación Superior, cuyo título III estaba dedicado a ordenar y regular la educación superior no universitaria.

del MEB⁴ de bajo impacto federal se implementó en una considerable e importante cantidad de instituciones formadoras de todo el territorio nacional. Se retoman entonces algunos de los esfuerzos realizados en los años anteriores en lo que respecta a la organización institucional y la innovación del currículo bajo el discurso del mejoramiento integral de la calidad de la formación (Gutkowsky, 1994) Esta política que ahonda en repensar el sistema formador se inicia con procesos ligados tanto a las acciones de capacitación como así también de la investigación educativa. Se instaura por entonces un modelo alternativo, al vigente durante un siglo, de organización institucional, acompañado del componente de una política pública de recambio en las condiciones laborales de los profesores. Esto se traduce en la cotidianeidad en la designación de profesores por cargo para así asegurar las funciones de capacitación e investigación que el currículum exigía y cuyo impacto descansaría en un mejoramiento de la estructura organizacional. Cada vez más los procesos de democratización de la enseñanza se hacían presentes con considerables esfuerzos por centrar la calidad de la formación pedagógica a la luz de las políticas sociales de una ciudadanía responsable de sus actos.

Un segundo momento del movimiento de las aguas está constituido por lo que consideramos una marea alta y profunda con impactos diversos en las zonas costeras. Nos referimos a una época de transformaciones y adaptaciones curriculares acompañada del reordenamiento de los Institutos Superiores formadores (Cámpoli, 2004).

4 Y basado también en el antecedente relevante que constituye la provincia de Río Negro que desde el año 1989 había sancionado una Ley propia de Educación Superior jerarquizando a los institutos de formación docente, con una considerable transformación institucional y curricular. Entre otros aspectos implementaba el sistema de concursos docentes por oposición y antecedentes, la inclusión de la práctica docente desde el comienzo de la formación que actuara como eje articulador y, la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas división por asignaturas. Todo ello en un cambio de concepción de la formación docente entendida en tanto que progresiva y continua.

El proceso de transformación de la formación docente resultó un campo de enorme complejidad (Vitarelli, 1996), ya que debió atender los cambios requeridos desde los distintos niveles del sistema y, por otra parte responder a las necesidades y requerimientos del nivel en el que se encuadraba, es decir el de las políticas de educación superior.

El mejoramiento de la calidad vino dado por la complementariedad de la formación inicial y la continua ⁵; la capacitación de los graduados docentes para nuevos roles profesionales; la diversificación de la oferta de actualización, perfeccionamiento y/o reconversión⁶; la realización de residencias programadas en la formación docente ; la innovación pedagógica, la investigación educativa y el papel de las instituciones universitarias en la producción de conocimientos específicos a partir de la investigación⁷.

Sin embargo el hecho del reordenamiento del subsector ha hecho que el mismo haya sido puesto en estudio por largo tiempo: su calidad,

-
- 5 Al respecto cabe nombrar el caso del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, también llamado Circuito “E”, puesto en marcha conjuntamente por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Sistema Universitario Argentino. Para ver más detalles citamos a modo de ejemplo el Curso 165/97 sobre el eje Sociedad, sistemas educativos e institución escolar, ofrecido por la Universidad Nacional de San Luis bajo la responsabilidad de la Prof. Violeta Guyot y del equipo de colaboradores: Corti, Vitarelli, Carletti, Chada de Santagata y Sosa. El mismo se desarrolló a lo largo de 1998 en la ciudad de San Luis, Argentina.
 - 6 En relación a este apartado me ha tocado conducir experiencias de formación en diversas universidades del país, tales como: Universidad Católica de Córdoba (1997 y 1998); Universidad Tecnológica Villa María (1998); Universidad Nacional de La Rioja (1997-1998) y Universidad Nacional de San Luis (1998), Argentina.
 - 7 Cito para este ítem el innovador Programa de Formación en Investigación Educativa llevado adelante, durante el ciclo lectivo 1998, por el Proyecto de Investigación SECyT 419301 “Nuevas tendencias epistemológicas. Su impacto en las ciencias humanas” que dirige la Prof. Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. El mismo trabajó en estrecha colaboración con el Instituto Superior del Profesorado de San Rafael, Mendoza, Argentina.

