

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

“DE CURRÍCULOS, ESPACIOS CURRICULARES Y PRÁCTICAS”

Maestranda: Gabriela Ana Saslavsky

Directora: Dra. Alicia Caporossi



*El currículum está centralmente implicado en aquello que somos,
en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos.
El currículum produce; el currículum nos produce”
Tadeu da Silva*

ROSARIO 2024

INDICE

INTRODUCCIÓN

Parte I

PRESENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

Problema y preguntas	5
Justificación del tema	7
Objetivos	9
Estado del arte	10
Marco teórico	13
Metodología de trabajo	23

Parte II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL NACIONAL 29

CAPÍTULO 1: Una práctica para la sumisión 30

Los inicios de la formación docente como cuestión de Estado	30
La primera Escuela Normal Nacional	31
Descripción general del Primer Plan de estudio de las Escuelas Normales	33
Descripción del Espacio curricular: Observación de la Enseñanza y Práctica	34
Departamentos de Aplicación	35
Reglamento para las Escuelas Normales de la Nación	39
Análisis del espacio curricular Práctica docente en los Departamentos de Aplicación.	42
Un espacio fundante.	43

CAPÍTULO 2: Una práctica para una formación docente de nivel terciario 42

Contexto del inicio del proceso de terciarización	
De secundaria a terciario	43
Las nuevas instituciones formadoras: Los IFD	44
Descripción y análisis del Plan de estudio de los IFD	45
Descripción y análisis del espacio curricular: Residencia y Práctica de la Enseñanza	46
Espacio curricular Práctica docente a nivel nacional	49

Parte III

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS 51

CAPÍTULO 3 Una práctica para una formación docente provincial

Proceso de descentralización educativa	
Creación de la Escuela Normal Superior en la provincia de Buenos Aires	53
Descripción y análisis del plan de estudio de la Escuela Normal Superior	53
Descripción y análisis del espacio curricular Práctica de la enseñanza y Prácticas Intensivas	54
El primer espacio curricular provincial de Práctica docente	56
Antecedente provincial ad hoc. Institutos Superiores de Pedagogía	57

CAPÍTULO 4: Una práctica para una provincia occidental y cristiana 59

La dictadura militar	59
La dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires	61
Descripción y análisis del primer plan provincial de nivel superior: Magisterio Normal Superior	61
Descripción y análisis del espacio curricular Práctica educacional	67
Cambios y continuidades del Espacio curricular Práctica docente	71

CAPÍTULO 5: Una práctica para la libertad	
Contexto Democracia a nivel nacional	72
La llegada de la democracia en la Provincia de Buenos Aires	74
Descripción y análisis de los Lineamientos curriculares de educación superior de formación de docente de nivel inicial y nivel primario, tronco común.	75
Descripción y análisis del Espacio de la Práctica docente: TIRE y Observación y Práctica de la enseñanza	78
Cambios y continuidades del Espacio curricular Práctica docente	80
CAPÍTULO 6: Una práctica reformada	82
Un contexto de reformas	
Formación docente durante los 90	84
La llegada de la reforma a la Provincia	87
Descripción y análisis del Diseño Curricular Formación Docente de Grado	87
Descripción y análisis del Espacio de la Práctica docente I, II y III	91
Cambios y continuidades del Espacio curricular Práctica docente	95
CAPÍTULO 7: Una práctica para todos y todas	
Una nueva política	98
La nueva política en Provincia de Buenos Aires	99
Diseño curricular para la Educación superior	100
Descripción y análisis del espacio curricular Campo de la Práctica I, II, III y IV	105
Cambios y continuidades del espacio curricular Práctica docente	113
Una práctica docente crítica	115
Parte IV	
A MODO DE CONCLUSIÓN	116
CAPÍTULO 8	
EPÍLOGO	126
Interrogantes que se abren	
RELATO AUTOETNOGRÁFICO	127
1. Una pequeña explicación del porqué del problema a investigar	127
2. Acerca de los documentos curriculares	127
3. Algunas definiciones	128
4. Primeros pasos	130
5. Con las manos en la masa	130
6. Un diseño aterrador	130
7. Continuando el análisis de los documentos	133
8. Cada uno es lo que es y anda siempre con lo puesto...	133
BIBLIOGRAFÍA	134
FUENTES CONSULTADAS	140
ENLACES	142

Es preciso aclarar que si bien consideramos legítimos los debates en torno al sexismo lingüístico, hemos optado por la utilización tanto del género masculino como del femenino indistintamente para generalizar con el solo objeto de facilitar la lectura.

Agradezco a la profesora Alicia Caporossi, directora de este trabajo, por su acompañamiento cálido, por su paciencia, por su lectura profunda y sus correcciones precisas que hicieron posible finalizar este informe. Su orientación y apoyo fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Agradezco al conjunto de docentes que conforman la Maestría en Práctica docente, quienes siempre nos alientan a seguir y están atentos a nuestras inquietudes y necesidades. También agradezco a mis compañeros de la tercera cohorte de la Maestría, ya que cada encuentro significó una oportunidad de crecimiento y aprendizaje conjunto. Compartir experiencias y reflexiones con ellos ha sido sumamente enriquecedor.

Además quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeros docentes con quienes compartimos reflexiones, intentamos caminos alternativos y generamos nuevos interrogantes.

Por último, quiero agradecer a mis afectos más cercanos por su infinita paciencia y acompañamiento constante.

A Erika

INTRODUCCIÓN

Elaboramos este informe partiendo de la premisa que conocer el proceso histórico de cómo se desarrolló la formación docente en general y el espacio curricular Práctica Docente en particular, nos ayuda a comprender su complejidad y a entender las características que asume en la actualidad. Es desde este lugar, que nuestra investigación aborda el análisis de la prescripción oficial expresada en el espacio curricular Práctica docente dentro de cada diseño curricular de formación inicial de nivel primario de la provincia de Buenos Aires entre los años 1967-2007. Como señalamos en nuestro marco teórico, estas prescripciones se presentan como reguladoras y enmarcadoras de un sistema de clasificación social y pedagógica que determina el mapa del saber que integra la formación en general y el espacio curricular Práctica docente en particular.

Para profundizar el estudio de este mapa del saber de las propuestas curriculares propias de la provincia de Buenos Aires, hacemos foco en los períodos en que se implementaron modificaciones en los diseños curriculares del profesorado de nivel primario. En cada capítulo nos centramos en un período y ubicamos el documento curricular¹ en el contexto socio histórico de su surgimiento. Como entendemos que esta unidad se presenta dentro de un marco más amplio conformado por la propuesta curricular, desarrollamos una breve presentación del plan de estudio total para luego adentrarnos en nuestro objeto de estudio: el espacio curricular Práctica docente. Desde este lugar, llevamos a cabo un análisis interno de los documentos procurando desentrañar su sentido y caracteres fundamentales intentando descifrar su estructura profunda a partir de determinados indicios. Consideramos que esta metodología de trabajo nos posibilita arribar a conclusiones fundamentadas en el intento de comprender cómo se fue configurando y qué concepciones fundamentan el espacio curricular Práctica docente del Profesorado en Educación Primaria desde la tercerización a la actualidad en la Provincia de Buenos Aires.

Este informe se divide en cuatro partes principales. La Parte I se enfoca en la presentación del problema, los antecedentes, los objetivos generales y específicos, el marco teórico y el enfoque metodológico utilizado para analizar los documentos oficiales. En esta sección, definimos los conceptos fundamentales que guían nuestro trabajo. La Parte II aborda los orígenes del sistema de formación docente en el nivel secundario a nivel nacional. Nos centramos en el espacio curricular de Práctica docente en las Escuelas de Aplicación, considerando este período como fundamental en la formación docente. También presentamos el proceso de terciarización de la formación docente, en el cual se transfirió la formación del nivel secundario al nivel superior, dado que implicó importantes cambios en nuestro objeto de estudio. La Parte III es la parte central del informe, donde nos

¹ Incluimos los enlaces de los documentos correspondientes

enfocamos en la provincia de Buenos Aires. Desarrollamos cinco capítulos en los que analizamos el espacio curricular de Práctica docente en cinco planes de estudio o diseños curriculares de formación de maestros que se implementaron entre los años 1967 y 2007. Finalmente, la Parte IV presentamos conclusiones provisionales en las que intentamos dar cuenta del recorrido realizado y responder a nuestra pregunta inicial sobre cómo se configuró el espacio curricular de Práctica docente en el profesorado de primaria en la provincia de Buenos Aires.

Parte I

PRESENTACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

Problema y preguntas

Este trabajo de investigación se inscribe en el campo de la Práctica Docente. Nos centramos en abordar cómo se fue configurando y qué concepciones fundamentan el espacio curricular de la Práctica docente del Profesorado en Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires. Tomamos el período a partir del traspaso de la formación de maestros del Nivel Secundario al Nivel Terciario hasta la actualidad (1967-2007) haciendo foco en los períodos en que se implementaron modificaciones en los diseños curriculares de dicho profesorado. Por tanto, definimos nuestro problema a través de la siguiente pregunta ¿Cuáles son las concepciones que fundamentan los cambios y las continuidades que fueron configurando el espacio curricular de la Práctica docente en el Profesorado de Educación Primaria desde 1967 a 2007 en la Provincia de Buenos Aires?

Buscamos responder, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles fueron los períodos históricos y políticos en los que se llevaron a cabo cambios curriculares? ¿Qué proyecto político pedagógico para la formación docente sustentaron esos cambios? ¿Qué lugar se le asignó al espacio curricular de la Práctica docente en cada diseño curricular propuesto desde la tercerización del nivel a la actualidad? ¿Qué denominaciones ha tenido ese espacio en los diferentes diseños curriculares? ¿Cuáles son las dimensiones y formatos que constituyeron el espacio curricular de la Práctica Docente en cada una de las versiones de los diferentes Diseños Curriculares? ¿Qué marcos teórico pedagógicos fundamentan el espacio de la Práctica docente en cada una de las propuestas curriculares?

Justificación del tema

Podemos decir que, más allá de las disquisiciones teóricas y metodológicas que han caracterizado y aún caracterizan a las diferentes tradiciones de formación de los/as profesores/as, todas coinciden en la preocupación otorgada al espacio curricular Práctica docente en el proceso de formación inicial. Esta preocupación ha llevado a la realización de numerosas investigaciones que abordan esta problemática desde distintas perspectivas. Es desde este lugar que hemos encontrado una interesante variedad de estudios, entre ellos, referidos a analizar diferencias y similitudes entre el pensamiento del profesor experto y el pensamiento del docente novel, otros que se centran en el estudio de las acciones concretas del aula que llevan a cabo docentes y

estudiantes, numerosos profundizan en los procesos reflexivos que intervienen en la toma de decisiones pedagógicas o en el lugar que juega la biografía escolar de cada estudiante en la construcción de la práctica docente durante la formación inicial. Pero no hemos hallado, en los espacios relevados, investigaciones acerca de cómo se ha ido conformando el espacio curricular Práctica docente del profesorado de nivel primario en la Provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, mi desempeño como docente de este espacio curricular en Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Buenos Aires desde el año 1988 hasta la actualidad, intensifica el interés por el tema, principalmente por haber vivenciado la implementación de distintas propuestas curriculares. Durante este período he transitado, entre otros, cambios referidos a la organización, denominación, al período asignado para la cursada, a los requisitos exigidos a los y las estudiantes, modificaciones en las perspectivas teóricas de fundamentación de dicho espacio curricular. No obstante la cantidad de años trabajados; la cotidianidad, la necesidad de responder a los requerimientos de estudiantes y docentes, la urgencia de contactarnos con escuelas primarias, entre otras cuestiones, no me ha posibilitado profundizar en el análisis de los cambios y continuidades que fueron definiendo su identidad. Me interesa, principalmente, analizar cada uno de los enfoques con el que se ha definido este espacio en los diseños curriculares lo que permitirá conocer el impacto, los aportes y los límites que ha dejado cada uno de ellos en la actualidad. Entonces, desde este lugar, no puedo dejar de mencionar que este interés se relaciona también con mi trayectoria profesional, con las experiencias vividas, con las reflexiones realizadas a lo largo de estos años, con la búsqueda de respuestas a ciertos interrogantes. Sabemos que el hecho de desempeñarme en este espacio y a su vez investigarlo genera un proceso de implicación que supone en primer lugar, reconocerlo para, desde el rol de investigador, provocar procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación que faciliten el análisis de ese peculiar entrelazamiento entre nuestra investigación y nuestro espacio de trabajo convertido ahora en objeto de estudio. Así es, reitero, que reconozco este involucramiento como sujeto que mira, analiza, interpreta desde el rol de investigar y producir conocimiento, aspecto que profundizo en el apartado referido a la propuesta metodológica.

Por tanto, la temática a desarrollar en este trabajo constituye un interés personal y profesional, me interesa ahondar en el conocimiento de los lineamientos político ideológicos que sustentan la formación de grado, las miradas que se sostienen de la docencia y del trabajo docente, así como su resignificación histórica y social haciendo foco en el espacio curricular Práctica docente.

En síntesis, teniendo en cuenta no haber tenido oportunidad de encontrar investigaciones referidas a su conformación y mi experiencia laboral en la provincia de Buenos Aires, surge el interés por estudiar cómo se fue configurando y qué concepciones fundamentan el espacio curricular Práctica Docente desde la tercerización de la formación docente hasta la actualidad, haciendo foco en los

períodos históricos en que se definieron nuevas propuestas curriculares provinciales.

Objetivos

De acuerdo a la problemática planteada, nos proponemos en este trabajo lograr los siguientes objetivos.

Objetivos generales

- Comprender las concepciones que fundamentan los cambios y las continuidades que fueron configurando el espacio curricular de la Práctica docente en el Profesorado de Educación Primaria desde 1967 a 2007 en la Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Relevar los períodos históricos y políticos en los cuales se llevaron a cabo modificaciones en los diseños curriculares del profesorado de Primaria en la provincia de Buenos Aires.
- Reconocer las dimensiones y formatos que conforman el espacio curricular Práctica Docente en cada Diseño Curricular.
- Distinguir los componentes del espacio curricular Práctica docente privilegiados en cada propuesta.
- Describir los cambios y/ o continuidades que define cada una de las modificaciones curriculares en el espacio de Práctica Docente.
- Identificar las concepciones pedagógicas y epistemológicas que subyacen a las diversas propuestas curriculares provinciales en lo referido al espacio Práctica docente.
- Analizar e inferir las concepciones explícitas y/o subyacentes pedagógicas que fundamentan cada uno de los cambios curriculares en el espacio Práctica docente.
- Relacionar dichas concepciones con el contexto de surgimiento.
- Interpretar el lugar asignado a este espacio curricular en el proceso de formación de los futuros docentes en cada una de las propuestas curriculares desarrolladas durante el período definido en la provincia de Buenos Aires.
- Analizar e interpretar las intencionalidades formativas y la racionalidad implícita del espacio de la Práctica docente.
- Interpretar qué concepción de docente subyace en cada espacio curricular Práctica docente.

Estado del arte

El proceso de búsqueda de investigaciones que pudieran servir como antecedentes a la presente ha sido dificultoso dado que al ser un trabajo centrado en un período histórico particular, en un espacio geográfico delimitado no se han encontrado numerosas investigaciones que lo aborden. Igualmente, presentamos los aportes de las investigaciones encontradas, agrupándolas de acuerdo al nivel y al ámbito al que dirigen su investigación.

- Investigaciones que se acercan a la problemática de nuestra investigación desde el ámbito de la formación docente de profesores para Nivel Inicial

Tomamos la tesis doctoral de María Soledad López presentada en la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes (2012), cuyo título es: “Abordaje de tensiones clásicas en la formación docente. Análisis de los Diseños Curriculares de Formación Docente de Nivel Inicial en la Argentina. El caso de la provincia de Santa Fe”. Si bien es un trabajo referido al nivel inicial y centrado en la provincia de Santa Fe, encontramos algunas conclusiones que orientan la presente investigación como, por ejemplo, la relación que define entre los diseños curriculares y el contexto de surgimiento. En relación con este punto concluye afirmando que:

Los diseños curriculares son una construcción que surge y se desarrolla en un contexto socio – histórico – político determinado y se inscriben en una teoría de la educación que le asigna un sentido y una dirección, y están siempre ligados a una intencionalidad. (López, 2012, p. 217)

Aunque el período definido para nuestra investigación es más amplio, podemos tomar otro elemento de dicha investigación que es la periodización propuesta, teniendo en cuenta el contexto de surgimiento de cada diseño curricular, los organiza en tres períodos: los planes de los 70’ o lo que podríamos denominar del proceso militar, los planes de los 80’ o lo que podríamos denominar de la apertura democrática y los planes de los 90’ o del proyecto neo-liberal (primera etapa y afianzamiento de la reforma).

- Investigaciones que se acercan a la problemática de nuestra investigación desde el ámbito de la formación docente de profesores para Nivel Primario

Encontramos la investigación denominada “La práctica reflexiva en la formación docente en Argentina. Análisis de los diseños jurisdiccionales del profesorado de educación primaria vigentes al 2017. Provincia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires” realizada en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, llevada a cabo por Teresa Freixas en el año 2018. No obstante, esta investigación se centra en el espacio de la práctica de los diseños curriculares de ambas jurisdicciones, su intención es buscar indicios de lo que denomina “práctica reflexiva”, lo que nos aleja de nuestro trabajo; compartimos con ella la decisión de realizarla en la Provincia de Buenos Aires por la gran influencia que ella tiene en la matrícula docente del país, estimando que

aproximadamente noventa mil personas estudian en los profesorados. En síntesis, compartimos el recorte espacial y el nivel seleccionado. Una de las conclusiones que aporta a nuestro trabajo es el planteo de que el diseño curricular de ambas jurisdicciones privilegia la metodología reflexiva en la formación de los docentes favoreciendo la construcción de una identidad reflexiva y crítica. Concluye que ambos diseños conciben un rol activo del docente en tanto es él quien define las estrategias de enseñanza relevantes a partir de la reflexión constante sobre su práctica. Elementos que podemos tener en cuenta en nuestra investigación en el momento que analicemos las características presentes en el espacio de la práctica en el diseño curricular vigente de formación docente para el nivel primario de la Provincia de Buenos Aires.

Continuando con la búsqueda, encontramos una investigación realizada por integrantes del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 32 de Balcarce, Buenos Aires en el año 2015, denominada “El lugar de la investigación educativa en la formación docente inicial y continua de la Provincia de Buenos Aires” las autoras son las profesoras Vismara, B, Cambiasso, A., Bruno, M y Burges, M. El objetivo de este trabajo es reconocer la inclusión de la investigación educativa en los diseños curriculares de la formación docente de nivel terciario en la provincia de Buenos Aires. La metodología utilizada fue el análisis de fuentes documentales que regularon la formación docente en la provincia de Buenos Aires desde 1967 y el posterior análisis de contenido de los diseños curriculares, de las asignaturas relacionadas con la investigación educativa y de las propuestas pedagógicas utilizadas en las prácticas formativas del ISFD N°32. Compartimos con esta investigación la perspectiva histórica, los diseños curriculares a analizar y la metodología.

- Investigaciones que se acercan a la problemática de nuestra investigación desde el ámbito de la formación docente de profesores en el ámbito universitario

Una investigación realizada en el año 2019 en la Universidad Nacional de San Martín sobre una temática cercana es la que llevó a cabo el Lic. Steiman, J. “La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en ciencias de la educación”. Si bien, la misma es llevada a cabo en el ámbito universitario, comparte con la nuestra su objeto de estudio, dado que la misma centró su eje de trabajo en torno a las PPS (prácticas profesionales supervisadas) que adquieren formato de prácticas de enseñanza en las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación. Desde ese lugar realiza un estudio cualitativo buscando interpretar contenidos, sentidos y significados de esas prácticas en contextos de formación, ahondando en el formato y la intencionalidad curricular que ocupan las PPS, en los sentidos que se les asignan, las lógicas que las sostienen y el paradigma epistemológico explícito o implícito que asumen. El presente es un estudio comparativo (29 planes de estudio correspondientes a 27

instituciones universitarias) entre las distintas propuestas de carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de diferentes Universidades. Nos interesa trabajar con las categorías que propone para agrupar las prácticas de enseñanza propuestas por los distintos planes de estudio. El criterio de agrupamiento estuvo definido por la supremacía de una u otra racionalidad, aclarando la inexistencia de los modelos puros. Por tanto, no se trata de “una” racionalidad sino, más bien, de la “supremacía” de una por sobre otras. Es así que plantea tres tipos de supremacías: supremacía de la racionalidad técnica, supremacía de la racionalidad interpretativa, supremacía de la racionalidad crítica y un grupo lo incluye en una categoría denominada “indicios de diferentes racionalidades”. Echaremos mano a dicha categorización para analizar los espacios curriculares que conforman nuestro objeto de estudio. Asimismo, de esta investigación podremos tomar tres niveles de análisis que plantea: a) la modalidad curricular que adoptan las PPS; b) las lógicas desde las que se formulan las intencionalidades formativas de las PPS; c) la epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS. Por tanto, este estudio nos aporta esta categorización de niveles para analizar las propuestas curriculares del espacio de la práctica del período que definimos para realizar nuestra investigación.

Provisoriamente, mencionamos trabajos que se acercan a nuestro objeto, pero desde otra perspectiva, considerando la posibilidad que nos ofrezcan líneas de análisis. Hemos encontrado, entre otras, investigaciones que se centran en la práctica de los docentes en formación tratando de interrogarla, desnaturalizarla, y ponerla en cuestión, recurriendo al aporte de marcos teóricos que permiten revisar la constitución misma de la práctica. Pero, la mayoría de ellos aborda este objeto de estudio desde la perspectiva de los sujetos que están involucrados en ella y desde el conocimiento que se transmite en esos espacios por parte de los sujetos en formación.

Por ejemplo, la investigación “Práctica docente y formación inicial. Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación”, realizada por Héctor Rausch en Universidad Nacional de Quilmes en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades (2012). El núcleo central de este estudio está relacionado con el lugar que ocupa la práctica en el ámbito de la formación docente. Por eso, su pregunta fundamental es ¿Cuáles son las concepciones acerca de la práctica docente y qué diferencias y similitudes sostienen alumnos y profesores en la formación inicial para el Nivel Primario de los Institutos Superiores de Formación Docente y maestros de las escuelas destino de una ciudad del sur de la provincia de Buenos Aires? Se trató de un estudio de tipo exploratorio – descriptivo. Se realizaron las entrevistas a profesores que trabajan en los institutos públicos que ofrecen la carrera de Profesorado de Educación Primaria según el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires en Bahía Blanca. Se trata de un instituto de gestión estatal y otro de gestión privada, ambas instituciones, con más de cincuenta años de antigüedad. Si bien este estudio se centra en la misma provincia y en el mismo nivel notamos que la perspectiva que adopta difiere

del encarado por nosotros dado que se centra en las concepciones de los sujetos.

La misma perspectiva adopta la investigación realizada por Griselda Leguizamón en la Universidad Nacional de Quilmes en el año 2013 denominada “La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado”. Este trabajo tiene como propósito identificar, describir e interpretar las formas en que los estudiantes de carreras de formación docente construyen saberes pedagógicos, tomando como eje de investigación el espacio de la práctica docente en la formación inicial del profesorado.

Por otra parte, encontramos la investigación doctoral realizada por Jennifer Guevara en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (2016) cuyo nombre es ¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de dicha investigación es conocer el modo en el que las formadoras de docentes buscan asegurar la transmisión de los saberes del oficio en el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires. Si bien tiene en cuenta el espacio de la práctica docente, su eje principal es estudiar el proceso de transmisión del oficio en la formación inicial de docentes de educación inicial. Para realizar este estudio se decidió tomar un caso único para captar el proceso en sus distintas aristas y desde la perspectiva de las formadoras. Analiza el papel de los actores en la transmisión del oficio y la relación entre las instituciones intervinientes. (IFD-escuela asociada). Analiza el marco normativo de ese espacio establecido por el Diseño Curricular de Formación Docente de CABA.

Justamente a partir de la búsqueda realizada y de los trabajos encontrados, podemos reconocer la necesidad de nuestra investigación, dado que aborda desde una mirada histórica una problemática estudiada desde otras perspectivas u otros niveles educativos.

Marco teórico

En este apartado del trabajo abordamos conceptos fundamentales que nos permiten orientar la investigación acerca de cómo se fue conformando el campo de las prácticas docentes, denominadas también prácticas profesionales, en los diseños curriculares de formación de maestros de grado en la provincia de Buenos Aires. Dentro de estos conceptos encontramos, entre otros: la definición de campo; de formación docente inicial; la concepción de currículum, diseño curricular, plan de estudio; la conceptualización de espacio curricular; el concepto de práctica social y de práctica docente; la relación teoría práctica.

Para introducirnos en nuestro objeto de estudio vale la pena señalar que desde los inicios de la formación de maestros hasta la actualidad existe una aceptación general acerca de que este proceso está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas

dado que se reconoce el potencial formativo de las prácticas (Davini, 2015). Es por ello, que históricamente en las propuestas curriculares para la formación inicial se han incorporado espacios significativos destinados a la práctica docente en situaciones y contextos reales. En las primeras propuestas se proponían prácticas de la enseñanza supervisadas por un docente titulado o directivo de escuela primaria, pero de a poco se fue conformando un campo específico de formación con contenidos propios y profesores especializados. Por tanto consideramos necesario explicitar qué entendemos por campo

Es un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto. (Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios, 2011 p 2)

Formación- Formación docente inicial

Como dijimos anteriormente, este es un campo considerado fundamental en los procesos de formación docente por lo que cobra importancia señalar qué entendemos por formación. Hablar de formación exige tener presente que nos estamos refiriendo a un término que ofrece distintos puntos de vista y en el que coexisten significados aparentemente distintos que se vinculan con otros conceptos como educación, instrucción, preparación, capacitación. Honore (1980) hace referencia a tres orientaciones de este concepto: 1) la formación como función social de transmisión de saberes, de saber hacer, de saber ser que se realizan en función de un sistema económico social, 2) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje y 3) la formación entendida como una institución refiriéndose a una estructura organizativa que planifica y desarrolla actividades de formación. Entonces, teniendo en cuenta las orientaciones mencionadas por Honore, este concepto puede analizarse desde el punto de vista del sujeto, desde lo intrínseco, la formación que se activa en quien se forma y desde el objeto, lo extrínseco, la formación que se ofrece y organiza desde afuera del sujeto. Para ampliar y profundizar los aportes de Honoré en relación con la concepción de formación recurrimos a Souto (2011) quien afirma que la formación es un conjunto de acciones organizadas que permite a los sujetos relacionarse con saberes, desarrollar habilidades y promover actitudes que luego se transformen en competencias, pero a su vez plantea que “la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones” (Souto, 2011, p. 25) y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma. Montero (2002) caracteriza a esta formación como “la etapa destinada a preparar a los futuros profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e históricamente valorado” (p. 76). Sostiene a su vez que la formación inicial

posee un valor intrínseco cargado de un mundo de significados, experiencias para el aprendizaje que van permitiendo al futuro docente ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones. La autora entiende “la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones” (p. 78). En el mismo texto Montero (2002) comparte la definición de Katz (1980) quien la define como: “[...] el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza”. (p 238)

Observamos que los autores citados comparten esta doble mirada del concepto de formación: desde lo intrínseco y desde lo extrínseco. En este trabajo nos centraremos en las propuestas curriculares que encierran acciones organizadas desde el ámbito provincial que se ofrecen en instituciones que se conforman para ofrecer lo que denominamos formación inicial de docentes. Davini (2015) afirma que este período es un eje fundamental para la formación, ya que habilita para el ejercicio de la profesión y trae consigo una importante responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza. Además, agrega que, si bien se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

En síntesis, entendemos a la formación docente inicial como la etapa de preparación formal en una institución específica en donde el futuro docente se apropia de conocimientos pedagógicos, disciplinares, así como aprende de las prácticas de enseñanza. Esa institución a través de los diseños curriculares propone un proceso de formación sistemático y organizado de acuerdo a planes de estudio históricamente definidos. Es una propuesta especializada que tiene que ver con una formación profesional que habilita para desarrollar una actividad laboral que está estrechamente vinculada con el contexto en que se desenvolverá. Siguiendo a García (1989) agregamos que dicha institución cumple con algunas funciones básicas, por un lado, forma a futuros profesores de manera que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que deberá desempeñar y por el otro, regula dicha formación por tener el control de certificar la profesión docente mediante la entrega de un título.

Acerca del concepto de currículum

La formación inicial, como dijimos anteriormente, se desarrolla en instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que está estructurado, en su mayoría, sobre la base de cuatro componentes básicos: general, especialización, pedagógicos y el de prácticas, que se encuentra indisolublemente vinculado al modelo de escuela, de enseñanza,

de profesor que se quiere formar y a un modelo de prácticas a seguir. Cuando hablamos de currículum estamos describiendo una forma particular de interpretar la formación docente inicial en un momento histórico y social determinado. De Alba (1991), especialista curricular relacionada con el pensamiento socio crítico, sostiene que por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Es decir, el currículum es una propuesta que surge de diversos mecanismos de negociación e imposición social, acompañado de procesos profundamente históricos, culturales, políticos. La autora señala que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto/s político-sociales amplios sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. Siguiendo esta línea decimos que el currículum de formación inicial constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales que lo condicionan, concretiza una realidad histórica, una concepción de la profesión y su rol social, así como el tipo de ejercicio que de él se requiere respondiendo a las exigencias de cada época.

A pesar de la diversidad de conceptualizaciones que existen acerca del currículum, lo consideramos como el lugar en el que confluyen los fundamentos políticos, culturales, sociales, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que sirven de sustento a la acción educativa, por lo que es posible decir que sería el lugar de encuentro de la teoría con la práctica educativa. En síntesis, teniendo en cuenta estos aspectos, consideramos el currículum de formación docente como

“un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado”. (Davini, 1995 p.10)

Compartimos con Davini (1988) cuando plantea que los programas de estudio de formación docente ofrecen una contribución estratégica al posibilitar el análisis de competencias específicas que se adscriben a la docencia a través de la selección y jerarquización cultural que materializan para el proceso de formación de grado. Conforman textos pedagógicos que organizan y regulan el proceso de formación, definen los límites del conocimiento a transmitir considerado necesario para el desempeño del rol en cada período histórico, expresan mapas de saber para la formación representando el capital cultural que deberían internalizar los y las estudiantes para ser integrantes legítimos/as de la docencia. Se trata pues, de una guía acerca de la estructura institucionalizada de la formación docente que se funda en una comprensión de la historia social y económica general de la

época. Es desde este lugar, que la selección, organización y jerarquización de contenidos y saberes que se incluyen en los diseños curriculares no responden simplemente a criterios de verdad y falsedad, dado que se trata de ver qué intereses guían la selección de ese conocimiento particular, cuáles son las relaciones de poder involucradas en el proceso de selección que resultó en un currículum particular. En la inclusión de un contenido específico o de una perspectiva curricular particular subyace la problemática de la concepción profesional que se tiene de la formación de un sujeto.

Plan de estudio. Diseños curriculares

Históricamente se utilizó el término plan de estudio para hacer referencia exclusivamente al listado de materias que se debían cursar para acceder a la titulación, incluyendo además contenidos mínimos, formas de acreditación y la explicitación del título que otorgaba. A pesar de no contar con otros elementos estos planes de estudio daban cuenta de un proyecto político particular, ya que la formación docente en nuestro país nació desde un modelo normalizador-disciplinador que pretendió adscribir a la docencia determinadas características que se han modificado a lo largo de la historia de la educación de manera consecuente a la política pedagógica de cada período.

En las últimas décadas se comenzó a utilizar el término diseño curricular que, además de contener los elementos mencionados, incluye una fundamentación de la carrera, objetivos y alcances que definen su organización, como así también el perfil de egresado que se espera lograr. Este término hace referencia a la idea de proyecto, plan, orientación que plasma determinadas intencionalidades políticas y educativas. Por eso desde este lugar, abordar la normativa curricular para la formación docente inicial en perspectiva histórica, permite comprender que las diferentes políticas de formación estuvieron y están relacionadas con las diferentes concepciones de Estado, sociedad, educación, rol docente, entre otras.

Cabe aclarar, que esta investigación se centra en el estudio del denominado currículum prescripto, oficial o escrito, como algunas de sus denominaciones lo indican, que alude al currículum como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial que establece el marco o la normativa curricular oficial. Es el documento que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar (Pico 2012), dado que él nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno (Goodson y Pons, 2003). Por tanto, este estudio aborda el análisis del discurso pedagógico oficial expresado en los planes o diseños de cada período histórico.

Unidades curriculares

Ahora bien, estos documentos están organizados por materias que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, con sus contenidos mínimos con formatos que le son propios (seminarios,

talleres, asignaturas, espacios), experiencias (pasantías, trabajos prácticos) que garantizan una formación profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimiento. Incluyen, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas (Barco, 2005). Entonces, cada espacio curricular organiza y articula, en función de criterios pedagógicos, epistemológicos y psicológicos, un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo institucional determinado. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los contenidos, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros. Entre esos formatos, siguiendo a Ferreyra, Peretti, Vidales y Barbero (2008) encontramos;

Asignatura o materia, es un formato curricular destinado al aprendizaje de un conjunto significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber que son seleccionados según la lógica disciplinar.

Taller se trata de un formato curricular centrado en el hacer, donde se integra el saber teórico con la práctica. Los estudiantes participan en la producción de procesos y/o productos, lo que les permite aplicar y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Espacio que se propone la integración de conocimientos a través de tareas de información e intervención en terreno lo que fomenta aprendizajes significativos y promueve la construcción de conocimiento de manera colaborativa.

A su vez estas unidades curriculares se organizan teniendo en cuenta un determinado código (Lundgren, 1991). Entendemos por código cualquier elemento o idea que interviene en la selección, ordenación, secuencia y presentación del currículum, estos códigos provienen de opciones políticas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y de principios organizativos, entre otros, y conforman diversas estructuras curriculares que establecen los lineamientos generales para la jerarquización, distribución de los conocimientos delineando las disciplinas que deben recorrer los estudiantes (Barco, 1988). De esta manera las unidades curriculares no se presentan en forma aleatoria sino teniendo en cuenta justamente esos códigos. En el caso de presentarlos en forma independiente hablamos de un diseño curricular disciplinar, cuando se agrupan por campos disciplinares adquieren el formato de áreas, cuando se los organiza en función de algún espacio particular, hablamos de ejes; si se los presenta teniendo en cuenta los momentos de cursada nos referimos a una organización por ciclos.

Bernstein (1986) distingue entre dos grandes tipos de curriculum. Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si las disciplinas están claramente delimitadas y aisladas entre sí, llama a tal curriculum de tipo agregado. Cuando no se presentan separados, sino

que se presentan en una relación abierta, llama a tal currículum un currículum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de curriculum agregado y diversos grados y tipos de integración.

Unidad curricular Práctica docente

Nuestro trabajo se centra en la unidad curricular Práctica docente entendida como la instancia que acerca al estudiante a la práctica laboral, contribuyendo a su aprendizaje profesional y constituyendo una simulación de la misma (Zabalza, 2004), proponiendo una formación orientada al desempeño profesional que tiene como objetivo ubicar al sujeto en situaciones similares a las del ejercicio de la profesión en las que se anticipa lo que va a ser su actividad futura. Barbier (1997) sostiene que cuando hablamos de prácticas como espacio curricular nos estamos refiriendo a prácticas de formación certificantes y diplomantes que “(...) privilegian los cursos largos, los saberes teóricos, apelan a perfiles de enseñantes, a relaciones pedagógicas de autoridad, a prácticas de acompañamiento y de evaluación adquirida” (p.11) que posibilitan a los sujetos un cambio de posición, en este caso de estudiante a docente.

En este punto es necesario aclarar que nos referimos a la práctica docente como instancia curricular y no al ejercicio profesional que desarrolla un docente titulado en una institución educativa. Es uno de las instancias en la que se enseña cómo enseñar, se enseña la práctica profesional, en este caso particular la docente. Por tanto hablamos de una unidad curricular caracterizada, entre otros aspectos, por la realización de trabajos de observación e intervención en situaciones específicas afines al desempeño profesional con el acompañamiento de un docente en ejercicio titulado de una escuela primaria y un profesor de prácticas perteneciente a la institución de formación inicial que se presenta como una obligación académica del trayecto formativo.

En este trabajo tomamos la práctica docente no sólo como un hacer conforme a reglas, sino que es un hacer que involucra el pensamiento, los valores, percepciones, entre otros aspectos, de los sujetos en una situación histórica y social determinada. Davini (2015) sostiene que la práctica constituye una realidad compleja y multidimensional, ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular.

Es importante tener presente la diferenciación que realiza Achilli (2000) entre práctica pedagógica y práctica docente, la primera alude a la práctica que desarrolla un docente en el aula caracterizada por la relación docente-alumno-conocimiento, en tanto la práctica docente incluye “un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p.23). Consideramos que el espacio curricular de la Práctica docente, incluye ambos aspectos de la práctica mencionadas por

Achilli, dado que constituyen el aprendizaje profesional de los estudiantes.

Entonces, definimos a este espacio como una de las unidades curriculares, que adquiere un formato particular en cada propuesta curricular, destinadas a la formación docente en la que los estudiantes no solo aprenden la práctica pedagógica, sino también la práctica docente con el fin de posibilitar al/a alumno/a una aproximación al campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir (Edelstein, 2011). Compartimos con Davini (1995) el lugar que le otorga a este espacio en el proceso de formación inicial.

Es aquí donde los estudiantes aprenden aspectos básicos que definen su quehacer profesional: pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza, formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, estrategias para construir su propia carrera docente, rutinas y rituales escolares, una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad. (p. 94-95)

Al referirnos al concepto de práctica, no podemos dejar de mencionar los aportes realizados por Bourdieu (1997) en su estudio de las prácticas sociales donde afirma que éstas se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo social o clase. En este sentido, el espacio de la práctica docente, tanto la que desarrolla el profesor a cargo como la del estudiante, es una práctica social institucionalizada que se desarrolla en un marco de estructuras y dinámicas de poder más o menos ocultas que influyen en el pensamiento y en el hacer de los sujetos.

Contenidos curriculares y tipos de conocimiento

Como observamos, nos posicionamos en un enfoque crítico que deja de lado la neutralidad de los diseños curriculares. Los trabajos de Bourdieu y Passeron (2002) abordan las relaciones intrínsecas entre el contenido, la ideología y el control social. Específicamente reconocen la no neutralidad en la selección, organización, distribución y evaluación de los conocimientos y de la escuela como lugar de legitimación de un saber y una cultura. El reconocimiento de esta tendencia para el análisis de los contenidos curriculares permite cuestionar el determinismo disciplinario en el que se considera que los contenidos derivan de disciplinas reconocidas científicamente, desconociendo un posicionamiento ideológico en cuanto a la disciplina misma.

Como dijimos anteriormente, los conocimientos que se abordan en cada espacio son un recorte y una selección particular de lo que se considera debe formar parte de los planes y diseños. Esos conocimientos tienen una forma determinada que se va armando de acuerdo a presupuestos epistemológicos, políticos, ideológicos, entre otros, desde los cuales dicho conocimiento se formaliza conformando lo que Edwards (1993) denomina la lógica del contenido. De acuerdo a esta lógica, la misma autora señala tres formas de conocimiento: el conocimiento tópico cuyos elementos son datos

que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión; el conocimiento operacional que se estructura como una orientación hacia la operación con el conocimiento, se presenta preferentemente como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos más específicos basado en una lógica deductiva y el conocimiento situacional que es un conocimiento que incluye por definición al sujeto para quien significa, se presenta con valor intrínseco para los sujetos, esto es, con valor en relación con su autoconstrucción por medio de un tipo de pensamiento que permite establecer un continuum desde lo conceptual a lo personal y viceversa.

Relación teoría práctica

Como venimos diciendo, cada diseño curricular de formación docente inicial contiene una unidad específica destinada a la práctica docente en la que se incluyen contenidos y acciones que el estudiante tiene que desarrollar para acreditar dicho espacio. Recordemos, como dijimos anteriormente, que toda selección no es neutra, por tanto, los contenidos seleccionados y organizados para esa instancia curricular constituyen una definición del conocimiento profesional docente que se considera fundamental transmitir en el espacio de la Práctica docente en cada propuesta curricular y en cada período histórico. Pero, además, esta selección expresa una forma particular de concebir una relación fundamental en el proceso de formación docente: la relación entre teoría y práctica.

Steiman (2018) distingue tres tipos de racionalidades de acuerdo al sentido que un diseño curricular le otorga al espacio de la práctica docente. Por un lado, describe la racionalidad tecnológica que según este autor, retoma supuestos del positivismo. Las propuestas curriculares que se basan en ella conciben al espacio Práctica docente como un espacio de aplicación de la teoría a la cual se ve como única fuente de conocimiento, por tanto las ubica al finalizar la cursada de las materias teóricas, dado que, desde este enfoque las prácticas constituyen un espacio de puesta en uso del conocimiento teórico previamente adquirido. Esta racionalidad responde al paradigma normativo- instrumentalista que reduce la práctica docente a las tareas de observación, planificación y desarrollo de actividades áulicas. Desde este lugar, la práctica de enseñanza es definida como una técnica, como una ejercitación sostenida en la repetición o como trabajo de inmersión en la escuela o como aplicación de lo aprendido en la formación. Son prácticas que se encuentran enmarcadas en normas que definen lo que corresponde y lo que no, normas que se presentan como absolutas, naturales y no permeables. Desde esta racionalidad, el espacio de la práctica docente es visto como un campo neutral, objetivo y homogéneo en el cual se aplican las reglas y métodos.