sus funciones, su rentabilidad, su misión histórica a la luz de los nuevos parámetros que se priorizan para la educación superior. En este sentido el Ministerio de Educación de la Nación ha asistido técnicamente a las provincias para la toma de decisiones en torno a una serie de criterios organizadores⁸. En tal perspectiva en diciembre de 1997 cerró un primer registro inicial de instituciones para su acreditación⁹; por otra parte tuvo lugar el ajuste del proceso de reorganización de los servicios que se sucederían progresivamente y se delinearon un conjunto de criterios para la transformación curricular (Davini, 2009) respondiendo en primera instancia a la nueva estructura de niveles y ciclos del sistema educativo en transformación, a los campos de la formación docente y a las cargas horarias¹⁰.

Se hizo necesario en vistas al reordenamiento una fuerte instancia de diagnóstico institucional en donde una serie de criterios actuaron como organizadores e indicadores de la situación existente: calidad, equidad, lo técnico-pedagógico, lo técnico-institucional, lo administrativo financiero y legal jurídico. En este contexto la acreditación institucional se entiende sobre ejes de organización de criterios y líneas de acción tales como: situación académica de los Institutos de Formación Docente, rendimiento en el sistema formador y articulación de las instituciones terciarias con otras instituciones y organizaciones de la comunidad.

Lo cierto es que hasta 1998 casi todas las jurisdicciones habían realizado un buen estudio de mapeo de situación de sus instituciones de nivel no universitario, decretando el cierre de algunas de ellas en donde así lo creyeron conveniente las autoridades del sector. Por otra parte cabe destacar que el reordenamiento no se produjo en todas partes al

8 Actuó como ente coordinador el Programa Nacional de la Organización Pedagógica de la Formación Docente dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que inicia sus actividades en 1995.

9 Esto se realizó en función de lo designado en la resolución N°42/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

10 Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°36/94.

mismo tiempo¹¹. Este no ha constituido una prioridad para los gobiernos provinciales, sino que ha pasado largo tiempo hasta comenzar a redimensionar el sector (Vitarelli, 2005). A partir de 1999 las provincias se encuentran en el diseño de sus nuevas instituciones, en el planeamiento de un sistema de acreditación continua y algunas de ellas en la ejecución paulatina de alternativas. Numerosas han sido las demandas de articulación con las universidades y en algunos casos altamente exitosas, aunque tampoco es una realidad generalizada a lo largo de todo el territorio de la República (Gatica, 2005). El sector de la educación superior no universitaria en lo que respecta a los institutos de Formación Docente accedió al financiamiento de acciones de reforma por parte de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo. El mismo estuvo destinado a las Reformas e Inversiones de la educación inicial y general básica, incluyendo el componente de Formación Docente en lo que respecta a la reorganización institucional, el mejoramiento curricular y la capacitación docente¹².

Desde la sanción de Ley Federal de Educación en 1994 el gobierno nacional fue armando estrategias para que las jurisdicciones avanzaran en el cumplimiento de las disposiciones legales sancionadas por el Congreso de la Nación, muchas de ellas concretadas en pautas, documentos y cronogramas acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Un gran número de estas disposiciones constituyen, a nuestro juicio, limitaciones y condicionantes para el desarrollo de proyectos provinciales

11 La provincia de Río Negro fue una de las primeras jurisdicciones que se dedicó al trabajo de ordenamiento de la oferta de formación docente. Se puede ver al respecto Senén González, Vitarelli y Thierry (1998), Informe Final. Profundización de las propuestas de ordenamiento de los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. Consejo Provincial de Educación -Río Negro-; Ministerio de Cultura y Educación- Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación; Buenos Aires, Argentina.