La segunda racionalidad que menciona Steiman (2018) se denomina racionalidad interpretativa. Desde esta perspectiva, la práctica se presenta como un eje vertebrador que recorre de manera longitudinal, progresiva y constante el diseño curricular o que funciona como articulador e

integrador de las otras unidades curriculares de manera horizontal. La práctica es entendida como generadora de conocimiento y como campo de aprendizaje; los problemas de la práctica se definen como complejos e indeterminados por lo que se desdén la posibilidad de resolverlos con la aplicación de procedimientos mecánicos; la práctica misma es vista como una fuente de aprendizaje que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad según sea la interpretación que se realiza de la misma. Por tanto, se diferencia de la anterior dado que no concibe a la práctica como un campo de aplicación de la teoría, sino como un campo problemático que exige la toma de decisiones fundamentadas que requiere de la interrelación entre teoría y práctica como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Concibe a este espacio como un espacio de aprendizaje, donde se desarrollan procesos complejos y multidimensionales de reflexión, análisis y producción de conocimiento vinculados a las tareas de enseñanza que se propone realizar una lectura y análisis de la realidad tanto como de las propias prácticas.

El tercer tipo de racionalidad que menciona el autor hace referencia a la racionalidad crítica, que si bien incluye numerosas características de la interpretativa, le suma la importancia del conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa y de los factores socioeconómicos, culturales, políticos e institucionales que lo condicionan, pero a la vez este enfoque considera fundamental la elaboración de proyectos que tiendan a la transformación de estructuras educacionales y a una práctica que responda a la necesidad y posibilidad de cambio de la sociedad.

Para profundizar el análisis de esta relación recurrimos a Herrera Parrado y Herrera, (2012) quienes toman conceptos de Wilfred Carr. Dicho autor plantea que encuentra confusiones que surgen al entender el concepto de práctica sobre la base de que teoría y práctica son distintas dado que para él, la teoría es también práctica y la práctica tiene fuerza teórica. Las confusiones que distingue son: 1) oponer la práctica a la teoría: la teoría nunca es práctica y la práctica nunca es teoría, 2) la práctica depende de la teoría por tanto la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las tareas prácticas y 3) anteponer la práctica a la teoría, se puede saber cómo hacer en forma independiente de la teoría. Este autor concluye que las tres formas anteriormente mencionadas son insuficientes y reconoce que sí trabajan de manera complementaria y no excluyente, podrían llegar a ser características de la práctica docente aunque según Carr la salida más completa vuelve a ser la que él propone de reconocer que toda teoría es una práctica y toda práctica tiene una fuerza teórica.

Modelos de formación

Teniendo en cuenta los elementos mencionados anteriormente, observamos que la formación inicial no es una actividad aislada que se pueda considerar como un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico. Formación y contexto, entonces, no se pueden excluir mutuamente, de

hecho están vinculados con marcos teóricos y supuestos prevalecientes en un determinado momento. De acuerdo a las concepciones acerca, entre otras, de formación docente, enseñanza, práctica docente, diseño curricular De Lella (1999) identifica cuatro modelos de formación docente aclarando que los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, incluyéndose recíprocamente. La delimitación de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. Estos modelos son los siguientes: 1) el modelo práctico-artesanal que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización con predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura legítima. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados; 2) el modelo academicista que especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña; 3) el modelo tecnicista eficientista es el que apunta a tecnificar la enseñanza con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescripto por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos y 4) el modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, condicionada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas, intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Como señalamos anteriormente, no podemos olvidar que en las concepciones y modelos de la formación subyace una visión de la escuela, una teoría pedagógica que la sustenta, una perspectiva político social de los fines del sistema educativo y por ende, una manera particular de entender el espacio curricular Práctica Docente.

Metodología de trabajo

Para realizar nuestra investigación acerca del espacio curricular Práctica docente realizamos una delimitación geográfica centrándonos en la Provincia de Buenos Aires y una delimitación temporal definida a partir del pasaje de la formación docente del Nivel Secundario al Nivel terciario hasta la actualidad, o sea desde el año 1967 hasta el 2007, año en que se llevó a cabo la última modificación curricular. A través del estudio de los documentos curriculares prescriptos, que se

constituyen en nuestro material de análisis, profundizamos en el espacio curricular de la Práctica docente de los diseños elaborados durante el período señalado. Vale la pena aclarar que hemos optado por recortar nuestro estudio en las propuestas curriculares mencionadas, pero sin dejar de reconocer que este enfoque limita el análisis de otras instancias que son constructoras del conocimiento profesional docente, tales como la biografía escolar, la socialización laboral, la trayectoria, el desarrollo curricular institucional, entre otras.

Como nuestra intención es superar la tendencia descriptiva nos posicionamos ante los planes de estudio para hacerlos hablar a través de indicios o pistas que permiten descifrar la vinculación profunda entre lo aparente y lo subyacente. Recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten “conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos o no manifiestos” (Achilli, 1990, p.8). Por tanto, realizamos un análisis de documentos, entendiendo por tal no sólo la descripción del contenido explicitado en los documentos analizados, sino que además efectuamos inferencias de los supuestos latentes en los mismos. Es decir, que hacemos un examen profundo del contenido, ya que es una forma particular de análisis de documentos que pretende interpretar los componentes básicos de un fenómeno determinado. Este punto nos despojó de la tendencia descriptiva carente de significado y nos posicionó cualitativamente frente a los planes de estudio a los que hicimos “hablar” a partir de indicios. Realizamos análisis de documentos de las siguientes fuentes primarias:

Denominación	Resolución Ministerial	Año
Magisterio Superior	Nº 10208	1967
Magisterio Normal Superior	Nº 573	1977
Magisterio Especializado en Educación Primaria	Nº 42	1987
Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la EGB	Nº 13271	1999
Profesorado de Educación Primaria	Nº 4154	2007

Aclaremos que, a pesar de no formar parte de nuestro objeto de estudio, previo al estudio de las fuentes mencionadas, realizamos un breve análisis de las primeras propuestas sistematizadas de formación de maestros a nivel nacional, dado que consideramos que en ese período la práctica docente como espacio curricular tuvo un papel fundante. Aclaremos que en el análisis del primer plan de estudio bonaerense de formación de maestros de Nivel Superior del año 1967, tuvimos que recurrir a trabajar con una Revista de Educación elaborada por el Ministerio de Educación de la

provincia en ese mismo año, ya que la información ofrecida por el plan no era suficiente para profundizar en su análisis. Esta fuente adicional o complementaria nos permitió obtener una comprensión más completa y profunda de dicho plan.

El enmarcamos en el paradigma crítico, nos obliga a incluir una descripción del momento histórico en el que se propuso cada diseño curricular. Siguiendo a Mardones y Ursúa (1982) esta descripción es necesaria dada la imposibilidad de analizar el espacio curricular de la Práctica docente en forma aislada sin verlo estructurado en la totalidad de la propuesta curricular, lo que, nos permite colocar al documento en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias que provocaron su surgimiento y que permiten explicarlo. Es desde este lugar que realizamos una breve presentación del contexto de surgimiento de cada diseño para profundizar en el análisis de cómo cada uno de ellos resolvió la incorporación del espacio curricular Práctica docente.

Al analizar los documentos oficiales destinados a la formación de maestros es importante tener en cuenta, como dijimos en nuestro marco teórico, que su estructura varió a lo largo del tiempo y que cada plan o diseño ofrece diferentes componentes a considerar. El desarrollo de esta investigación respeta la estructura y los componentes presentes en cada documento. Consideramos fundamental analizar y respetar los elementos que cada plan o diseño ofrece ya que estos reflejan las políticas y enfoques educativos de cada período. Al hacerlo, se puede obtener una comprensión más completa y precisa de las intenciones y objetivos establecidos en cada documento oficial. Por tanto, destacamos que el desarrollo de la investigación respeta la estructuración de cada documento oficial. Sin embargo, aclaramos que en tanto documentos oficiales requieren ser considerados teniendo en cuenta que ofrecen la visión de aquello que se ha plasmado en un documento y no sobre lo que realmente sucede o sucedió en la puesta en marcha de cada propuesta.

Los analizadores (Sanjurjo, 2002) son herramientas que nos permiten examinar y comprender los diseños o planes de formación de maestros. Estos analizadores nos proporcionan conceptos y proposiciones que nos guían en la lectura y análisis de dichos planes. Para analizar los espacios curriculares de cada plan de acuerdo al tipo de formación que proponen nos acercamos a Davini (1998) quien clasifica los espacios curriculares en formación general: materias dirigidas a la formación general, sin fin explícito en la enseñanza; formación teórica profesional: materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza; formación técnica profesional: materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada y formación en disciplinas: materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

Luego de describir brevemente cada plan o diseño curricular, nos abocamos al espacio curricular

Práctica docente. Steiman (2020) ofrece diferentes lógicas que justifican la incorporación del espacio curricular de la Práctica docente en los planes y diseños curriculares. Estas lógicas nos permiten analizar el lugar que se le asigna a este espacio curricular dentro de cada propuesta. A continuación, describimos brevemente cada una de ellas: 1. Lógica aplicativa: esta lógica sostiene que la práctica es el lugar donde se aplica la teoría. Se enfatiza la importancia de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación docente. 2. Lógica evaluativa: en esta concepción, la práctica docente se concibe como un momento de evaluación y demostración de lo aprendido. Se busca evaluar la competencia profesional del futuro docente a través de su desempeño en la práctica. 3. Lógica geográfica: según esta lógica, la práctica es el lugar donde sucede la práctica profesional. Se considera que la experiencia en el entorno real de trabajo es fundamental para el desarrollo de las habilidades y competencias docentes. 4. Lógica reflexiva: destaca que el espacio de la práctica posibilita aprender a partir de la reflexión. Se busca fomentar la capacidad de análisis y reflexión sobre la propia práctica docente. 5. Lógica del desempeño para aprender competencias docentes: en esta concepción, la práctica se concibe como un espacio para desarrollar y aprender competencias docentes. Se busca que los futuros docentes adquieran las habilidades necesarias para ejercer su profesión de manera efectiva. 6. Lógica del trabajo en serie para observar, planificar, ejecutar: se basa en la idea de que la práctica docente implica un proceso secuencial de observación, planificación y ejecución de las actividades educativas. Se busca que los futuros docentes adquieran experiencia en cada etapa de este proceso. 7. Lógica ejercitativa: según esta lógica, la práctica docente se concibe como un espacio para ejercitar y poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos durante la formación. 8. Lógica de la integración: se busca integrar la teoría y la práctica, considerando que ambas son fundamentales para el desarrollo profesional del docente. Al analizar el lugar que se le asigna al espacio curricular de la práctica docente dentro de cada propuesta, es importante considerar estas lógicas y cómo se reflejan en los objetivos, contenidos y desarrollo del espacio curricular.

Además, nos centramos en estudiar los contenidos curriculares asignados al espacio curricular Práctica docente. Desde este lugar y para profundizar nuestro análisis seguimos a Alterman (2008) quien define tres claves que apuntan a comprender no sólo el qué del currículum, es decir, aquello que se selecciona como contenido legítimo, sino también interesa develar la forma a través de la cual aparece presentada, en la medida en que dicha forma encierra mensajes subyacentes que definen maneras singulares de entender en nuestro caso, la práctica docente dentro de una propuesta curricular de formación docente. La autora mencionada describe tres claves: la de selección, la de organización y la de secuenciación. La clave de la selección apunta a desmontar los criterios de selección de contenidos, en este caso incluidos en el espacio de la práctica docente. Entendemos, como lo hace la autora, la selección como el resultado de un complejo proceso de demarcación de

criterios de verdad del conocimiento legítimo. Esta clave nos resulta fundamental para nuestro trabajo, dado que supone una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión. El contenido seleccionado expresa la visión de un determinado grupo social que detenta el poder y tiene peso como para poder definir lo que se incluye y qué no en un momento histórico determinado. Esta clave nos permite visualizar el mapa de saber para la formación representando el capital cultural que deberían internalizar los y las estudiantes para ser integrantes legítimos/as de la docencia en un contexto determinado. La clave de la organización nos posibilita analizar la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí en el espacio curricular a estudiar. En general, los criterios de organización no se explicitan en el texto curricular, pertenecen al registro de lo implícito, de lo subyacente. Desde esta clave también analizamos los tiempos asignados al espacio curricular, los momentos dentro del plan, el estatus que se le asigna. Criterios que nos permiten conocer las maneras de concebir la práctica docente como espacio y profundizar en el tipo de racionalidad que subyace. Interpelar el texto prescripto desde la clave de secuenciación nos posibilita develar cómo son concebidas la progresión y la complejidad de los contenidos. Dicha secuencia supone orden y relación en la enseñanza, por tanto podemos identificar cuáles son los modos de concebir las prácticas de transmisión de saberes propios de este espacio.

Estas claves además, permiten profundizar nuestro análisis reconociendo las dimensiones mencionadas por Cochrane-Smith y Lytle (1999) que refieren a los conocimientos que se ofrecen a los estudiantes en este espacio durante su formación. Al primer tipo lo denominan conocimientos para la práctica que incluye el conocimiento formal académico que opera bajo el supuesto que el conocimiento una vez aprendido se aplicará en contextos prácticos. El segundo tipo es el conocimiento en la práctica referido a la experiencia, lo procedimental, situacional y particular. La tercera dimensión es el conocimiento de la práctica que implica un análisis crítico generado en situaciones concretas susceptible de ser problematizado y producido en forma colaborativa entre los miembros de una comunidad educativa.

En síntesis hicimos así la lectura de los planes de estudio, intentando interpretar desde los mismos: las intencionalidades formativas del plan de estudio; la ubicación curricular del espacio curricular Práctica docente dentro del plan o diseño curricular, la epistemología que sustenta el espacio curricular, las intencionalidades en torno espacio curricular Práctica docente, los contenidos propios del espacio curricular, la concepción de conocimiento que propone desarrollar.

Como dijimos anteriormente, en esta investigación tenemos presente el proceso de análisis de la implicación que da cuenta de la relación entre el investigador, su mirada, la realidad y el objeto de análisis. Es un recaudo metodológico que requiere de procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación para facilitar la elucidación de ese involucramiento, ese peculiar entrelazamiento que

en nuestra investigación se produce al analizar cada diseño curricular. Es importante analizar cómo el investigador se liga de diversos modos a la realidad que observa, que analiza, que interpreta. Esos modos son tenidos en cuenta para permitir un conocimiento científico consciente de la relación del sujeto al interpretar el objeto de estudio. Este trabajo sobre la subjetividad provee cierta vigilancia sobre el proceso de investigación para garantizar el distanciamiento y separación entre el sujeto y el objeto de análisis. Se puede sostener que no se conoce la mejor forma para lograr este distanciamiento, pero en la presente investigación procuramos realizar un trabajo sistemático de reflexión con el fin de diferenciar las vivencias referidas a la implementación de las propuestas curriculares que se analizan con lo que ellas expresan en las fundamentaciones escritas.

Etimológicamente la palabra implicar deriva del latín *implicare*, que significa "enlazar, entrelazar, envolver dentro. Implication es enlace, entrecruzamiento, desorden, desconcierto. Otras acepciones agregan: contener, llevar en sí, significar." (Souto, 1995, p.16). Relación dialéctica y reflexiva en la producción del conocimiento que admite diferentes posibilidades de interpretación. A lo largo de nuestro trabajo la relación sujeto- objeto requiere que se expliciten las presunciones, las valoraciones, prejuicios y creencias como también las fantasmáticas, los miedos, los deseos y ansiedades. Asimismo, Barbier (1977) plantea que la implicación en el campo de las ciencias humanas puede ser definida como:

... un compromiso personal y colectivo en y para la praxis científica, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción y de clases y de su proyecto sociopolítico en acto, de tal suerte que el investimento que necesariamente resulta es parte integrante y dinámica de toda actividad de conocimiento. (p. 5)

Consideramos que las perspectivas de análisis seleccionadas para nuestra investigación nos posibilitan arribar a conclusiones fundamentadas en el intento de comprender cómo se fue configurando y qué concepciones fundamentan el espacio curricular Práctica docente del Profesorado en Educación Primaria desde la tercerización a la actualidad en la Provincia de Buenos Aires, pero además confiamos que nos permiten abordar el proceso de implicación mencionado anteriormente.

Parte II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL NACIONAL

CAPÍTULO 1

Una práctica para la sumisión

Civilización y barbarie

En este capítulo abordamos la institucionalización de la formación docente hacia finales del siglo XIX que se desarrolló de la mano de la conformación del Estado Nacional y que siguiendo a Alliaud (2007) implicó la creación de instituciones específicas para formar maestros y profesores que transmitían un saber especializado. Esta institución fue la Escuela Normal y su expansión se produjo principalmente entre los años 1870 y 1885 sentando bases que resultan ser una marca de origen del sistema formador.

Si bien nuestro trabajo se centra en la conformación del espacio curricular Práctica docente del Profesorado en Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires, no podemos dejar de reconocer que su origen se encuentra en ese período y en esa institución. Es desde este lugar que consideramos imprescindible dedicar un capítulo de nuestro trabajo a ese período fundante de la formación docente, período en que observamos la presencia del espacio curricular Práctica docente, con características que le son propias.

Los inicios de la formación docente como cuestión de Estado

Realizamos una breve presentación del contexto histórico y social en el que se organizó la formación docente que nos permitirá acercarnos al lugar que el Estado le otorgó a la educación. De ninguna manera se presenta como un análisis exhaustivo de este período, dado que sólo se realiza a fines de contextualizar el origen de dicha formación como cuestión de Estado.

El requerimiento de formar docentes se corresponde con la necesidad de organizar el Estado Nacional de acuerdo a un modelo oligárquico- liberal liderado por un sector de la sociedad que en materia económica desarrolla un modelo productivo agroexportador a través de la exportación y el ingreso de capitales extranjeros. Este sector estaba interesado en modernizar la sociedad a fin de poder insertarse en mejores condiciones al intercambio internacional. Para ello, necesitaba una población educada y en este sentido, de acuerdo a lo planteado por Altamirano (2018), la educación podría cumplir un papel fundamental a través de la trasmisión de los saberes socialmente relevantes

que permitirían la incorporación del individuo al mundo social. Desde este lugar, se promovió la integración y modernización social creando un sistema educativo organizado y monopolizado por el Estado, se sancionó la Ley de Educación Común N° 1420 de implementación en los denominados Territorios Nacionales, que explicita el carácter obligatorio, gratuito y gradual de la educación primaria. Todos los individuos, de diferentes clases sociales, tendrían la oportunidad de acceder a las escuelas del Estado, recibiendo la misma calidad educativa. Es así como, la educación se transformó en una estrategia de integración nacional uniformadora de experiencias, ya que se propuso inculcar a los individuos los conocimientos que les permitirían incorporarse al mundo social y constituir una identidad nacional. Al ser el objetivo del sistema educativo el proceso de homogeneización y el fortalecimiento del poder del Estado, fue preciso contar con recursos humanos capacitados para cumplir con esta tarea. Según Pineau (2012):

... el Estado se convirtió entonces, por un lado, en empleador de numerosos agentes y, por otro, en el sujeto que definió y se hizo cargo de la formación, reivindicando para sí el monopolio de la inculcación de un fondo común de saberes correctos. (p.32)

Fue así que se crearon las Escuelas Normales, como instituciones oficiales nacionales, que tenían el objetivo de formar a los maestros que, luego, ejercerán la función de enseñar en el marco de la instrucción pública a las nuevas generaciones. Para el normalismo, movimiento que gestó la condición de docentes titulados, “el maestro legítimo es, en este contexto, aquel que fue formado”. El que, por lo tanto, “asegura estar provisto de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resulte efectiva” (Alliaud. 2007. Pp.96 y 97).

En nuestro país el magisterio tuvo como objetivo formar a los niños y niñas en buenas costumbres, disminuir el analfabetismo y reproducir el orden sociopolítico; mientras que la formación de maestros estuvo marcada por los fuertes rasgos enciclopedistas, eurocéntricos y por la inculcación en la práctica del método, la organización, la evaluación y la disciplina escolar. Los flamantes egresados se constituyeron en plenos transmisores de los saberes culturales legítimos, en imponer en sus prácticas la disciplina de los cuerpos y las mentes como formas de establecer el orden y homogeneizar la población escolar y en dirigir su trayectoria hacia el apostolado, pues un buen maestro era aquel que ejercía la misión reproductora del mandato establecido (Alliaud, 2007).

En ese marco, las Escuelas Normales tuvieron un papel fundamental en la formación de docentes. Esta formación se reglamentó e institucionalizó desde el Estado Nacional y de allí en más la titulación terminó de instalarse como condición de ejercicio de la docencia, dando lugar a una identidad docente articulada en torno de los roles de funcionario público, la de profesional y la de intelectual. (Birgin y Pineau, 2006) A través de este mecanismo se lograba la unidad del sistema educativo nacional, en donde el normalismo formaba docentes homogéneos e intercambiables,

capaces de ejercer en cualquier punto del país con distintas propuestas curriculares. El normalismo implicó que los estudiantes de formación docente alcanzaran niveles educativos superiores a la de sus padres y que la educación se constituyera en una vía privilegiada de ascenso social. Se construyó así la idea de la Argentina como una nación de progreso y abierta a la igualdad de oportunidades, al ascenso social. Dicen Birgin y Pineau (2006) al respecto;

Históricamente, la formación docente en la Argentina atendió a un público heterogéneo en términos sociales y sobre todo culturales. Nativos, extranjeros e hijos de inmigrantes, alumnos que provenían de hogares letrados o de hogares analfabetos poblaron sus aulas desde siempre. Con un discurso de modernización cosmopolita, el normalismo fue capaz de procesar esas diferencias de origen, y logró imponer un imaginario común de cuño ilustrado, con fuertes elementos positivistas, republicanos y burgueses. (p98)

De esta manera, se monopolizó la formación docente por parte del Estado transformándose de una profesión libre a una profesión de Estado. En un proceso de institucionalización y centralización creciente de la actividad sistemática de educar, signado por la expansión de las Escuelas Normales, se normativiza la tarea de enseñanza. Un signo de esta expansión se visualiza en el número de escuelas normales creadas a lo largo del territorio, dado que al momento de decidirse el paso de la formación docente a un tercer nivel funcionaban en el país 251 Escuela Normales oficiales y 566 de carácter privado (Villaverde 1972).