12 Programa de Reformas e Inversiones en Educación (845/OC-AR) -PRISE/MCE-, con un costo total de 600 millones de dólares de los cuales el 50% corresponde al aporte local; iniciado en 1994 y finalizado en 1999

de reordenamiento y acreditación de la formación docente. Cooperación y conflicto son dos términos que definen el campo de coincidencias y diferencias que se establecen entre la transformación de la educación impulsada por las autoridades nacionales a partir de 1993 y las políticas de reforma encaradas por las identidades nacionales, fruto de desarrollos históricos que se constituyen en verdaderas culturas idiosincráticas.

Las sanciones de las nuevas leyes educativas (Ley 24.195 y Ley 24.521) y sus instrumentos de aplicación tuvieron consecuencias profundas al implicar el predominio de un instrumento jurídico de mayor jerarquía por sobre transformaciones graduales que se venían desarrollando en las provincias, con un encuadre no siempre coincidente en su forma, contenidos y objetivos (Senén González, 2000). No puede ignorarse la dificultad que significa armonizar un proceso de construcción institucional que viene generado desde un centro nacional en el marco de una política de concertación con las jurisdicciones, con la propia dinámica de cada una de las provincias. Sobre todo porque el conjunto del sistema educativo estaba transitando la transformación estructural con los cambios dentro de las posibilidades de cada provincia, en el horizonte de lo cual aparece como claro el hecho de las fuertes asincronías regionales. De esta manera van apareciendo un conjunto de documentos que se constituyen en las bases para la transformación¹³; se trata de orientaciones para que los gobiernos provinciales reformulen: a) los

13 Un tema alta pertinencia para la propuesta en materia de organización curricular de los profesorados de formación docente de EGB y Polimodal, está contenido en las resoluciones 32/93 y 36/94 del Consejo Federal que precisan diferentes campos para la organización de contenidos básicos comunes en la formación docente de grado. a) la formación general pedagógica común a todos los estudios de formación docente de grado y destinada a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; b) la formación especializada correspondiente a niveles y regímenes especiales y, c) el campo de la formación de orientación por contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas orientados en su organización en una disciplina principal y otra complementaria; de allí la especificidad de los contenidos en campo mayor y campo menor para cada disciplina.

contenidos, b) para definir los modelos institucionales y c) que puedan modificar las formas de funcionamiento de los institutos hacia una mayor diversificación tal como: capacitación y perfeccionamiento docente e investigación y desarrollo¹⁴.

Elementos de comprensión para la actualidad de la problemática

Quisiéramos prestar atención ahora a algunos marcos regulatorios de nivel nacional que se sucederán con rapidez en períodos de corta duración estableciendo cambios significativos a nivel de Argentina y con alto impacto en las instituciones formadoras de docentes (Vitarelli, 2011), tanto a nivel no universitario como en las universidades nacionales, nos referimos con especial atención a:

- La aprobación, por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación, del documento “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente¹⁵” (2004) que inicia un proceso de planificación en la agenda educativa en torno a la necesidad de asumir la formación de los docentes del país como una cuestión de carácter prioritario y estratégico para el sistema educativo.
- La creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (diciembre de 2005) con el cometido de proponer al Consejo Federal de Cultura y Educación orientaciones para la generación de un espacio institucional específico con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar un

14 En este marco de acción se prescribe: 1) la formación docente inicial como proceso pedagógico sistemático que posibilite el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en diferentes niveles y modalidades; 2) la promoción, investigación y desarrollo con el objetivo de introducir la perspectiva y herramientas de la investigación educativa y c) la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente, acciones todas dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia.

15 Resolución N° 223, de agosto de 2004.

política federal para la formación docente inicial y continua. El corolario de esta comisión nacional de notables será de encomendar la creación de un organismo nacional desconcentrado que tenga como misión fijar las políticas nacionales en lo relativo a la formación docente en todo el país¹⁶.

- La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en el año 2006) en cuyo artículo N° 76 consta la creación en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Instituto Nacional de Formación Docente¹⁷. Al mismo se le atribuyen todas las misiones, funciones y estructura propuesta por la Comisión Federal antes citada. Su regulación se atribuye por Decreto 374/2007, Bs. As., 17/4/2007.
- La elaboración de un Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010¹⁸ teniendo como base los ejes de la consulta realizada en el año 2005, a saber: a) Desarrollo institucional, entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo; b) Desarrollo curricular, orientado hacia la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, y c) Formación continua y desarrollo profesional, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.
- La aprobación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”¹⁹. Este Plan convoca al ME y los gobiernos provinciales a establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley

16 Resolución CFCyE N° 241/05 de creación de la comisión y 251/05 de elevación del Informe final, 28 de diciembre de 2005. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

17 Ley de Educación Nacional (N° 26.206): artículos referidos al Instituto Nacional de Formación Docente N° 76, 77 y 78; 100, 101, 102 y 103.

18 Aprobado por Resolución CFE N° 23/07, Buenos Aires, 7 noviembre de 2007. Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de Formación Docente.

19 Resolución CFE N° 188/12, Buenos Aires, 5 de diciembre de 2012.

Nacional de Educación. Producto de una construcción federal, el plan define la acción coordinada entre los equipos nacionales y provinciales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de la Ley.

- La creación del Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016²⁰. El Programa Nacional de Formación Permanente se inscribe en un proceso histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

Si bien las universidades nacionales han estado presente a través de sus representaciones en todas estas instancias (Secretaría de Políticas Universitarias-Consejo Interuniversitario Nacional), la información que aquí se presenta no ha sido fluida en las instituciones y su comprensión a la altura de los tiempos ha significado un complejo proceso de develamiento (Vitarelli, 2010). Cabe mencionar que con los cuatro elementos antes mencionados tenemos entonces en la Argentina actual: a) la formación docente como prioridad nacional y por lo tanto el conjunto de las regulaciones que de ello se derivan al presente; b) la validación por un consejo de notables que vincula sectores de la academia de orden público, privado, nacional y regional; c) la creación de un organismo nacional desconcentrado (como en su momento fue la creación de la CONEAU) que regula el sector de la formación docente en Argentina y d) la fijación de una política educativa de índole federal con sus metas y plan de acción de mediano plazo.

Podemos afirmar entonces que entre 2004 y 2007 el subsistema formador docente se estructura a nivel nacional, define su rumbo e instaura realidades que entrarán en tensión con formas preexistentes y con

20 Resolución CFE N° 201/13, Buenos Aires, 21 de agosto de 2013.

dinámicas institucionales, sobre todo en las universidades, pensadas desde otra filosofía de la educación. De igual manera cabe reconocer por una lado una fuerte recentralización de las políticas educativas del sector acompañadas de mecanismos de democracia participativa y representativa, mientras que por el otro lado esta realidad viene a instaurar un ordenamiento en lo que respecta a la estructura de la formación docente, asegurando mínimos comunes en las decisiones e intervenciones educativas dispersas en modelos formativos que combinan lógicas de carácter nacional, regional e institucional, al ser la Argentina un país federal. La misma viene constituyendo una política pública en la formación nacional inscrita en la agenda educativa y acompañada con líneas de financiamiento educativo tanto para las instituciones, como para los proyectos de trabajo al incluir a docentes y alumnos. Merece especial atención en este sentido descrito la constitución de un claro apoyo económico en el orden de las políticas sociales de inclusión que el país viene llevando adelante a partir de la creación de programas de índole federal que subsidian a los alumnos con ayudas económicas y becan el desempeño y rendimiento académico. Podemos afirmar así que “elegir la docencia” se configura como un interés nacional en el marco de un debate acerca del papel de las ciencias sociales y la educación en la encrucijada actual y su aporte a la resolución de conflictos y la comprensión de procesos generacionales que se van sucediendo.