Puiggrós (2003) sintetiza de manera clara la perspectiva del normalismo tanto en relación con la función que le asignaba a la educación como en sus principios filosóficos;

“La corriente que llamaremos normalizadora, predominante en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización /barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco esas categorías serían organizadoras de su identidad, lo cual tuvo como consecuencia que el vínculo que consideraban legítimamente pedagógico fuera necesariamente bancario (en el sentido que usa esa categoría Paulo Freire). Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización combatientes contra la barbarie.” (p. 96)

La primera Escuela Normal Nacional

El 6 de septiembre de 1869 fue promulgada la ley para crear dos escuelas normales. Era Ministro de Instrucción Pública el Dr. Nicolás Avellaneda bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. A partir de esa ley se fundó en 1870 la primera Escuela Normal Nacional en Paraná, capital en ese entonces de la Confederación Argentina. En ella se brindaba formación teórica, mediante el Curso Normal y formación práctica a través de la aplicación de los saberes y habilidades adquiridas en la Escuela Modelo o Departamento de Aplicación (Altamirano, 2016) donde concurrían niños para recibir la educación básica. Así, se dio inicio a la red de escuelas normalistas

que tuvieron como modelo a la Escuela Normal de Paraná, que fue la encargada de establecer la norma, es decir, las pautas y normativas que, luego, se extenderían al resto del sistema.

Como dijimos anteriormente, el normalismo surgió en el marco de la implementación de la instrucción pública primaria y como respuesta a la falta de docentes titulados y formados para ejercer la función estatal de educar. Se optó por traer ideas provenientes del sistema educativo norteamericano, lo que acarreó la implementación de la pedagogía positivista como base de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que implicaba el carácter instrumentalista y enciclopedista del conocimiento, la pasividad de los sujetos de aprendizaje como meros receptores de información y la autoridad del docente como portador de conocimientos y reproductor del statu quo. (Altamirano, 2016)

Descripción general del Primer Plan de estudio de las Escuelas Normales

El 13 de junio de 1870 el ministro Avellaneda aprueba el plan de estudio para la formación de maestros que contenía dos secciones. La sección uno fijaba el objetivo de la Escuela Normal: formar maestros competentes para las escuelas comunes que se compondría de “un curso normal para que los aspirantes al profesorado adquieran no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo” (de Monjardín, 1946. p 103). En la sección II se establecía que el curso normal duraría cuatro años, definiendo la distribución de asignaturas.

Estos estudios corresponden al cursado de la Escuela Secundaria, es por ello que predominan asignaturas de formación general propias de ese nivel. Las materias pedagógicas se encuentran en el último año, salvo Observación y práctica de la enseñanza que se presentan desde primer año (Anexo 1 Capítulo1) Cabe aclarar que este plan se fue modificando hasta la tercerización. Nosotros optamos por describir el primer plan de las Escuelas Normales² dado que en las modificaciones posteriores Observación y práctica de la enseñanza se mantuvo a través de los cambios propuestos.

Descripción del Espacio curricular: Observación de la Enseñanza y Práctica

Teniendo en cuenta el objeto de nuestro trabajo, vale la pena destacar que en la distribución propuesta, encontramos el espacio curricular Observación de la enseñanza en la Escuela de Aplicación durante el primer año y que a partir de segundo hasta cuarto inclusive se incluía Práctica de la enseñanza en la Escuela de Aplicación (Anexo 1 Capítulo 1). Este plan establecía que dicho

² Aclaremos que este es el primer plan de las Escuelas Normales de carácter nacional, aún no existía la provincia de Buenos Aires como tal. Se incorpora su análisis por ser el primer plan prescripto cuya finalidad es la formación de maestros

espacio se distribuía en seis grados y que cada grado de instrucción se daría en tres períodos de trece semanas cada uno. Según Figueroa (1934), cuando José María Torres se hizo cargo de la dirección de la Escuela de Paraná, este espacio pasó a ocupar un lugar preponderante. El 1877 se reglamentó y quedó dividido en dos fases: Observación de la Enseñanza y Práctica. La primera se daba con los alumnos de primer año cuatro veces por semana. Tres días iban a los grados para observar las clases desarrolladas por practicantes del curso superior y en uno quedaban en sus aulas para hacer el estudio de la teoría pedagógica. Los observantes eran distribuidos en los grados de primero a sexto por la Regencia y permanecían en ellos trece semanas a cuyo fin se hacía una nueva distribución.

La práctica de segundo a cuarto año, se hacía de un modo semejante, aumentando las horas semanales a medida que se ascendía en los estudios. La materia Práctica de la Enseñanza abarcaba el desarrollo de clases y la crítica pedagógica bajo la dirección del docente de grado. Una vez a la semana los alumnos se reunían en el salón con el Director Torres para observaciones generales, clases modelos y exposición de métodos.

Departamentos de Aplicación

Los Departamentos de Aplicación eran escuelas primarias anexas a las Escuelas Normales que, entre otras cuestiones, posibilitaron el proceso de aprendizaje del rol docente a maestros en formación, dado que en ellas realizaban sus prácticas acompañados por el docente a cargo del grado que oficiaba a su vez como modelo a seguir por quienes aspiraban a obtener el título de maestro. Es desde ese lugar que más adelante adquieren el nombre de Escuelas Modelo de Aplicación. Consideramos necesario realizar una breve presentación del origen de estos Departamentos por considerarlos parte de los inicios del espacio curricular Práctica docente. Recurrimos al archivo histórico de la Universidad Nacional de La Plata donde encontramos un artículo escrito por Víctor Mercante acerca de su creación. Este es un autor fundamental para relatar esta creación, por su formación y trabajo en Escuelas Normales y por ser un importante exponente de la corriente filosófica vigente en la época: el positivismo.

Para conocer a este pedagogo leímos algunas notas de su biografía escrita por Dussel (1996). Víctor Mercante nació en Merlo, provincia de Buenos Aires, el 21 de febrero de 1870. Hijo de chacareros italianos, recibió una beca para estudiar en la prestigiosa Escuela Normal de Paraná. Fue regente y catedrático en la Escuela Normal de San Juan. Sus vínculos sociales y políticos le permitieron ser electo diputado de la Legislatura de esa provincia por la Unión Cívica Nacional, a los veintidós años. En 1890 lo nombraron Director de la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires). Ocupó el cargo de Inspector del Consejo Nacional de Educación. Cuando Joaquín V. González, como ministro de Instrucción Pública durante la presidencia de Quintana, creó la Universidad Nacional de la Plata (1905), lo nombró asesor técnico y director de la sección de

Pedagogía. Tiempo después se creó la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo nombrado primer decano. En sus funciones consiguió dotar a la Universidad de uno de los gabinetes más completos de Psicología, creó y dirigió durante once años la revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, donde se reflejó toda la actividad de profesores y alumnos.

En uno de esos documentos Mercante (1918) plantea que en 1865³ se creó la primera Escuela Normal en territorio de la provincia de Buenos Aires destinada a formar docentes en la que se establece una escuela primaria anexa para las prácticas de la enseñanza de los alumnos aspirantes al título de maestro. Según este autor esta decisión se toma porque se advirtió que los cursos teóricos no contribuyen a perfeccionar las aptitudes didácticas del enseñante dado “que la maestría profesional es el resultado del ejercicio bajo la supervisión experta de la enseñanza en la escuela primaria” (Mercante, 1918, p.201). Desde este lugar, Mercante señala que se solicitó autorización a los poderes provinciales para que los aspirantes, al mismo tiempo que en el colegio tenían su formación general y científica teórica, practiquen la docencia en las escuelas públicas dirigidas por maestros de grado. Continúa planteando que esta propuesta generó diversos conflictos entre los directores de las escuelas primarias y los rectores de las escuelas secundarias. Por ejemplo, el rector no tenía autoridad para exigir horarios al director de la escuela primaria y los directores y maestros de grado tenían solo la obligación de educar a los niños y no ponían empeño en formar a los estudiantes de magisterio. Mercante sostiene que en el territorio de la Provincia de Buenos Aires la creación de esas escuelas anexas se produjo en los Colegios Nacionales antes de la aparición de las Escuelas Normales. Cuando Domingo F. Sarmiento crea la Escuela Normal de Paraná (1870) por decreto decide instalar en forma anexa a la Escuela Normal, un Departamento de Aplicación con un regente bajo la responsabilidad administrativa y técnica del rector de la Escuela Normal lo que permitiría que no existieran problemas de autoridad y decisión dado que constituye una sola institución.

El decreto establece que las Escuelas Normales estarán constituidas por una Escuela Secundaria de cuatro años y por una Escuela Modelo de Aplicación que servirá para dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos y para “amaestrar” a los alumnos del curso normal y que “adquieran la aptitud para enseñar en una escuela primaria” (Mercante, 1918, p.202). Mercante señala que siempre se trató que fueran escuelas modelo, por ello se invirtió en la construcción de importantes edificios, con recursos materiales y se los dotó con buenos docentes. El fin de estas escuelas era preparar a maestros para que enseñen en las escuelas primarias por tanto es lógico que la práctica o “amaestramiento” se realice en ellas.

³ Recordemos que en este período la Pcia. de Buenos Aires no conformaba la Confederación Argentina. En el año 1880 las escuelas creadas en territorio provincial se nacionalizan

Reglamento para las Escuelas Normales de la Nación

Las Escuelas Normales se encontraban organizadas a través de Reglamentos que abordan diferentes cuestiones acerca de la organización general de la Escuela Normal como por ejemplo roles, asistencia, inscripción de alumnos, disciplina, entre otros. Los más conocidos son los del año 1886 y 1935. En ambos se menciona el papel de los Departamentos de Aplicación en la formación de los futuros docentes, el lugar de la práctica de los alumnos estudiantes y el papel de los docentes que acompañaban a los mismos. Es desde ese lugar que decidimos analizar aspectos de dichos reglamentos que se relacionan con nuestra temática.

Reglamento Interno para las Escuelas Normales de 1886

En 1886, se aprueba un nuevo plan de estudio por el cual se organizaron las escuelas normales, de manera que quedaron divididas en dos categorías. Por un lado, las Escuelas Normales Elementales, de cuatro años de duración y destinadas a la formación de maestros y maestras para la escuela primaria. Por otro lado, las Escuelas Normales Superiores, cuyo objetivo era la formación de profesores y profesoras en cinco años para la inspección y dirección de las escuelas de educación común y para el magisterio de las escuelas normales. Para completar los planes de estudio se dictó un reglamento interno (Anexo 2. Capítulo 1), que para los fines del presente trabajo consideramos tan sólo lo relativo a la formación profesional: Observación, Práctica y Crítica pedagógica. Vale la pena aclarar que hasta ese momento no había habido instrucciones tan precisas y completas acerca de cómo debía procederse en la formación de maestros.

Ese reglamento (Anexo 2. Capítulo 1) comprende nueve capítulos con un total de treinta y nueve artículos. Como dijimos anteriormente, sólo mencionaremos los referidos al espacio curricular que nos ocupa. El Título VI refiere al Regente y entre sus obligaciones establece que “debe disponer de acuerdo con el Director, los arreglos necesarios para que el Departamento de Aplicación llene los siguientes objetos a que está destinado:

- a) servir de escuela modelo, esto es, ser tan completa en todas sus partes y tan perfecta en su organización, enseñanza y disciplina, que sea para el alumno maestro un tipo que imitar en todos sus detalles; b) servir de escuela de práctica, esto es, ser el escenario de ejercicios para el aprendizaje del alumno maestro del arte de enseñar; y c) servir de escuela experimental, esto es, para poner ensayo los procedimientos nuevos, a fin de observar sus resultados como objetos de estudio, no solo para el alumno maestro, sino también para sus profesores. (Reglamento Interno de Escuelas Normales de 1886, p 28)

Establece que el Regente deberá formular al principio del año escolar un programa general de las lecciones que los alumnos, maestros practicantes, han de dar clase a fin de que se ejerciten en enseñar las diversas materias que forman parte de la educación primaria. En otro artículo, plantea que:

... “deberá ejercitar a los alumnos maestros practicantes en la Crítica Pedagógica reuniéndose a tal efecto en el salón de ejercicios generales donde mientras uno de ellos, designado de antemano, da una lección a un grupo de niños, los demás observan en silencio y anotan sus observaciones: terminada la lección y retirados del salón los niños, cada uno de los practicantes que han sido meros espectadores, es llamado a emitir un juicio crítico sobre ella”⁴. (p.29)

El mismo reglamento define cuáles eran las obligaciones del alumno maestro. Entre otras plantea: pararse concienzudamente para dar cada una de sus lecciones que le estén encomendadas, estar a tiempo en su puesto de practicante, no violar ninguno de los principios de las reglas del arte de enseñar, hacer agradable la enseñanza que les dé a los niños, enseñar a los niños a estudiar, discursar poco, interrogar correctamente incitándolos a pensar, reprimir prudentemente en los niños toda manifestación excesiva o impropia, no usar en la clase ningún libro de texto, sino los objetos necesarios para ilustrar la lección, abstenerse a dar definiciones y reglas mientras el niño no haya sido conducido a formularlas mediante el conocimiento claro de los objetos que convenga definir y de las verdades que se trate de generalizar, no infligir castigos, emplear el método natural mediante el cual el niño opera su instrucción y adquiere aptitud para expresar sus ideas, pensar en el porvenir de los niños como futuros ciudadanos de la República.

Podemos observar el grado de detalle que contiene el presente reglamento en relación con la enseñanza, cómo define los pasos a seguir y las consideraciones que realiza en referencia a las actividades específicas del practicante. Vale la pena mencionar que algunos principios son el fundamento de la llamada escuela nueva, lo que de alguna manera, señala algunas contradicciones entre la rigidez presentada por el normalismo y la consideración de estos principios. Los mencionamos dado que dan cuenta del valor asignado a la práctica como espacio de formación y a la necesidad de prescribir como forma de garantizar el maestro buscado.

Reglamento Interno para Escuelas Normales de la Nación del año 1935⁵ (Anexo 3 Capítulo

1)

En el año 1935 bajo la presidencia del General Agustín P. Justo y como Ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel M. de Iriondo se organiza y decreta el Reglamento para las Escuelas Normales de la Nación ⁶ elaborado por una Comisión ad hoc, designada por la Inspección General de Enseñanza. Dicho Reglamento aborda como dijimos anteriormente, diferentes cuestiones acerca de la organización general de la Escuela Normal como por ejemplo roles, asistencia, inscripción de

⁴ Los entrecomillados corresponden al Reglamento Interno para las escuelas normales, 1886.

⁵ Los entrecomillados corresponden al Reglamento general para las escuelas normales de la Nación (1935): Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003806.pdf>

alumnos, disciplina. Menciona en varias oportunidades el papel de los Departamentos de Aplicación en la formación de los futuros docentes. Por ejemplo, en el artículo cincuenta y dos (Anexo 3 Capítulo 1), donde define las obligaciones del Regente establece que éste deberá convocar a una reunión mensual para tratar con los maestros de grado cuestiones referidas a los alumnos maestros. Establece que el Regente debe organizar y dirigir la práctica y la crítica de los alumnos maestros cuidando que cada uno “dicte” clases en todos los grados y en todas las asignaturas durante un tiempo prudencial antes de finalizar sus estudios. Por otra parte debe “elevar bimestralmente” a la Dirección la clasificación obtenidas por los practicantes y cuatrimestralmente debe presentar un informe que contenga su concepto y el de los maestros de grado acerca del desempeño de cada practicante.

En el artículo setenta y dos (Anexo 3 Capítulo 1), se establece con precisión las tareas que debe realizar el maestro de grado a los que define como los profesores de Práctica y Crítica Pedagógica de los alumnos de la Escuela Normal. Dentro de las obligaciones establece que los maestros “controlen directamente las clases que den los practicantes y anoten las observaciones a los efectos de la clasificación y de la crítica pedagógica correspondiente” (p.38). Asimismo define que los maestros tienen la obligación de “visar los planes de las clases de los alumnos maestros, sin cuyo requisito ellos no podrán darla, salvo que mediara orden del director o regente” (p. 39), también debe informar por escrito al Regente sobre la actuación de los practicantes. En otro artículo señala que cuando un maestro de grado faltare durante un período no mayor de quince días, el Regente puede poner a cargo del grado bajo su supervisión a un alumno maestro del último curso, cuyo desempeño será tenido en cuenta para la clasificación de las prácticas. El capítulo XXV (Anexo 3 Capítulo 1) dedicado en su totalidad al Departamento de Aplicación destaca que el mismo tiene un doble objetivo: “impartir enseñanza primaria de acuerdo a los planes nacionales establecidos” y “servir de campo de experimentación psicológica y pedagógica para los alumnos- maestros” (p. 72). Señala que la “enseñanza impartida deberá ajustarse a las normas de la didáctica consideradas de mayor eficacia a fin de que pueda servir de modelo a los alumnos maestros” (p.73)

Análisis del espacio curricular Práctica docente en los Departamentos de Aplicación

La formación específica del futuro docente contaba sólo con dos espacios curriculares: Teoría de la Enseñanza que se desarrollaba en cuarto año y Observación, Crítica y Práctica de la Enseñanza, que comenzaba en el primer año del cursado. En este período la formación práctica de los futuros maestros comprendía tres etapas bien definidas: Observación, Crítica Pedagógica y Práctica de la Enseñanza. La inclusión de dichas etapas resulta ser temprana dado que se inician en el primer año de cursada, en este caso, de la escuela secundaria y se proponía que el alumno

practicante conociera íntimamente los aspectos vinculados a la vida escolar. Al no contar con asignaturas específicas podemos decir que esta inmersión se llevaba a cabo sin contar con marcos teóricos pertinentes. En este sentido, compartimos con Fullan y Hargreaves (1992) esta forma de enseñanza de la práctica en la que el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes, genera lo que denominamos una socialización acrítica. Una socialización que se realiza a través del contacto con la tarea docente sin contar con un bagaje teórico que permita analizarlo, aceptando sin reflexionar las acciones que realizan los maestros dado que se presentan como modelos a imitar sin cuestionar. Consideramos que esta característica da cuenta de la importancia dada a la formación a través de la imitación del modelo para lo que no se necesitaba una formación teórica profunda. La enseñanza modelo era considerada una estrategia óptima para formar a los alumnos maestros, otorgándole un lugar fundamental en el proceso de formación de los futuros maestros.

Si tenemos en cuenta la importancia que se le otorgaba a la Observación y Crítica Pedagógica en el Departamento de Aplicación podemos hablar de una concepción de la práctica como campo de aprendizaje, solo que en ese período era con la única finalidad de imitar. Se aprendía a ser docente imitando. Subyace la concepción que la práctica áulica constituía la tarea docente y que por lo tanto, tiene un valor formativo en sí misma. Además de la observación, la formación se centraba en aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas. Es así que desde ese lugar, podemos hablar de la concepción de la práctica como campo de modelización para ser imitado. Si tenemos en cuenta ambas acciones, observar para imitar, comprendemos en profundidad el nombre otorgado: Departamentos Modelo de Aplicación. Remarcamos la importancia otorgada al maestro de grado que era el responsable de la formación, lo que puede indicar, que más allá de la apropiación de los conocimientos teóricos trabajados en las asignaturas del secundario, el oficio era transmitido por quienes lo ejercían. Vale la pena considerar la importancia dada a los regentes quienes tenían a su cargo la organización y distribución de las prácticas así como la elaboración de los informes conceptuales. En los documentos analizados no se encuentra mención a un profesor de prácticas como conocemos en la actualidad. Las tareas específicas de este rol eran desempeñadas por docentes de grado, regente y/o director de las Escuelas Normales.

En síntesis podemos decir que, una de las premisas básicas durante el proceso formativo de este período fue la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios, haciendo eje en la práctica pedagógica (Achilli,

2000). Tras un período de observación se enfrenta al aprendiz con la realidad escolar de forma que, imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzara el dominio de las técnicas de enseñanza. Desde este lugar, siguiendo a De Lella (1999) ubicamos ese proceso en el modelo práctico-artesanal que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller, en este caso en el aula. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Por tanto, el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa acríticamente dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

Esta perspectiva se asocia con el uso de la palabra amaestrar que menciona Mercante, que denota el lugar otorgado a la mencionada función de homogeneización que se le otorgaba al sistema educativo. En este sentido, pareciera que fuera necesario amaestrar a los alumnos maestros para que ejercieran de manera uniforme el rol, como se señaló anteriormente, formar docentes homogéneos e intercambiables, capaces de ejercer en cualquier punto del país con distintas propuestas curriculares. La idea de amaestrar, que significa según el diccionario de la lengua española: enseñar a realizar determinadas habilidades, brindar instrucción y entrenamiento sobre los conocimientos, las destrezas y el modo de proceder en algún campo del saber o de la acción coincide perfectamente con el estilo de formación docente propuesto. Pero a su vez, podemos interpretar ese término en el sentido de transformar al sujeto en maestro. Resulta interesante mencionar que se le otorga un papel fundamental a la crítica pedagógica, en este caso realizada por el maestro del grado y por el regente, crítica que se relaciona con la importancia de contar con un otro que oriente el proceso de formación, un otro con experiencia en los procesos de enseñanza que cumpla a su vez con el papel de amaestrar a los alumnos docentes.

También consideramos importante señalar que desde los orígenes se buscó denominar de una manera particular a quienes asistían a las escuelas con el fin de formarse como docentes. En este período recibieron el nombre de alumno maestro, denominación que integraba los roles que desempeñaban: no eran solo alumnos, pero tampoco eran solo maestros. Por tanto podemos decir que desde los inicios de la formación se consideraba la particularidad del rol de practicante integrando ambas identidades. Otro aspecto que nos interesa señalar se refiere a la precisión con la que se definieron las acciones que debía llevar a cabo ese alumno maestro. Asociamos esta situación a cuestiones referidas a la importancia dada al modelo y a la aplicación de la estrategia utilizada por los maestros de aula, que fueron mencionados anteriormente. Consideramos que esta prescripción da cuenta, además, de una definición precisa del docente deseado que cumpliera con una función estrictamente definida. Por otra parte, esa situación implica una mirada simplificada de la práctica

docente, en ningún momento se percibía la complejidad de la tarea dado que la misma era reducida a la imitación del modelo, consideramos que ese aprendizaje de la práctica no consideraba la posibilidad de reflexión, de la existencia de miradas multireferenciales.

Un espacio fundante

De alguna manera podemos decir que el Espacio Curricular Práctica docente nació con la institucionalización de la formación docente con otro formato y características. Su presencia se observa en el primer plan de estudio propuesto por la primera institución que se encargó de la formación docente (más allá de la denominación recibida). Por eso observamos que es un espacio fundante del proceso de formación docente.

Vale la pena aclarar que la vida de la Escuela Normal no fue lineal, en su transcurso se intentaron y propusieron diversas modificaciones. Los 100 años de existencia de las escuelas normales en el ámbito de la escuela secundaria, como señala Rodríguez (2019) tuvo tres grandes ciclos: 1870-1920 en el que se dio gran impulso y creaciones de escuelas normales, el segundo de 1921 a 1955 en el cual el ritmo de creaciones se desaceleró y el tercer ciclo (1956-1969) que se volvió a acelerar la creación de escuelas normales que incluso superó al primer momento. Esas escuelas continuaron los Departamentos de Aplicación que funcionaron como modelos a seguir por los alumnos maestros. Como dijimos antes en ellos se describía con precisión los pasos que se debían cumplir para lograr la enseñanza deseada, dando gran importancia a los maestros de grado que cumplían el papel de modelo y de transmisor del oficio como también la importancia otorgada al regente del Departamento de Aplicación que cumplía la función de coordinar las acciones entre la escuela primaria y la escuela secundaria.

De esta manera podemos identificar, como lo señala Davini (1998) la Tradición Normalista en la formación docente. Tradición con arraigo en las Escuelas Normales, que define al maestro como figura ejemplar, se construye en la imagen del buen maestro. El carácter prescriptivo-moralizado se pone de manifiesto a través de una representación que goza de un profundo arraigo en el imaginario docente: la idea de docencia como apostolado. Es desde ese lugar que señalamos a esta práctica como una práctica para la sumisión porque desde la intencionalidad política y pedagógica se buscaba conformar a un docente sumiso que enseñe, a su vez, a ser sumiso aceptando la cultura dominante que retroalimentaba el statu quo. Se trataba de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. Como se dijo anteriormente el normalismo intentó homogeneizar la formación docente a través de la imitación del modelo de maestro del Departamento de Aplicación.

En síntesis, esta breve mirada histórica nos permite visualizar algunas características particulares del espacio curricular Práctica docente:

- incluido desde el primer año de cursada,
- integrado por tres etapas: observación, crítica y práctica de la enseñanza,
- se lleva a cabo en instituciones determinadas,
- fuerte tendencia del modelo artesanal,
- modelización e imitación de la práctica a desarrollar

Remarcamos que el recorrido histórico realizado da cuenta que es un espacio curricular que se encuentra presente desde los inicios de la conformación del sistema formador con una definición precisa del maestro a formar.

CAPÍTULO 2

Una práctica para una formación docente de nivel terciario

Bastones largos y calles rebeldes

Como vimos en el capítulo anterior la formación docente se desarrolló a través de una estructura fuertemente centralizada. El Estado nacional jugó un rol fundamental en la expansión de las Escuelas Normales de nivel secundario en la que se formaban los futuros docentes creando estas escuelas de dependencia nacional en las provincias. Es así como desde el Ministerio de Educación Nacional o Consejos de Educación a veces conformados para estos fines, se decidían planes de estudio que se implementaban en todas las escuelas del país. Este patrón de organización centralizada marcó la formación y expansión del sistema educativo argentino, consolidándose durante la primera mitad del siglo XX. En el año 1969 se decidió que la formación docente que se llevaba a cabo en el Nivel Secundario se desarrollara en un Nivel Superior, comenzando lo que se conoció como proceso de terciarización de la formación docente. Por ello en este capítulo analizaremos este proceso haciendo eje en nuestro objeto de estudio, dado que fue un período en el que se introdujeron importantes modificaciones en él.

Contexto del inicio del proceso de terciarización

El 28 de junio de 1966 la junta militar del país realiza un Golpe de Estado al gobierno democrático de Arturo Illia⁶ designando a Juan Carlos Onganía Presidente de la Nación. Este proceso se conoció como Revolución Argentina que es el nombre con el que se autodenominó esa dictadura cívico-militar. Uno de los hechos fundamentales que define este período, que lo mencionamos porque nos permite visualizar la perspectiva de ese gobierno, fue la decisión de intervenir las universidades y reprimir a estudiantes y profesores, provocando la jornada conocida como la Noche de los Bastones Largos que produjo el exilio de un número importante de profesores e investigadores universitarios. Vale la pena también resaltar que durante este período se produjeron importantes movimientos populares donde se integraron estudiantes y trabajadores como por ejemplo el Cordobazo, el Viborazo, el Rosariazo.

Durante esta dictadura se comenzó un proceso de descentralización de las escuelas primarias que dejaron de depender de organismos nacionales traspasando la responsabilidad sobre las mismas a las provincias, proceso que buscaba cumplimentar la racionalización y reestructuración del sistema

⁶ Arturo Illia fue médico y político argentino presidente de la Nación Argentina desde el 12 de octubre de 1963 y el 28 de junio de 1966 cuando fue derrocado por un golpe cívico- militar.

educativo. Según Mendez y Vucinic (2016) esos cambios se relacionan con estrategias internacionales. La Alianza para el Progreso⁷ se presentó como un ámbito donde los países latinoamericanos bajo la tutela de los Estados Unidos, delinearon las metas educativas para esa década y se constituirán en el sustento para las reformas educativas propuestas en nuestro país. Durante ese período se consolidó una tradición de elaboración de informes de diagnósticos y recomendaciones por parte de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes impulsaban cambios en materia educativa delimitando problemáticas y prioridades para el sector. En Argentina la producción de informes y diagnósticos la llevó a cabo el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), que además traducía los estudios de estos organismos internacionales generando recomendaciones y planes de acción. Desde estos organismos se diseñaban propuestas denominadas de planeamiento integral de la educación que marcaron la tendencia general de las políticas en la región de Latinoamérica. Dichas ideas del planeamiento educativo tenían un carácter economicista, ya que pensaban a la educación como una inversión que debía racionalizarse, vinculando de esta forma el desarrollo educativo a las tareas más generales del desarrollo económico (Suasnábar, 2004). Autores como Puiggrós (2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década de los 60 como un punto de quiebre respecto al campo de las ciencias sociales y especialmente la pedagogía, dado que en ese período la influencia de los postulados desarrollistas y tecnocráticos ponen a la educación como principal protagonista de los procesos de desarrollo, entendiendo a la educación como formadora de los recursos humanos. Se impone un modelo que concebía a la escuela como una empresa con planes y currículos elaborados por expertos de los cuales los docentes eran meros aplicadores. Los expertos planificaban pasos precisos para el logro de objetivos preestablecidos supuestamente sin influencias ideológicas o valorativas. Esta gestión educacional es vista por Southwell y De Luca (2008) como un momento particular que interrumpe una matriz histórica del sistema educativo argentino y que abre un nuevo escenario para las décadas que siguen

De secundaria a terciario

Denominamos terciarización al proceso que tuvo lugar a fines de la década de los 60, que puso fin a la formación docente en el ámbito de la Escuela Secundaria Normal y la instaló en institutos de Nivel Terciario. Esta reforma propuso la desarticulación de una institución centenaria,

⁷ La Alianza para el Progreso fue impulsada hace 60 años por el presidente estadounidense, John F. Kennedy, con el fin de contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana en América Latina, consistía en un plan económico, social y político para combatir la pobreza en la región que finalmente no se hizo efectivo tras el asesinato del mandatario en noviembre de 1963. (Herrera, 1986)

la Escuela Normal Nacional y su reemplazo por una nueva institución, los Institutos de Formación Docente (en adelante IFD) abriendo un camino de reconfiguración en la formación docente. El sustento teórico que enmarcó esta transformación a un nivel superior abogaba por otorgarle una base científica a la educación, ofreciendo una cualificación técnica. Dicha reforma, establecida por decreto dado que el Congreso de la Nación se encontraba fuera de funcionamiento al ser una dictadura la que estaba gobernando el país, no solo propuso cambios en el nivel de formación docente, sino que también intentó crear un nivel entre el primario y secundario denominado Escuela intermedia, integrado por los dos últimos años del primero y los dos primeros del segundo; propuesta que no llegó a constituirse. Las medidas tomadas en torno a la formación de los docentes y al sistema educativo en general tuvieron que ver con las diferentes gestiones de los ministros de Educación⁸, todos ellos enfrentaron en mayor o menor medida conflictos con la docencia, ya sea por intentos de implementar reformas o por cuestiones de índole gremial.

Las nuevas instituciones formadoras: los IFD

Bajo el gobierno del General Onganía y Secretario de Cultura y Educación Mariano Astigueta se suprime la inscripción para las escuelas normales. Los documentos de la época dan cuenta de los argumentos que esgrimen los funcionarios, se destaca el del Subsecretario de Educación Emilio F. Mignone que coloca las recomendaciones de la UNESCO como centrales para el cambio. La propuesta de ese cambio histórico estuvo conformada por una pluralidad de discursos que entremezclan el anti-normalismo, el nacionalismo, el desarrollismo, para justificar el pasaje del docente- maestro al docente-profesional. Villaverde (1972) relata que en mayo de 1970 se realiza una reunión de Ministros de Educación de todo el país en la provincia de Santa Fe en la que se acuerda la creación de los IFD y se aprueba el nuevo sistema de formación de docentes para el nivel primario. En la declaración que se elabora en dicha reunión se acuerda que a partir de 1971 todos los IFD funcionarán en conformidad con las características y exigencias del Nivel Superior. Se establece que el ordenamiento del sistema de formación docente estará a cargo de los organismos de planificación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de las Provincias y de los Consejos Universitarios, aclara, además, que las jurisdicciones podrán elaborar proyectos zonales que se elevarán a los organismos de planificación competentes.

Por Resolución 2779 del 20 de noviembre de 1970 el Ministerio de Cultura y Educación (Anexo 1 Capítulo 2) se crean 116 Profesorados de Nivel Elemental en otros establecimientos de todo el país. Las creaciones se dividen en tres grupos: a) se crean IFD en Escuelas Normales, Colegios

⁸ Ministros de Educación durante este período: Astigueta hasta 1969, Guilhou (1969-1970), Cantini (1970- 1971) y Malek (1971-1973). (personajes vinculados a la iglesia católica y a la tecnocracia)

Nacionales y Escuelas de Comercio, b) se crean secciones de Profesorado de Nivel Elemental en Institutos Nacionales de Profesorado Secundario, y c) se crean IFD totalmente nuevos en diferentes zonas que funcionarán en edificios a determinar. La ubicación fue considerada por las necesidades previstas de cada región para el período 1970-1990, por las posibilidades de la infraestructura y por las expectativas de inscripción para la nueva carrera (Villaverde, 1972). De acuerdo a lo señalado por el mismo autor, en la provincia de Buenos Aires se crearon 44 profesorados oficiales. De ellos 37 en Escuelas Normales, Colegios Nacionales o Escuelas de Comercio, cinco en profesorados existentes y dos en las zonas de Morón y zona norte del Gran Buenos Aires.

Descripción y análisis del Plan de estudio de los IFD

A partir de esa reunión el Ministerio de Educación de la Nación elabora la Resolución 2321/70⁹ (Anexo 2 Capítulo 2) en la que define, entre otras cuestiones, la creación de los IFD y su organización, el plan de estudio de la carrera de profesor de nivel elemental. En dicha resolución se fundamenta la propuesta afirmando que es un plan que contempla primordialmente “la capacitación profesional de los futuros docentes sobre la base de la cultura general adquirida en los niveles intermedio y medio”¹⁰ y establece que procura “formar un docente apto para enfrentar nuevas situaciones, interesado en los problemas socio-económicos-culturales y no en un mero transmisor de conocimientos, sino orientador del desarrollo autónomo del alumno”. Dentro de las características del plan señala que instaura el sistema de Residencia para la práctica de la enseñanza fundamentando que es un “sistema universalmente aceptado como el único idóneo para proporcionar al docente la capacidad indispensable para el ejercicio de su profesión”. Resulta necesario aclarar que el plan de estudio a desarrollar en los IFD sufrió modificaciones a lo largo de su implementación, pero a los efectos de nuestro trabajo abordamos el primer plan propuesto.

La resolución 496/72 (Anexo 3 Capítulo 2) establece que la formación de maestros se cumplirá de acuerdo a las siguientes características: los estudios de magisterio tendrán cuatro años de duración y se desarrollarán en dos períodos, el primero (1ero y 2do años) de formación general, orientación y preparación y el segundo (3ero y 4to años) de formación estrictamente profesional. El primer período tendrá las características del nivel secundario sobre la base de los bachilleratos e incluirá gradualmente materias de orientación pedagógica y el segundo tendrá las características del nivel terciario y comprenderá fundamentalmente materias socio-profesionales que permitirá alcanzar una formación adecuada para el desempeño docente en la escuela primaria.

El plan de estudio para el Profesorado de Nivel Elemental del segundo período de formación

⁹ Nota: La Resolución 2321 aclara que lo dispuesto se pondrá en vigencia en el año 1971 y aprueba con carácter experimental el plan de estudios de la carrera.

¹⁰ Los entrecomillados pertenecen a la Resolución 2321/70.

(o sea 3ero y 4to años) consta de cinco núcleos básicos: 1) Fundamentos del proceso educativo; 2) Desarrollo del currículum; 3) Organización escolar; 4) Actividades optativas y libres y 5) Prácticas de la Enseñanza y Residencia. Observamos que las materias teóricas anteceden a las prácticas, en primer año del nivel terciario, por ejemplo, encontramos Teoría de la educación, Psicología de la educación, Psicología evolutiva. Con la misma característica se cursa la asignatura Conducción del aprendizaje en la que se trabajan contenidos propios del momento histórico como objetivos conductuales, planificación, técnicas de grupo, técnicas de evaluación, el uso de materiales didácticos. Según el planteo de Davini (1998) el peso de las materias teóricas apunta a la formación de disposiciones internas capaces de organizar las formas de interpretar, diagnosticar y evaluar las situaciones de enseñanza de acuerdo a teorías previamente estudiadas.

Por otra parte, observamos que las materias técnico profesionales se desarrollan en el segundo año del Nivel Terciario, como por ejemplo las áreas curriculares que se desarrollan en el nivel primario, tales como Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Biológicas, Lengua y Literatura que se abordan desde las didácticas específicas para preparar al egresado para enseñarlas. Encontramos otras materias centradas en lo técnico profesional como Organización y Administración escolar o los talleres sugeridos Técnicas de evaluación o Taller didáctico que denotan la fuerte carga de la perspectiva tecnicista, mencionada previamente. Materias que dan cuenta del avance tecnocrático en los planes de estudio de formación de maestros (Southwell, 1997).

Nuevo espacio curricular: Residencia y Práctica de la Enseñanza

Descripción

En relación con nuestro objeto de estudio, señalamos que el espacio curricular Práctica docente conforma un núcleo específico denominado Práctica de la enseñanza y Residencia, siendo la primera vez que se considera en forma explícita en un documento de carácter nacional. Analizamos las resoluciones y circulares¹¹ que fundamentan, organizan y regulan dicho espacio, elaboradas por la Dirección Nacional de Educación Media y Superior dependiente del Ministerios Nacional. La resolución 2321/70 (Anexo 5 Capítulo 2) expresa acerca de ese espacio que;

La práctica de la enseñanza se realizará fundamentalmente durante el periodo de la residencia, bajo la supervisión conjunta del profesor encargado de esta actividad y de un docente del establecimiento donde tenga lugar. Antes del periodo de residencia los alumnos observarán y dictarán clases dentro del tiempo asignado para el estudio del desarrollo del currículum. La residencia tiene por objeto igualmente compenetrar al estudiante con la organización, administración y funcionamiento de la unidad escolar.
(p 68)

¹¹ Los entrecomillados pertenecen a las resoluciones y circulares del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación.

La circular 44/72 (Anexo 7 Capítulo 2) denominada “Sobre Observación y Prácticas iniciales” define criterios que deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo de las mismas. Por ejemplo, recomienda que al desarrollar los contenidos de cada materia se tengan en cuenta los lineamientos curriculares de 1ero a 7mo grados de los Departamentos de Aplicación, aclara que los profesores de las materias curriculares “deben desarrollar la metodología especial para el nivel primario de las asignaturas a su cargo, conducir la observación en la escuela primaria y organizar algunas prácticas de ensayo”. Por otra parte aclara que si las prácticas no se pueden desarrollar en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal como se proponía en el plan anterior, se pondrá en contacto con establecimientos de enseñanza primaria de la zona. En otro párrafo dicha circular remarca que es importante tener en cuenta que se están formando maestros y por lo tanto aconseja que en las materias curriculares se elaboren unidades de trabajo, se formulen objetivos, se propongan actividades de aprendizaje y se establezcan criterios de evaluación, *tareas que sean comprobadas* en las clases de observación y práctica de la enseñanza de las distintas asignaturas curriculares.

La circular Nro. 58/72 (Anexo 7 Capítulo 2) también denominada “Sobre Observación y Prácticas iniciales” establece que los profesores de las materias curriculares se deben ocupar de los aspectos didácticos de sus materias y que podrán “dictar clases ilustrativas en el Departamento de Aplicación”. Define que dichos profesores supervisarán las clases de observación y de ensayo y que cada alumno deberá haber realizado por lo menos una clase en una o dos asignaturas antes de realizar la Residencia. Por otra parte indica que dichas clases podrán tomarse en cuenta como prueba parcial de sus asignaturas.

Para enfocarnos directamente en aspectos que hacen a la configuración del espacio curricular Práctica de la enseñanza y Residencia mencionamos la circular Nro. 68/72 (Anexo 6 Capítulo 2) que presenta las normas a que se ajustarán la Observación, las Prácticas de Ensayo y el período de Residencia. En el caso de la Observación se establece que las mismas se realizarán en los Departamentos de Aplicación considerándola tarea inherente a las cátedras de Conducción del aprendizaje y Psicología Evolutiva y tendrá como fin iniciar al alumno en la observación y análisis de situaciones educativas que motivan la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas. Las prácticas de ensayo, también denominadas iniciales, pueden ser desarrolladas en el ámbito de la asignatura Desarrollo del currículum, por tanto serán supervisadas por el profesor a cargo. Tienen como objetivo iniciar al alumno en su tarea específica permitiéndole adquirir habilidades, hábitos y actitudes que aplicará en su desempeño futuro. La circular plantea que dentro de lo posible se realicen en los Departamentos de Aplicación. Para cursar la Residencia el alumno deberá tener aprobadas las clases de ensayo, en caso de no aprobar deberá desarrollar nuevas clases en años posteriores. La Residencia se cumplirá en escuelas comunes de la zona de influencia del Profesorado.

A efectos de organizar ese espacio, los alumnos practicantes se distribuirán en grupos de no más de quince que será supervisado por un profesor de Práctica y Residencia. En este espacio el alumno asumirá progresivamente la tarea total de un maestro de grado. Se iniciará como colaborador del maestro a cargo con una asistencia obligatoria a una o dos horas de clase por día, asistencia que se incrementará hasta completar el turno y culminará con la asunción de todas las tareas y obligaciones del grado durante una semana completa. El profesor de práctica calificará a los alumnos en todo los aspectos de su actuación frente al grado y especialmente durante la semana de desempeño integral. Además esta circular señala que habrá un solo profesor de Práctica y Residencia por establecimiento con doce horas cátedra. Para ser profesor de este espacio se requiere título de Profesor en Ciencias de la Educación o en Pedagogía y tener experiencia en la escuela primaria. Por otra parte dicha circular indica las acciones que deberán desarrollar los profesores que, entre otras cuestiones, se refieren a comunicarse con las escuelas donde los residentes practicarán, organizar la distribución de los mismos en los grados, evaluar la actuación de los residentes y generar espacios de crítica pedagógica.

Análisis del espacio curricular: Residencia y Práctica de la Enseñanza

Como venimos observando la creación de los IFD además de incorporar la formación docente al nivel superior incluyó numerosos cambios en las trayectorias de los alumnos maestros y a su vez incorporó nuevos actores al proceso. Por un lado, le otorgó al espacio de la Práctica docente un lugar definido en el plan de estudio, asignándoles horas curriculares (seis hs) y definiendo condiciones para acceder al cargo y por otra parte definió que los profesores de prácticas serían los responsables en el caso de la residencia y los profesores de otras asignaturas en el caso de las observaciones y prácticas de ensayo. Dichos profesores deberán conducir el proceso de análisis de las clases observadas y de ser necesario podrá desarrollar una clase modelo en el Departamento de Aplicación. Desde este lugar se modifica el lugar otorgado al maestro de grado en la Escuela Normal dado que a partir de la creación de los IFD, los encargados de orientar, acompañar y calificar a los estudiantes son los profesores de nivel superior y cambia el modelo a imitar, ahora no es el maestro de grado sino el profesor de nivel superior. Otra novedad que resulta necesario remarcar es la propuesta de realizar las Residencias en escuelas cercanas a los profesorados reservando el Departamento de Aplicación solo para las observaciones y prácticas de ensayo Como señalamos anteriormente, la circular 68/70 define a la actividad del maestro desde un punto de vista amplio incluyendo la organización, administración y funcionamiento de la unidad escolar, aspectos que también deberán ser aprendidos y practicados durante la Residencia. De esta manera, podemos pensar que se acerca a la concepción de práctica docente planteada por Achilli (2000).

Encontramos una gran diferencia con la propuesta curricular de la Escuela Normal de Nivel

Secundario, dado que en ella se incorpora el contacto con la escuela primaria desde el inicio de la formación a través de la observación y crítica pedagógica, pero en estas nuevas instituciones (IFD) la práctica de la enseñanza y residencia se realiza en el último año de cursada. Compartimos la mirada de Sanjurjo (2002) cuando critica la concepción de concebir a la Residencia como un apéndice de la formación teórica previa en la que se debe poner en acto lo que se aprendió previamente y no como un espacio de aprendizaje y reflexión, desde este lugar la práctica es vista como un campo neutral, objetivo y homogéneo en el cual se aplican las reglas y métodos. Es así que podemos hablar de la presencia de una racionalidad tecnológica (Steiman, 2018) en la que claramente primero se desarrollan los contenidos teóricos para luego llevarlos a la práctica dando cuenta además, de ser contenidos para la práctica.

Teniendo en cuenta las intencionalidades manifiestas de las prácticas docentes mencionadas por Steiman (2018) señalamos que en esa propuesta se encuentra presente la lógica aplicativa que, como dijimos, la práctica es entendida como el lugar donde se aplica lo aprendido en la teoría. También identificamos la lógica del trabajo en serie, que de acuerdo al mismo autor, concibe a la práctica de la enseñanza como el resultado de un trabajo en serie: observar-planificar-ejecutar. Coincidimos con lo que expresa Carr (2000) en relación con el sentido que se le da a la práctica, es una práctica dependiente de la teoría dado que la misma está orientada por una referencia teórica caracterizada, en esta oportunidad por el paradigma positivista. Como ejemplo señalamos la asignatura Conducción del aprendizaje, Psicología Evolutiva, entre otras.

Espacio curricular Práctica docente a nivel nacional

En estos dos capítulos de nuestro trabajo hemos analizado las propuestas a nivel nacional que han contribuido al surgimiento del espacio curricular de Práctica docente. En este análisis, hemos observado cómo se ha pasado de los Departamentos de Aplicación a las escuelas primarias cercanas a los Institutos de Formación Docente (IFD). Además hemos analizado cómo las propuestas a nivel nacional han buscado establecer lineamientos sobre cómo se debía organizar y desarrollar dicho espacio.

Como mencionamos en el capítulo anterior, el normalismo intentó homogeneizar la formación docente a través de la imitación del modelo de maestro del Departamento de Aplicación. Nos preguntamos si con la creación de los IFD hubo un cambio en este sentido, dado que podemos entender que las resoluciones y circulares ministeriales que especifican con tanta precisión las acciones a desarrollar por profesores y alumnos maestros, no encubren también una tendencia a la modelización del rol sumado con la tendencia tecnicista que señala en forma precisa las tareas a realizar. Pareciera que con los IFD se modifica la idea de modelar al futuro docente a través de la

imitación de un maestro en ejercicio, pero se suplanta por la prescripción de las tareas a realizar tanto por los alumnos maestros como por los profesores de prácticas y curriculares.

En los discursos que sustentan la creación de ambas instituciones encontramos un aspecto que las asemejan referido al argumento común de modernizar y de dar fundamentos científicos a la formación de maestros para profesionalizar el rol. En el caso del normalismo estos fundamentos se basaron en la pedagogía científica en boga y en los IFD, en modelos tecnocráticos y en la pedagogía desarrollista también vigentes en el contexto general.

Parte III

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES**

CAPÍTULO 3

Una práctica para una formación docente provincial

Hacia una comunidad ordenada y obediente

En este capítulo abordamos la primera propuesta de formación docente de la provincia de Buenos Aires, previa al proceso de terciarización y de descentralización. Dicha propuesta, enmarcada en la Resolución ministerial 10268/67 (Anexo 1 Capítulo 3), le otorga una importancia relevante al espacio curricular Práctica docente al que denomina Práctica de la Enseñanza y las Prácticas Intensivas. Sumamos el análisis del proceso de descentralización en el ámbito educativo que se refiere al proceso mediante el cual las responsabilidades y decisiones sobre educación se transfieren desde el gobierno central a las autoridades y entidades provinciales. En el caso de la formación docente a nivel superior, este proceso implica que cada jurisdicción se hace cargo de la elaboración de los planes o diseños curriculares que organizan dicha formación en cada territorio.

Proceso de descentralización educativa

Como planteamos en capítulos anteriores la formación docente se organizó en nuestro país desde el Estado Nacional en las Escuelas Normales de nivel secundario. A lo largo del tiempo y por la toma de distintas decisiones, esta situación se fue modificando, por un lado con el paso al nivel terciario, proceso que fue desarrollado en el capítulo anterior. Y por otro, por el traspaso de esa formación a cada jurisdicción. Por tanto podemos hablar de dos procesos: uno de tercerización que llevó la formación inicial al nivel superior y otro de descentralización que estableció que cada jurisdicción la tomara a su cargo. Presentamos unas breves líneas acerca del proceso de descentralización dado que fue fundamental para que cada provincia desarrollara diseños curriculares para cada uno de los niveles, en los que encontramos el nivel dedicado a la formación docente.

Ubicamos el inicio de la tendencia descentralizadora en el año 1956. La Revolución Libertadora aparece como la primera expresión de la tendencia hacia la descentralización a partir de la restauración del Consejo Nacional de Educación, al cual se le otorga la potestad de transferir escuelas nacionales a las provincias. El Decreto ley 7977 de 1956 (Anexo 2 Capítulo 3) sostiene que la política educacional debe ajustarse a los principios federativos que, si bien establece que nación y

provincia tienen acciones concurrentes en materia educativa, explicita: “es preciso que aquella se oriente y organice estimulando la acción provincial y teniendo en cuenta, con respecto a las escuelas que crea y dirige, las tradiciones y modalidades regionales”¹². A partir de la Ley 17878 /68 (Anexo 2 Capítulo 3) el Poder Ejecutivo logró transferir 680 escuelas ubicadas en las Provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja. Una década después, en 1978, la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdicciones. Por último, los servicios primarios, secundarios y terciarios que aún quedaban bajo la órbita nacional pasaron a depender de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en un proceso que comenzó en el año 1992 con la aprobación de la Ley No. 24049 (Anexo 2 Capítulo 3) de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario. Esta Ley autorizó al Estado Nacional a transferir los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Entre los años 1992 y 1994 se hizo efectivo el traspaso de la totalidad de los servicios. Es posible afirmar que a partir del año 1994 nos encontramos frente a un Ministerio de Cultura y Educación del que ya no dependen establecimientos educativos en forma directa.

Hasta el año 1994 la formación docente en la provincia de Buenos Aires se llevaba a cabo en dos instituciones: los IFD dependientes de la administración nacional y los IFD provinciales. Es a partir de 1994 cuando todos los IFD se transfieren y se organizan bajo la órbita provincial, adoptando el plan de estudio bonaerense para todas las instituciones formadoras. Previo a que, desde la instancia nacional se decidieron los procesos de terciarización y de descentralización, varias provincias comenzaron a desarrollar experiencias que llevaron la formación docente al Nivel Superior. Entre ellas la provincia de Buenos Aires que tuvo como antecedente la creación de la Escuela Normal Superior en el año 1967, anterior al traspaso nacional de la formación docente y previa al proceso de descentralización total del sistema educativo argentino.

Creación de la Escuela Normal Superior en la provincia de Buenos Aires

Durante el gobierno de facto de Onganía, Francisco Antonio Imaz fue designado como Interventor de la Provincia de Buenos Aires, ejerciendo ese cargo desde el 4 de julio de 1966 hasta el 11 de junio de 1969. Imaz fue un militar perteneciente al Ejército Argentino que alcanzó la jerarquía de General de División. En 1967, designó a Alfredo Tagliabúe como Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires. Tagliabúe era un graduado de la Escuela Normal Mariano Acosta. Antes de asumir como Ministro de Educación, había realizado cursos de Planeamiento integral de la

¹² Todos los entrecorchetados pertenecen a los documentos citados.

educación en el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). Además, en 1964 participó en un curso en Santiago de Chile, organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO), sobre planeamiento educativo. En el momento de su designación, se desempeñaba como docente y también era miembro del gabinete de expertos de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Había sido delegado de la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada de 1964 y era profesor de la Universidad Católica Argentina (UCA). Rodríguez y Petitti (2007) señalan que la designación de Alfredo Tagliabúe como Ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires en el año 1967 refleja la tendencia tecnicista aplicacionista que predominaba tanto en el nivel nacional como provincial en ese momento histórico. Su formación en planeamiento educativo y su experiencia en el ámbito docente y de educación privada lo convertían en un representante de esa corriente.

Es bajo la conducción de ese ministro que en el año 1967 por Resolución Provincial 7722 (Anexo 3 Capítulo 3) se crea la Escuela Normal Superior sobre la “base que el docente no sea un simple observador pasivo sino un factor positivo de la transformación”¹³ y sobre la existencia “del consenso general que los estudios de magisterio deben ser llevados a nivel terciario”. En el mismo año se aprueba con carácter experimental la resolución 10208/67 (Anexo 1 Capítulo 3) que prescribe el plan de estudio de la Escuela Normal Superior que comenzó a funcionar en el año 1968 en las ciudades de Junín, Olavarría, Moreno, Mar del Plata y Lanús (Pérez, 1967).

Descripción y análisis del plan de estudio de la Escuela Normal Superior

El plan de estudio contemplaba un Ciclo Básico a ser cursado en los primeros tres años de la escuela secundaria y un Ciclo Superior, a ser cursados en los 4º y 5º años del nivel medio, otorgando el título de Bachiller y tres años más para obtener el título de Maestro Normal Superior. Este último ciclo estaba a cargo de la Dirección de Enseñanza Superior. Siguiendo las categorías presentadas en nuestro encuadre metodológico y mencionadas por Davini (1998)¹⁴ dentro del plan de estudio encontramos asignaturas de formación general como por ejemplo Geografía, Historia, Inglés o Francés, Matemática, Física- Química; espacios curriculares de formación teórica profesional tales como Filosofía de la educación, Historia de la educación, Sociología, Introducción a las ciencias de

¹³ Entrecomillados corresponden a las Resolución 7722 /67

¹⁴ Davini (1998) clasifica los espacios curriculares en formación general: materias dirigidas a la formación general, sin fin explícito en la enseñanza; formación teórica profesional: materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza; formación técnica profesional: materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada y formación en disciplinas: materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

la educación y materias de formación técnica profesional como Evaluación del trabajo escolar, Preparación de material didáctico y recursos audiovisuales, entre otras. De acuerdo a esta clasificación no encontramos unidades curriculares destinadas a la formación en disciplinas. En la presentación del plan no se explicitan los contenidos que integran cada espacio curricular.

El análisis que realizamos sobre la denominación de las asignaturas en el plan de formación docente de la provincia de Buenos Aires consideramos que revela algunas características importantes. Destacamos que es la primera vez que se incluyen materias pedagógicas desde el inicio de la formación, específicamente a partir del ciclo superior en 4to año como por ejemplo Filosofía de la educación, Historia de la educación, Sociología, Introducción a las ciencias de la educación. Además dentro de dicho plan se intercalan asignaturas de formación general que reflejan la continuidad y dependencia de la formación docente con respecto al nivel medio, como Historia, Geografía e inglés.

Encontramos materias como Preparación de material didáctico y recursos audiovisuales, Dibujo para el aula, Evaluación del trabajo escolar que de acuerdo con (Southwell, 1997) denotan la presencia de la tendencia tecnocrática propia del período histórico. Esta tendencia se centra en formar un docente experto en la transmisión del conocimiento, es decir un docente que domina una actividad técnica a partir de una serie de conocimientos buscando eficiencia para alcanzar determinados objetivos. Esa perspectiva se expresa en la Revista de Educación editada por la Dirección de Educación de la provincia de Buenos Aires publicada en 1967 (Anexo 4 Capítulo 3) donde encontramos un artículo acerca de la creación de la Escuela Normal Superior que es un indicador de la tendencia tecnocrática mencionada por Southwell (1997) “la escuela debe apuntar a la formación de auténticos ejecutores de una tarea educativa moderna, promotora y eficiente”. Observamos que en el plan curricular no se menciona ninguna indicación sobre la integración de áreas o contenidos entre las diferentes disciplinas. Inferimos que nos encontramos ante una organización disciplinar o currículum agregado, según la terminología de Bernstein (1986), que sostiene que en este enfoque, cada disciplina se enseña de manera independiente, sin buscar conexiones o interacciones entre ellas.

Descripción y análisis del espacio curricular Práctica de la enseñanza y Prácticas Intensivas

En la resolución 10208/67 (Anexo 1 Capítulo 3) que aprueba el plan de estudio con carácter experimental figura una descripción detallada de los contenidos a desarrollar en cada año. Respetamos la organización de dicha resolución para presentar una síntesis de los contenidos que propone para cada uno de ellos:

4to año: durante el 2do cuatrimestre actividades de observación del local escolar, dependencias, etc. Participación de las clases como auxiliar del maestro titular.

5to año: durante el segundo cuatrimestre clases prácticas en años superiores y medios

6to año: clases prácticas en cursos inferiores. Aplicación de métodos especiales para escuelas rurales, de personal único y para preescolar

7mo año: durante el segundo cuatrimestre prácticas responsables o clases consecutivas. Prácticas de educación en la comunidad y alfabetización de adultos

8vo año: se organiza con base en práctica intensiva rentada y seminarios de investigación. Uno de los seminarios que se propone es Foniatría y ejercicios de impostación de la voz. Se señala que las prácticas deberán abarcar diversos grados (superior, medio e inferior); distintos ambientes (rural y urbano), como así también ejercicios de práctica administrativa.

Como mencionamos en nuestro encuadre metodológico, utilizamos las claves que menciona Alterman (2008) para analizar los contenidos curriculares propuestos para ese espacio. Teniendo en cuenta la descripción de contenido realizado, desde la clave de selección observamos que es una propuesta que incluye las particularidades del trabajo docente en ámbitos rurales como urbanos, teniendo en cuenta la diversidad de ambientes que caracteriza a la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, tiene en cuenta en 8vo año la práctica de actividades administrativas de la tarea docente indicando que las mismas tienen que ser practicadas durante el proceso de formación. En este sentido, podemos decir que ese espacio incluye tanto la práctica pedagógica como la práctica docente distinción realizada por Achilli (2000) mencionada en nuestro marco teórico.

Analizamos que la indicación en 7mo año de realizar “prácticas de educación en la comunidad y la alfabetización de adultos” se relaciona con una política recomendada por organismos internacionales. Gomes (2014) expresa que estos organismos aconsejaron, junto a medidas de descentralización, la integración de los sectores populares a partir de la creación de estructuras que contemplaran sistemas de participación comunitaria con el ideal de resolver a través de la técnica los problemas de la comunidad. Consideramos que la propuesta de realizar prácticas en ámbitos comunitarios se relaciona con “intentos sistemáticos de despolitizar el tratamiento de las cuestiones sociales, sometiéndolas a criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica” (O'Donnell, 1996. p 62)

Desde las claves de organización y secuenciación encontramos el espacio desde el inicio de la formación en 4to año del ciclo superior. En este sentido, recuperamos una indicación realizada en la Revista de Educación que señala que se debe elaborar un “programa de prácticas pedagógicas con el objeto de introducir al alumno-maestro gradualmente en la vida escolar desde el primer año de estudios” (Anexo 4 Capítulo 3). Consideramos que la secuenciación de contenidos se enmarca en el criterio de complejidad creciente, comenzando en 4to año con actividades de observación y con la participación del estudiante como auxiliar del docente. En quinto año propone la realización

de prácticas en años superiores y medios y en 6to prácticas en años inferiores. Ante esta situación podemos inferir que el plan considera que los años inferiores presentaban mayores dificultades que los superiores y medios para lo cual se requería mayor conocimiento de determinadas materias y haber realizado prácticas en otros años. Relacionamos esta secuenciación de contenidos con la lógica del trabajo en serie que describe Steiman (2018), respetando el orden observación, planificación, intervención y propugnando una inserción paulatina en el ámbito escolar. En 8vo año especifica que debe desarrollarse en los diversos grados superiores, medios e inferiores y en los distintos ambientes (rural y urbano) como así también en la práctica administrativa. Teniendo en cuenta que el plan propone prácticas docentes en los diversos ámbitos geográficos, que incluye la práctica en tareas administrativas como las prácticas en todos los ciclos de la escuela primaria y en ámbitos comunitarios podemos decir junto a Southwell (1997) que esta propuesta tenía la pretensión de formar un idóneo práctico entrenado en el contacto con la realidad de la escuela bonaerense. La orientación de realizar prácticas en diferentes ámbitos con la intencionalidad que el alumno maestro in situ conozca la realidad de la educación bonaerense se relaciona con la lógica geográfica mencionada por Steiman (2018). Dicha resolución no aclara si las prácticas se desarrollarán en Departamentos de Aplicación o en escuelas cercanas, pero sí señala que se llevarán a cabo fuera del horario escolar. En el artículo de la Revista de Educación de 1967, antes mencionada, se expresa que “cada profesor de práctica docente tendrá a su cargo un reducido número de alumnos practicantes” (Anexo Capítulo 3). En ese mismo artículo se señala que comenzará a funcionar un Departamento de Didáctica y Práctica docente a cargo de un Coordinador Central.

El primer espacio curricular provincial de Práctica docente

El primer espacio de Práctica docente que se presentó en el plan de estudio provincial es de gran importancia ya que nos permitirá analizar los cambios y continuidades que se han desarrollado a partir de él. Destacamos la presencia del espacio curricular desde el inicio de la formación específica en 4to año, manteniendo la propuesta de la primera Escuela Normal. Sin embargo, si analizamos el tiempo asignado al espacio curricular de la Práctica docente (Anexo 5 Capítulo 3) en relación con el plan general, podemos observar que la carga horaria es relativamente pequeña. En 4to año el total de horas del plan general es de sesenta y seis, pero solo se destinan dos horas cuatrimestrales al espacio de Práctica de la Enseñanza. La misma relación se repite en 5to año, donde de un total de sesenta y siete horas, solo dos horas cuatrimestrales corresponden a la Práctica docente. En 6to y 7mo año, de un total de setenta y seis horas, también se asignan sólo dos horas al espacio de Práctica. Solo el último año (8vo) se destina en su totalidad a la práctica docente. Esta distribución de tiempo sugiere una preponderancia de la formación teórica en comparación con la práctica

docente. Es posible que esto refleje la prioridad dada a la adquisición de conocimientos teóricos y su posterior aplicación en línea con la tendencia tecnicista aplicacionista mencionada anteriormente. La Revista de Educación expresa “una intensiva práctica pedagógica, en todos los medios y condiciones, permitirá aplicar los conocimientos teóricos a la situación real” (Anexo 4 Capítulo 3), explicitando la lógica aplicativa señalada por Steiman (2018) y dando cuenta de la presencia de la concepción que opone la teoría a la práctica (Carr, 2002). Según Southwell (1997) esta situación da cuenta de que el plan analizado concibe a la práctica docente como una práctica neutral que se apoya en el conocimiento científico y en el uso de instrumentos y medios que favorecen la enseñanza entendiendo la enseñanza como un problema técnico que evidencia la concepción del maestro como un agente experto en técnicas.

En relación con la política de formación docente propuesta por este plan coincidimos con Davini (2010) cuando plantea que “cualquier intención de sus gestores por elevar la formación intelectual, pedagógica y cultural del magisterio quedó absorbida por la lógica tecnicista” (p. 37), lógica que, como señalamos previamente, se desprendía de recomendaciones de diversos organismos internacionales.

Antecedente provincial ad hoc. Institutos Superiores de Pedagogía

Nos interesa compartir un antecedente de terciarización que se desarrolló en la provincia de Buenos Aires previo a la definición nacional del pasaje de la formación docente del Nivel Medio al Nivel Terciario. Da cuenta de las preocupaciones que existían en los ámbitos gubernamentales provinciales acerca de esa formación que seguramente eran compartidas por otras provincias.

Durante el gobierno bonaerense del primer peronismo se crearon en la provincia de Buenos Aires los Institutos Superiores de Pedagogía, que como dijimos, constituyen un antecedente de la institucionalización de la formación docente en el nivel superior. Durante el gobierno de Domingo Mercante (1946-1949) se creó en el Ministerio de Educación provincial un Departamento de Didáctica que tuvo a su cargo la elaboración de los planes de estudio de los niveles educativos y que tuvo a su cargo la creación de esos institutos. Según las autoridades provinciales y por sugerencia de un Congreso Pedagógico realizado en la ciudad de Tandil, se decide crear esos institutos dado que se consideraba que la formación ofrecida por las escuelas normales no era suficiente para dar respuesta a las necesidades de los nuevos planes de estudio de los alumnos de las escuelas primarias.

A lo largo de ese período se crearon seis Institutos Superiores de Pedagogía en la provincia de Buenos Aires destinados a impartir clases a maestras normales, que funcionaban junto a las

Escuelas Normales. Al inaugurarse el primer Instituto Superior de Pedagogía, el ministro de Educación César Avanza (1949-1952) expresaba que la reforma educativa que se estaba llevando adelante quedaba en manos de maestros y por ello la creación de estos Institutos ocuparía un lugar central en su formación:

... sólo así, por la vía de modelar al maestro, de formar también al maestro y de permitirle al maestro que en un Instituto Superior de Pedagogía encuentre su casa... era posible cambiar radicalmente la suerte de la educación pública. (Iglesias, 2012, p. 01)

En la Revista de Educación del Ministerio de la Provincia de Buenos Aires se publica un artículo escrito por Ornague (1950) dice:

El maestro una vez adquirida la formación básica científica .cultural durante sus años normalistas, ha de entrar en un ambiente de cultura superior que lo faculte para adquirir una jerarquización y síntesis de sus conocimientos culturales y pedagógicos y pueda convertirlo así en armónica unidad científico-ética en el educador de incomparable elocuencia. (p.42).

Con este precedente, la provincia amplió sus facultades específicas respecto a la formación de docentes de escuela primaria, que hasta el momento sólo era atribución de las Escuelas Normales mayoritariamente nacionales. Dichos institutos funcionaron hasta el año 1955, fecha en la se produjo un Golpe de Estado que derribó tanto al gobierno nacional como al provincial eliminando la política de formación docente desarrollada. En relación con nuestra problemática, no encontramos expresiones referidas específicamente al espacio de la Práctica docente, pero consideramos necesario hacer mención a la creación de estos institutos dada la importancia que adquirieron en el territorio provincial y el antecedente que constituyeron a la terciarización de la formación docente.

CAPÍTULO 4

Una práctica para una provincia occidental y cristiana

Memoria, verdad y justicia.

Nunca más

En este capítulo abordamos el Plan de Estudio para el Magisterio Normal Superior aprobado en 1977 que propuso como objetivo principal formar maestros capaces de transmitir y promover los valores y la cultura occidental y cristiana. En él se destaca la importancia otorgada a los maestros y a su formación dado que la dictadura militar ubicó a los docentes como garantes de la construcción de esa sociedad. El espacio de la práctica denominado Práctica educacional aparece por primera vez considerado como eje vertebrador de la formación.

La Dictadura Militar

La última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) fue parte de la serie de derrocamientos de gobiernos constitucionales que se sucedieron en las décadas de 1960 y 1970 en el sur del continente americano. Imbuidas de la Doctrina de Seguridad Nacional¹⁵ las dictaduras latinoamericanas desarrollaron diferentes formas y tecnologías represivas contra sus ciudadanos. En la Argentina, el terrorismo de Estado fue organizado territorialmente por el Ejército Argentino que incluyó a las tres Fuerzas Armadas. Las Fuerzas Armadas asumieron el poder político como representantes de los intereses de los grandes grupos económicos, quienes pusieron en marcha un plan que terminaría por dismantelar el aparato productivo del país lo que provocó un significativo aumento de la desocupación y la expulsión de mano de obra de la actividad industrial. Siguiendo a Puiggrós (2018) podemos decir que la oligarquía, los sectores financieros, los capitales transnacionales y las fuerzas armadas tomaron a su cargo la misión de restituir al país el orden económico, político, social e ideológico que según su criterio, se había perdido. Según Azpiazu (1986) el proyecto económico de la dictadura, cuyos lineamientos se encontraban en el Programa de recuperación, saneamiento y expansión de la economía argentina, presentado por el titular del Palacio de Hacienda, José Alfredo

¹⁵ Se conoció como la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) a una doctrina militar no oficial (nunca redactada o declarada como tal) de la política exterior de los Estados Unidos. Era una justificación del autoritarismo o la toma violenta del poder por parte de las Fuerzas Armadas de los países latinoamericanos, siempre que fuera en pro de mantener el orden interno y de combatir cualquier tipo de insurgencia o de simpatías con la ideología comunista. La Doctrina de Seguridad Nacional permitía a los EEUU brindar apoyo económico, militar y político a los regímenes de facto que a lo largo y ancho de Latinoamérica. Si bien la Doctrina de Seguridad Nacional ubicó como principal enemigo al comunismo internacional, con epicentro en la Unión Soviética y representación regional en Cuba, entendía que era a Estados Unidos a quien correspondía combatir a esos países. Los Estados latinoamericanos debían enfrentar al enemigo interno, materializado en supuestos agentes locales del comunismo. Leal Buitrago, F. (2003)

Martínez de Hoz, el 2 de abril de 1976, contenía los rasgos típicos de los programas de ajuste y de reformulación del papel del Estado. Se inaugura con inusitada fuerza el neoliberalismo en nuestro país que impuso un nuevo modelo económico basado en la acumulación rentística y financiera, la apertura irrestricta de importaciones, el endeudamiento externo y el disciplinamiento social.

La dictadura, que autodenominaba a su gobierno Proceso de Reorganización Nacional, implementó una feroz represión para disciplinar a la sociedad, buscaba rediseñar la sociedad en su conjunto, transformarla en el plano político, económico, social y cultural. La dictadura se propuso eliminar cualquier oposición a su proyecto refundacional, aniquilar toda acción que intentara disputar el poder. En este contexto la educación fue identificada como un instrumento privilegiado para el logro de los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional, lugar estratégico que quedó expresado en los objetivos del gobierno militar comunicados el mismo día del golpe: “Conformar un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”¹⁶. Las acciones del gobierno militar en este plano se justificaron a partir del diagnóstico de un sistema educativo infiltrado por ideologías subversivas: frente al cual se tornaba inexorable la necesidad de recuperar los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino.

La política desplegada por la dictadura dejó al sistema educativo en crisis, cerró escuelas, descendió la matrícula, quitó derechos, aranceló la universidad, se deterioró la infraestructura escolar, transfirió escuelas, incorporó exámenes de ingreso, impuso un vaciamiento de contenidos y lógicas empresariales incentivando la educación privada y las cooperadoras (De Luca y Prieto, 2014). La dictadura militar 1976-1983 provocó la clausura de proyectos educativos democráticos a partir de la represión a funcionarios, docentes y estudiantes, y profundizó el control ideológico. Compartimos con Davini (1995) cuando expresa que “las dictaduras en la Argentina y en especial la instaurada a partir de 1976 sometieron a la escuela y a la formación de docentes en una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento” (p.32). Siguiendo con esta línea Kaufmann y Delfina (1997) sostienen que la formación docente durante la dictadura militar fue una cuestión de seguridad nacional; se le encargaba la función de detectar el fenómeno subversivo y prevenirlo. El docente debía encarnar la esencia misma de nuestra nacionalidad, eran los custodios de la soberanía ideológica. Los profesores representaban una suerte de argentino ideal blanco, descendiente de europeos, católico y de clase media y, atento a esto, tuvieron lugar estrategias de exclusión de aquellos que no se ajustaran al mismo.

¹⁶ Ministerio de Cultura y Educación. Mensaje del Ministro de Cultura y Educación por Red Nacional de Radio y Televisión, en 13 de abril de 1976.

La Dictadura Militar en la Provincia de Buenos Aires

La dictadura militar de 1976 se inició en la provincia de Buenos Aires con la designación del Gobernador General Brigadier Ibérico M. Saint Jean y el Ministro de Educación General Brigadier Ovidio Solari. Al igual que en las otras provincias, en esta jurisdicción:

... la escuela fue sospechada de la formación del “germen subversivo” y en consecuencia resultó objeto de un conjunto de políticas destinadas a la “re-moralización” de sus actores, y a la inculcación de valores occidentales cristianos con el objeto de formar un “nuevo hombre”, dirigido al destino de su “trascendencia” y que conformará una sociedad armónica y exenta de conflictos. (Vassiliades 2008, p 2)

Desde ese lugar en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires se desarrollaron una serie de políticas que transformaron profundamente los sentidos de enseñar. Una de dichas políticas ha sido la reforma a la formación docente y el diseño del Plan de Estudio para el Magisterio Superior en 1977. Con este nuevo plan se terminó de definir el ingreso de la formación docente al Nivel Superior, dado que fue el primer plan que se desarrolla en su totalidad en ese nivel, dejando de lado el inicio de la formación de maestros en la escuela secundaria.

Descripción y análisis del primer plan provincial de nivel superior: Magisterio Normal Superior¹⁷

Se presentó en La Plata el 14 de marzo de 1977 a través de dos documentos básicos, uno referido a los fundamentos y formas de desarrollo del nuevo plan de estudio denominado Magisterio Superior (Anexo 1 Capítulo 4) y otro denominado Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación. (Anexo 2 Capítulo 4). Como marcamos en nuestro encuadre metodológico, respetaremos la estructuración de los documentos para describir y analizar esta propuesta curricular.

✓ Documento 1 Magisterio Superior (Anexo 1 Capítulo 4)

El índice del documento presenta los siguientes ítems: Introducción, Trayectoria del Magisterio Superior en la provincia de Buenos Aires, Plan del Magisterios Normal Superior Principales características del nuevo sistema, Descripción del nuevo plan de Magisterio Normal Superior, Los institutos superiores de educación como centros de capacitación, profesionalización, especialización y perfeccionamiento. Realizamos una breve descripción y análisis de los ítems que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

✓ Introducción

¹⁷ Todos los entrecomillados de este apartado pertenecen a los documentos y al Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977 que se adjuntan en el anexo correspondiente.

En la Introducción se desarrollan los fundamentos del plan de estudio en los que se señala la necesidad de unificar los planes de formación docente de la provincia de Buenos Aires, dada la dispersión existente y desde este lugar deroga todos los planes de estudios anteriores a éste. El título que otorga es el de Maestro Normal Superior y sirve de base para la realización de estudios posteriores denominados carreras de especialización docente (preescolar, especial, bibliotecario escolar, etc.). En este sentido, destaca que la cursada del Magisterio Normal Superior se considera como una carrera de base para luego ingresar en las especializaciones o a cursos de perfeccionamiento, “de modo de obtener en primer término un educador y luego el especialista, para mantener la debida unidad de la educación bonaerense, que se integra en un todo indisoluble con nuestra nacionalidad”¹⁸. Southwell y Vassiliades (2005) consideran que la propuesta que hace el plan del Magisterio Normal Superior de 1977 de un título base y una especialización se inscribe dentro de un conjunto de políticas que se proponían introducir modificaciones al sistema educativo tendientes a su modernización.

Siguiendo con el documento 1 encontramos que afirma que esta formación se realiza sobre la base de la aprobación de los estudios secundarios y resalta la importancia que accederán a ellos los estudiantes que “posean real vocación y condiciones personales preparándolos para compenetrarse paulatinamente de la alta responsabilidad que la carrera encierra”. Establece que este plan busca asegurar que el “alumno-maestro se encuentre en permanente contacto con la realidad escolar a la que debe servir”, para lo que señala como condición imprescindible cursar estos estudios en horarios diurnos y dentro de “adecuados límites de edad (de 18 a 26 años)” por tanto excluía a quienes trabajaban en ese horario y delimita con precisión la edad de cursada. Aspectos que encontramos por primera vez en un plan curricular que dan cuenta del desarrollo de una estrategia discriminadora como plantea Pineau (2004).

El plan confirma la formación del educador dentro del nivel terciario, asegurando el carácter de superior que “debe tener ante las exigencias de abarcar los nuevos conocimientos científicos y técnicos y emplear nuevas metodologías de enseñanza”. Siguiendo a los autores mencionados Southwell y Vassiliades (2005) consideran que dicho planteo también se inscribe dentro del conjunto de políticas que tendían a la modernización del sistema educativo. Termina el ítem Introducción resaltando los valores de la Escuela Normal, “sirvió para cimentar las bases de la cultura nacional (...) la lucha contra el analfabetismo”. En este sentido compartimos con Vassiliades (2008) que el nuevo plan reconoce a la Escuela Normal como un antecedente valioso, al que le rendía homenaje por ser civilizadora. El documento expresa claramente “el Ministerio le rinde homenaje a la Escuela Normal Nacional civilizadora y esclarecida”.

¹⁸ Todos los entrecomillados corresponden a los documentos analizados que se incluyen en el anexo correspondiente.

✓ Trayectoria del Magisterio Superior en la Provincia de Buenos Aires

En este apartado el documento presenta una enumeración de los planes de formación de maestros desarrollados en la provincia de Buenos Aires en el cual menciona el plan de 1967, analizado en el capítulo anterior.

✓ Principios que rigen la formación del Maestro Normal Superior

En los fundamentos de este apartado el docente constituía un factor central para la consolidación del proyecto pedagógico que sostenían los funcionarios del Ministerio de Educación Provincial. Es así que dentro de los principios que rigen la formación, se le asigna al maestro “la máxima importancia ética, en el proceso de continua formación y afianzamiento de la nacionalidad” y agrega “el maestro es el agente principal que tiene el sistema educativo para la preparación de los recursos humanos imprescindibles en nuestro proceso de desarrollo económico y social”. Para referirnos al lugar que se le otorga al docente transcribimos las definiciones que se expresa en el documento;

El maestro es el principal agente de cambio y el instrumento más importante para asegurar los valores de nuestra civilización y para ello debe asegurarse que, a través de su formación, posea un sólido esquema axiológico y se compenetre en una metodología que permita su autorrealización y autodidaxia, participando razonada y constructivamente de su sociedad. (Anexo 1 Capítulo 4, pág. 6)

En este fragmento notamos la importancia concedida a los valores y a la apropiación de un esquema axiológico, planteos que destaca Southwell (2003) cuando expresa que la reforma del plan de estudios se orientó por propósitos disciplinadores, fundamentando las prescripciones curriculares en una pedagogía de los valores.

✓ Descripción del plan Magisterio Normal Superior

Propone la organización por áreas. Fundamenta el porqué de la organización por áreas planteando que “la mayor concentración de asignaturas para evitar la atomización de materias y la multiplicidad de docentes a cargo con evaluaciones independientes y un desarrollo escasamente integrado”. Define coordinadores de áreas y establece características globales de cada una. Desde el plan se plantea la necesidad de interrelacionar algunas disciplinas como por ejemplo didácticas especiales con práctica educacional. Expresa “el área forma una sola unidad en la que se integran la didáctica general, las didácticas especiales y particularmente las prácticas educacionales”. Como señalamos en el marco teórico, Bernstein (1990) define dos tipologías de códigos curriculares que

regulan el proceso de organización de los contenidos: la colección y la integración. En este caso encontramos un plan de estudio que tiende a la integración.

Cada área persigue los siguientes objetivos: a) La formación pedagógica general, incluyendo la información básica de las distintas disciplinas auxiliares. b) El conocimiento integral del educando. c) Los fundamentos psicopedagógicos de la función específica. d) El dominio de los procedimientos o/y técnicas de la función. Los objetivos mencionados en cada área de formación reflejan una combinación de componentes tecnocráticos y personalistas en la educación. Por un lado, se busca el dominio de procedimientos y técnicas, lo cual refleja un enfoque tecnocrático que enfatiza la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos técnicos. Por ejemplo, en el objetivo de formación pedagógica general se evidencia la presencia de una racionalidad tecnológica que implica una formación teórica general básica que se aplicará en las diversas disciplinas auxiliares (Steiman, 2012). Por otro lado, se busca el conocimiento integral del educando lo cual refleja un enfoque personalista que tiende al desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta su individualidad. Kaufmann y Doval (1997) sostienen que el personalismo en la educación implica una teoría general que busca el desarrollo del espíritu del educando a través de la interacción personalizada entre docentes y alumnos. Este enfoque, de acuerdo a las autoras, fue utilizado durante la dictadura militar para fundamentar las decisiones pedagógicas.

El documento presenta las razones por la que incorpora la asignatura Educación cívica y moral. Se incluye con el objetivo de “asegurar la formación integral del alumno” y aclara que sus contenidos se integrarán con todas las áreas “colocándose fundamentalmente el acento en la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la Nación”. Nuevamente encontramos indicios de la corriente personalista mencionada para quien la educación aspira a la perfección educativa de la persona. Además, encontramos una concepción esencialista de los valores y un giro hacia el nacionalismo fundado en la idea de la defensa nacional. (Raggio, 2012)

- ✓ Documento 2: Magisterio Superior. Objetivos y contenidos mínimos, Evaluación y Normas para su aplicación (Anexo 2 Capítulo 4)

La estructura del plan de estudio la encontramos en el Documento 2 denominado Magisterio Superior. Objetivos y contenidos mínimos, Evaluación y Normas para su aplicación. (Anexo 2 Capítulo 4) Se estructura en seis áreas: Pedagogía; Currículum de la escuela primaria; Didáctica; Seminarios; Formación Cívica y Moral; Iniciación a especialidades. Organiza la presentación de las áreas, con la intencionalidad de “asegurar la unidad del plan”, de acuerdo al siguiente esquema: 1 Características globales del área, 2. Objetivos y contenidos mínimos de las asignaturas que la integran y 3. Sugerencias para la evaluación.

De acuerdo a lo trabajado en nuestro encuadre metodológico en relación con la clasificación de las asignaturas de los planes de estudio (Davini, 1998), encontramos materias que se enfocan en la formación teórica profesional, entre ellas Pedagogía y Filosofía. Por ejemplo, la asignatura de Pedagogía se entiende como “la teoría general de la educación” y cumple un rol integrador y unificador de las demás materias, “proporcionando una formación filosófico-científica al futuro maestro”. Por esta razón, se propone que el docente a cargo de Pedagogía sea el coordinador del primer año de la carrera. Por otro lado, la asignatura de Filosofía, también dentro del grupo de materias que tienden a la formación general, se enfoca principalmente en la Filosofía de la Educación. Su objetivo es “brindar una formación filosófica general y promover la reflexión y el debate sobre la fundamentación filosófica de la educación, sus valores, ideales y fines”. En cambio el área de Currículum de la Escuela Primaria conforma la categoría centrada en formación disciplinar dado que su objetivo es que los futuros maestros adquieran un conocimiento sólido sobre el contenido del currículum escolar (Davini, 1998). Dentro de esta área se ubican matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, entre otras que se cursan en primer año (Plan de estudio anexo 3, capítulo 4). En el documento se asegura que estas asignaturas garantizan que “el alumno maestro podrá planificar mejor sus actividades docentes ya en posesión de los conocimientos que deberá transmitir haciendo realidad el axioma que nadie enseña lo que no sabe”, dado que “el área apunta al conocimiento firme de lo que se enseña en la escuela primaria antes de abordar las didácticas especiales y desarrollar las Prácticas Educativas”. Es importante destacar que esta inclusión de asignaturas disciplinares en el plan de formación de maestros para la Escuela Primaria es una novedad significativa. Encontramos por primera vez, un plan de estudio que propone una formación específica en las áreas que deberán enseñar en el nivel en el que se desempeñarán.

Siguiendo la clasificación mencionada por Davini (1998) el área de Didáctica tiende a una formación técnica profesional, dado que encontramos en ella materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza donde se incluye, además, el espacio de práctica docente. Por ejemplo, para la asignatura Didáctica General se enumeran los siguientes contenidos: “conducción del aprendizaje, métodos, técnicas y recursos, currículum, conducción de las actividades de los alumnos según el currículum, análisis del currículum del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires, planificación evaluación; criterios”. Por otro lado, Didáctica Especial se orienta a “la aplicación de métodos y recursos didácticos en las diferentes materias que se desarrollan en el nivel primario”. Se centra en el conocimiento y la habilidad para la “aplicación de los métodos, técnicas y recursos didácticos para la enseñanza de la Lengua y Literatura, de la Matemática, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales, de la Expresión Musical, Expresión Plástica y Educación Física”. Además, encontramos la materia Tecnología

educativa, que tiene por objetivo “aportar al conocimiento de recursos y medios, en especial de comunicación, que puede emplear el maestro en el aula con fines didácticos”. En las asignaturas mencionadas notamos una fuerte raigambre tecnicista donde cada una se orienta al manejo de técnicas de enseñanza y a la aplicación de métodos y recursos didácticos (Vassillades, 2008). En esta área se incluye el espacio curricular Práctica Educacional que desarrollamos en profundidad en el próximo apartado. Luego el plan incluye los Seminarios que se desarrollan en cada cuatrimestre y explica que sus contenidos serán definidos teniendo en cuenta las falencias que noten profesores o intereses que planteen los estudiantes o de acuerdo a necesidades nacionales, provinciales o municipales. En este plan señalamos que la única materia que tiende a una formación general sin fin explícito en la enseñanza (Davini, 2008) es Educación cívica y moral que persigue el objetivo de “la formación integral del alumno” y el fin de alcanzar “la correcta personalidad del educador en su insoslayable tarea al servicio de la Nación”. Tiene por objetivos generales “enseñar los ideales y razones fundamentales que dan existencia a la Nación y los bienes que integran la Patria Argentina, su vigencia y su defensa”. Entre los contenidos se menciona la “jerarquía del hombre en relación con los demás seres y cosas”, “rasgos humanos esenciales”, “vigencia de los valores de la moral cristiana”, “la doctrina social de la Iglesia”, “subsidiariedad del Estado”, “el aporte hispánico: idioma, cultura, religión”, entre otros. Compartimos el planteo que realiza Vassillades (2008) cuando expresa que la política de este gobierno ubicó a los docentes a ser inculcadores de valores trascendentes para lo cual la didáctica se convirtió en una técnica al servicio de esos propósitos.

En el documento se incluyen orientaciones para la evaluación de cada asignatura. En este sentido, las recomendaciones son claras y directas con propuestas concretas como por ejemplo: pruebas orales y escritas, análisis de textos, coloquios, informes, trabajos de investigación. “Se apreciarán los resultados obtenidos en el desarrollo de cada cuatrimestre a través de pruebas preparadas conforme a criterios modernos de evaluación continua propuestas por cada cátedra”.

En síntesis, podemos decir que el plan de estudio del Magisterio Superior de la dictadura militar combinó la corriente denominada educación personalizada con el paradigma tecnicista; este último componente imprimió un fuerte sello instrumentalista a la propuesta del rol docente junto con la fundamentación de los valores trascendentes e inmutables. Compartimos con Southwell (1997) cuando plantea que el Plan de Estudio del Magisterio Normal Superior se proponía como objetivo el dominio de los procedimientos o/y técnicas de la función, todos ellos estrechamente vinculados con la concepción tecnocrática de la profesión docente.

Descripción y análisis del espacio curricular Práctica educativa

Para describir y analizar este espacio respetamos la estructura que se propone en el documento. El espacio curricular, como mencionamos anteriormente, se encuentra dentro del área Didáctica, integrada por Didáctica general, Didácticas especiales, Tecnología educativa y la Práctica educativa, área considerada como una de “las vertebraciones del plan”. Definición que encontramos por primera vez en un plan de estudio. El plan propone que la Práctica educativa se desarrolla a lo largo de cuatro cuatrimestres.

Denominación

El plan de estudio de 1977 es el único que denomina Práctica educativa a este espacio curricular. Esta denominación puede estar relacionada con la distinción que plantea De Lella (1999) entre la práctica educativa y la práctica docente. Según De Lella, la práctica educativa abarca una visión más amplia del proceso de enseñanza y de aprendizaje, mientras que la práctica docente se refiere específicamente a las interacciones que el profesor propicia en relación con la enseñanza. En este sentido, la denominación de "Práctica educativa" puede sugerir que el enfoque de este espacio se centra en la mirada macro del proceso educativo que influye en la formación integral de los estudiantes, ya que este plan busca que los maestros sean garantes de la formación moral y religiosa de los alumnos devolviendo a la escuela los valores de la moral cristiana y la tradición nacional (Kaufmann, 1994). Esto respalda la idea de que la denominación de "Práctica educativa" implica una preocupación por aspectos más amplios de la educación incluyendo la formación en valores y en moralidad. Por tanto, consideramos que el espacio en este plan de estudios se relaciona con una visión moralizante de la educación, centrada en la formación docente como transmisores de valores y en la reproducción de una determinada visión de la sociedad.

Acerca de los objetivos y contenidos

En el primer año, durante el primer cuatrimestre, se establece una cursada de dos horas, sosteniendo:

... el objetivo de familiarizar al alumno con el funcionamiento de la escuela como un todo; detectar los elementos del quehacer educativo considerados durante las normas teóricas de las asignaturas de las otras áreas; conocimiento y habilidad para la aplicación de técnicas de observación y crítica pedagógica. (Anexo 2 Capítulo 4, pág. 11)

Estos objetivos confirman la incorporación del enfoque de racionalidad tecnológica (Steiman, 2018) que concibe al espacio de la Práctica docente como un espacio de aplicación de los elementos que se derivan de las normas teóricas estudiadas previamente. En este caso, la Práctica Educativa

busca que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas previas, siguiendo un conjunto de normas y técnicas de observación y crítica pedagógica. Resaltamos que retoma la terminología utilizada por las Escuelas Normales a las que consideraba como civilizatorias.

En el documento se expresa cómo se desarrolla el espacio, de treinta horas en el primer cuatrimestre del 1er año y finaliza con doscientas cuarenta horas en el último cuatrimestre de segundo año (Anexo 3, Capítulo 4). De esta manera al otorgar mayor número de horas a las prácticas en el último cuatrimestre da cuenta que concibe a la Práctica Educacional como un espacio de aplicación de la teoría donde las prácticas constituyen la puesta en uso del conocimiento teórico previamente adquirido (Sanjurjo, 2012). Por otro lado, consideramos que la propuesta que se hace en este Plan, que los estudiantes ingresen en la escuela primaria desde el primer cuatrimestre para que “el alumno esté en permanente contacto con todos los grados de la escuela primaria facilitando la clara comprensión de su estructura actual y de la realidad social de la escuela bonaerense” confirma la tendencia tecnocrática, dado que desde este enfoque una condición indispensable para que la enseñanza logre los objetivos propuestos, es tener en cuenta la realidad en la que se va a desarrollar la técnica pedagógica, sus condiciones y condicionantes para perfilar los detalles de la técnica a implementar (Gimeno Sacristán, 1992). Estos argumentos se estructuran en torno a la idea de adaptar al alumno maestro a la escuela sobre la base de la escuela como un lugar cerrado y aislado respecto del entorno, como espacio específico de encierro alejado de situaciones mundanas (Pineau, 2001).

Objetivos tales como “habilitar para realizar la selección y aplicación de recursos didácticos; habilitar para interpretar y redactar planificaciones a distintos niveles y documentación específica; habilitar para aplicar en la conducción del aprendizaje las metodologías de cada área curricular” (Anexo 2, capítulo 4), representan una síntesis de la perspectiva en la que se basa este plan, en la racionalidad tecnológica. Esta racionalidad responde al paradigma normativo- instrumentalista que reduce la práctica docente a las tareas de observación, planificación y desarrollo de actividades áulicas. Desde este lugar, la práctica de enseñanza es definida como una técnica o como trabajo de inmersión en la escuela o como aplicación de lo aprendido en la formación. Desde esta racionalidad, el espacio de la práctica docente es visto como un campo neutral, objetivo y homogéneo en el cual se aplican las reglas y métodos previamente estudiados (Steiman, 2018).

Para hacer foco en el estudio de los contenidos propuestos para el espacio, abordamos las categorías que propone Alterman (2008): claves de selección, organización y secuenciación. En lo referido a las claves de selección encontramos criterios relacionados con lo utilitario, aplicable e instrumental. Los siguientes contenidos dan cuenta de ello: “análisis y elaboración de planificación didáctica de la escuela, anual del grado, de la unidad didáctica y de la clase”, “la conducción de los aprendizajes y aplicación de las planificaciones propuestas y evaluación de sus resultados”. Goodson

(2005) en sus trabajos sobre currículum menciona la tradición utilitaria a aquella en que las materias escolares adoptan una concepción práctica del conocimiento, siendo prioridad la enseñanza de habilidades básicas. En este caso las habilidades básicas se refieren a planificar, conducir el aprendizaje, seleccionar recursos, entre otros. Identificamos puntos de conexión entre la clave de organización y de secuenciación de contenidos. El plan propone una secuencia y organización de contenidos que va de lo simple a lo complejo que busca que el estudiante adquiera conocimiento y habilidades progresivamente a lo largo de los cuatro cuatrimestres, siguiendo los criterios de la racionalidad técnica. Observada en la siguiente secuenciación: primer cuatrimestre de 1er año, “el alumno-practicante; normas para la práctica docente; reglamento de práctica”, en el próximo cuatrimestre propone “observación y crítica pedagógica, análisis y elaboración de planificación didáctica de la escuela”, para finalizar con una complejidad mayor con “planificación, estrategias, recursos y aplicación de esas propuestas y evaluación de las mismas”. En este sentido, los contenidos presentan una complejización creciente que se relaciona con el aumento de la carga horaria desde el primer cuatrimestre, treinta al último doscientas cuarenta. Bernstein (1990) identifica la existencia de status y jerarquía en relación con el tiempo asignado a cada materia, a mayor tiempo asignado mayor jerarquía de la disciplina. Observamos que este espacio cuenta con un número importante de horas de cursada principalmente en la escuela primaria. Desde este lugar, consideramos que dicha importancia se relaciona con la propuesta formativa que buscaba modelar un determinado docente. Cuanto más tiempo en la escuela primaria, mayores posibilidades de formar al docente que ese nivel necesita, como si sumergirse en la escuela bastara para formar al docente esperado. Encontramos otro criterio de organización y secuenciación referido a las dos fases: de planificación y de actuación (Edwards, 1995). En los primeros cuatrimestres se observa y planifica y en los últimos se pone en práctica.

En referencia con las relaciones entre los contenidos, sostenemos que los contenidos del espacio de la Práctica educativa establecen una organización vertical (del Carmen Martín, 1991), dado que cada uno sirve de base para aprender el siguiente. Esta misma organización se sostiene en la cursada en el primer año en el área Currículum de la Escuela Primaria en la realización de las prácticas en segundo año, confirmando el planteo del plan de estudio que “nadie enseña lo que no sabe” como señala el documento oficial. Al analizar las relaciones con otras asignaturas, observamos que las didácticas especiales se desarrollan en forma conjunta con el espacio curricular Práctica educativa. En este sentido, se plantea una organización horizontal (del Carmen Martín, 1991) entre los contenidos de las distintas disciplinas que conforman el área dado que se desarrollan en el mismo cuatrimestre. (Anexo 2, capítulo 4).

Concepción de conocimiento

Según Cochrane, Smith y Litle (1996), el conocimiento para la práctica se refiere a aquel conjunto de conocimientos y habilidades que se necesitan para llevar a cabo una tarea en cuestión. En el caso del espacio de la Práctica educativa identificamos el conocimiento para la práctica en los contenidos propuestos como el reglamento para la práctica, las guías de observación, la elaboración de planificaciones para implementar, entre otros. En la presentación de los contenidos del espacio se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde el orden se circunscribe exclusivamente en una relación de contigüidad entre los elementos. La ubicación del contenido es el eje sobre el cual se estructura el conocimiento que debe ser incorporado por el estudiante, relacionado con la concepción de conocimiento tópico que plantea Edwards (1998).

Concepción de práctica

Basándonos en lo planteado en los párrafos anteriores, inferimos que la concepción de práctica que sustenta este plan de estudio se relaciona con la racionalidad tecnológica, ya que considera a este espacio curricular como un lugar para aplicar la teoría y obtener conocimiento sobre la realidad (Steiman, 2018). Entendemos que esa concepción positivista reduce el desarrollo del espacio a tareas como observación, planificación y aplicación de actividades en el aula, como una inmersión en la escuela considerando que la práctica consiste en aplicar lo aprendido teórica y empíricamente en la formación, siguiendo reglas y métodos generales estudiados en las materias previas. Inferimos que la propuesta de este Plan de estudio percibe la práctica docente como un campo neutral, objetivo y homogéneo donde se aplican reglas y métodos establecidos, presentando las normas como absolutas, naturales y no permeables.

Cambios y continuidades del espacio curricular Práctica docente

En primer lugar remarcar el cambio presentado en la denominación del espacio. En el plan de 1967 se denomina Prácticas de la Enseñanza y Prácticas Intensivas y en el de 1977 se lo denomina Práctica Educativa. A diferencia del plan anterior no propone realizar prácticas en distintas zonas rurales o urbanas y tampoco señala la necesidad de realizar prácticas en todos los ciclos en que se organiza el nivel primario. Al igual que el plan de 1967, en el de 1977 el espacio se cursa durante todos los años que componen el plan desde el inicio del 1er año. Aunque el tiempo asignado a la cursada del espacio denota la importancia otorgada al mismo dado que es superior al plan anterior. La propuesta de 1977 presenta objetivos y contenidos precisos para cada cuatrimestre con una fuerte tendencia tecnocrática. Tendencia que comparte con el plan analizado en el capítulo anterior y que se relaciona con las orientaciones emitidas por organismos internacionales. Al igual

que el plan de 1967 concibe al espacio de la práctica como un lugar de aplicación de la teoría estudiada previamente, explicitando la lógica aplicativa señalada por Steiman (2018), dando cuenta de la presencia de la concepción que opone la teoría a la práctica (Carr, 2002). Ambos planes de estudio presentan una secuenciación de contenidos referida a diversos grados de complejidad, desde la incorporación paulatina del estudiante en la vida escolar, pasando por la observación hasta la elaboración e implementación de planificaciones, aspecto que se relaciona con la lógica del trabajo en serie (Steiman, 2018). Es un documento fuertemente prescriptivo en algunos aspectos tales como, los contenidos y objetivos, pero no brinda indicaciones precisas sobre la organización, frecuencia y evaluación de la práctica, como así tampoco, explicita el papel del profesor a cargo de la Práctica Educativa ni del docente co formador¹⁹. Es relevante destacar que el plan no define claramente si la Práctica Educativa se organiza como un taller, una asignatura o un seminario. Por otro lado, es notable la ausencia de la reflexión sobre la propia práctica y la idea de que la práctica pueda ser un espacio generador de conocimiento, confirmando su perspectiva aplicacionista como señalamos en apartados anteriores.

Por primera vez encontramos las siguientes características: el espacio integra un área con materias como Didáctica general, Didácticas específicas y Tecnología, conformando según lo indicado en el documento una de “las vertebraciones del plan” y se presenta en relación con los contenidos disciplinares de las áreas que se enseñan en el nivel primario.

El plan de 1977 cumple con la intención de formar un docente que se incorpore al sistema educativo sin cuestionarlo, conociendo la realidad bonaerense, aplicando la metodología y recursos aprendidos, colaborando de este modo con el lugar del docente: recuperar los valores occidentales y cristianos de la sociedad, lo que da cuenta que es un plan que responde a la periodización realizada por López (2012) que incluye esta propuesta curricular en el período correspondiente al de los planes denominados del proceso militar.

¹⁹ Con el término co-formadores designamos al conjunto de docentes que reciben practicantes en los cursos que tienen a su cargo en las instituciones educativas y que se encargan del acompañamiento de la formación en terreno de los futuros docentes.

CAPÍTULO 5

Una práctica para la libertad

“con la Democracia se come, se cura, se educa”

Raúl Alfonsín

El año 1983 marca el comienzo de una nueva etapa histórica en Argentina. El proyecto político encabezado por el presidente Raúl Alfonsín, electo en los comicios de octubre de ese año, sentó las bases del inicio del período democrático en nuestro país que en el año 2023 cumplió 40 años. En este capítulo abordaremos la propuesta de formación docente denominada Magisterio Especializado en Educación Primaria aprobada por Resolución Provincial Nro. 42 (Anexo 1 Capítulo 5) desarrollada durante el gobierno provincial a cargo de Alejandro Armendáriz perteneciente al mismo partido político que el Presidente Alfonsín, el radicalismo. En este plan el espacio curricular de la Práctica docente se presenta conformado por dos instancias: el taller de Introducción a la realidad escolar (TIRE) y el taller de observación y práctica de la enseñanza.

El regreso a la democracia

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). Para ubicarnos en nuestro trabajo caracterizamos brevemente este momento histórico, 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. 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 no se logró sancionar una nueva legislación que resultara acorde a las nuevas exigencias políticas, sociales y culturales, aunque la educación fue considerada una estrategia fundamental y central para la formación y la construcción de sujetos acorde con los valores políticos y morales del gobierno, asentados en la democracia representativa y republicana (Rossi, 2020).

El gobierno entrante realizó un diagnóstico en el que encontró al sistema educativo en un estado de calamidad con sus estructuras devastadas (Méndez, 2011). Desde este diagnóstico y con el fin de afianzar la democracia presentó el Proyecto Educativo Democrático (PED), como punto de partida para la democratización de la educación. Para ello, se proyectaba como necesaria una

transformación de la educación. La educación fue entendida como un proyecto de democratización de la sociedad y la democracia fue concebida como un proyecto pedagógico (Wanschelbaum, 2013). Es decir, se proyectó la educación como una práctica para la construcción de la democracia y se entendió a la vida en democracia como un espacio formativo. Educar en y para la democracia fue un principio que atravesó el proyecto educativo alfonsinista.

Con el objetivo de desmontar los principios del sistema educativo autoritario sobre la base de la oposición autoritarismo/democracia (Southwell, 2007) se tomaron determinadas medidas, entre otras, la normalización de las universidades y la reimplantación de los principios de la Reforma Universitaria, la eliminación de los cupos y de los exámenes de ingreso de aquellas y de la escuela media, cambios en las escalas de evaluación, reimplantación de los centros de estudiantes, el Plan Nacional de Alfabetización y una política de revisión de contenidos escolares en los ámbitos nacional y provincial.

Méndez (2011) diferencia dos momentos en la agenda educativa: el primero (1983-1987) de restitución y ampliación del derecho a la educación y el segundo (1987-1989) de transformación educativa o reforma por proyectos. En el primero se convocó al Congreso Pedagógico Nacional con la intención de movilizar a toda la ciudadanía a un debate que sentaría las bases de una ley general de educación, consensuada, que permitiese generar políticas de alta perdurabilidad. Desde este lugar se organizaron asambleas en instancias regionales, provinciales hasta llegar a una Asamblea nacional con representación de todas las jurisdicciones. En el segundo se buscó avanzar en una agenda de reformas, denominada Política de Transformación Educativa que tomaría como base los consensos alcanzados en el marco de dicho Congreso.

Centrándonos en nuestro tema, a nivel nacional se concretaron pocas acciones en relación con la formación docente. Una fundamental fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) en 1984 como un desprendimiento de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS). En este marco se elaboró el Plan de Formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB) bajo la gestión de Ovide Menin como director de Enseñanza Superior que buscaba innovar, flexibilizar y actualizar la formación. Esta propuesta buscaba superar el modelo tecnicista que reduce los cambios a paquetes de decisiones tomadas al margen de los actores y sin el proyecto político en el que se asientan (Davini, 1998). Esta fue una experiencia que se llevó a cabo en algunas instituciones y provincias del país que no llegó a generalizarse.

Estas propuestas se desarrollaron en el marco de políticas diseñadas por organismos internacionales que comenzaron a difundir discursos que ubicaban al docente en el centro del cambio educativo (Southwell y Mendez 2018), por tanto su formación y jerarquización eran indispensables para la mejora de la sociedad. Planteaban la necesidad de contar con docentes autónomos, creativos

cuyo rol no se centraba en la transmisión de contenidos, sino en el enseñar a aprender. En este sentido, la política educativa nacional se alineó con los planteos de organismos internacionales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial que generaron propuestas de un currículum basado en nuevas formas de transmisión de conocimientos, ubicando al alumno en un lugar activo del proceso de enseñanza y de aprendizaje que implicaba establecer un vínculo no autoritario desde el docente, así como la generación de prácticas democráticas en el aula y en la institución (Southwell y Mendez 2018). Se buscaba un docente abierto a la comunidad que pudiera abordar su tarea no solo en el aula, sino en una institución que se insertase en la comunidad.

La llegada de la democracia en la