Políticas, planeamiento y prospectiva educativa

La formación docente en tanto que subsistema parte del sistema educativo argentino se viene dando en la conjunción del planteamiento de políticas acerca de su realidad, la planificación de acciones ligadas a los lineamientos generales y las decisiones y finalmente, el financiamiento educativo como componente de desarrollo sectorial. Una vez más la educación sea cual fuere el nivel educativo muestra y actúa el juego de relaciones que se establecen entre las políticas, el planeamiento y el financiamiento. En tal sentido y a modo de corolario de lo presentando, intentamos en el cuadro siguiente una tipificación inicial de las

políticas educativas de la formación docente que serán objeto de desarrollos posteriores en próximas etapas de la investigación en desarrollo.

Políticas públicas para la formación docente en la Argentina		
Periodo	Tipificación	Características
1987-1991	Innovación pedagógica e institucional	1987. M. E.B. 1991. P.T.F.D.
1997	Fortalecimiento institucional y desarrollo curricular	Reordenamiento del sistema formador; Registro inicial de instituciones formadoras.
2004-2006	Lineamientos generales	Formación docente y desarrollo profesional; Comisión asesora nacional; Instituto nacional de la formación docente
2006-2010	Inclusión y mecanismos compensatorios	Financiamiento del sistema formador; Programas especiales.
2007-2010	Planificación	Plan nacional de formación docente; Desarrollo institucional y curricular- formación continua
2012-2016	Política federal	Plan nacional de educación obligatoria; Programa nacional de Formación Permanente.

Cuadro de elaboración propia a partir de datos primarios de políticas públicas federal del Ministerio de Educación de la Nación Argentina entre 1987 y 2016.

Bibliografía

- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, IESALC, IES/2004/ED/PI/4, Buenos Aires, Argentina.
- Carena, S. (2006). La formación docente en Argentina: Un estado de la cuestión desde las investigaciones educativas. En: S. Carena (Ed.), *Formación docente a debate*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

- Davini, M.C. (2009). El currículum de formación del magisterio en Argentina. Academia Nacional de Educación, en [http://educ.ar/educar/lm/1209503012656/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/5bde1a6c3cbf4ec487baed62bfcab48b.recurso/4891d42f64654aa2a37ef4ce7b90b3dc/ Curriculum_Davini.pdf](http://educ.ar/educar/lm/1209503012656/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/5bde1a6c3cbf4ec487baed62bfcab48b.recurso/4891d42f64654aa2a37ef4ce7b90b3dc/Curriculum_Davini.pdf)
- Gatica, M. (2005). Los procesos de articulación en el sistema de educación superior: un estado del arte. *Revista Alternativas*, X(39), 85-116, Mayo. Serie Espacio Pedagógico. LAE, UNSL.
- Gutkowski, Sara I. (1994). La formación inicial y permanente del profesorado no universitario en Argentina. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, 17-35. ISSN 0213-8646 (Ejemplar dedicado a la formación del profesorado en Iberoamérica; coordinado por José Emilio Palomero Pescador).
- Marincevic, J. y Guyot, V. (2004). Constitución del sistema de instrucción pública argentina y sus reformas en el siglo XIX. En: O. Zuluaga Garcés y G. Ossenbach Sauter (Comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX, tomo 1* (pp. 105-126). Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Senén González, S. (2000). Argentina: actores e instrumentos de la reforma educativa. Propuestas del centro y respuestas de la periferia. *Revista Alternativas*, V(18), 65-92, Febrero. Serie Espacio Pedagógico. LAE, UNSL.
- Tedesco, Juan Carlos (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Vitarelli, M. (1996). "La universidad y la formación académica de los profesores para la educación polimodal". Documento de trabajo IIEP/TP. 96/15. Paris: UNESCO.
- _____ (Comp.) (2005). *Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo*. EBook, Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libro_Form_Docente_2006.htm
- _____ (2010). *Educación superior y cambio. La universidad Argentina entre tensiones y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Mnemosyne.
- _____ (2011). *La formación del profesorado en la universidad argentina*. Buenos Aires: Editorial Dunkin.

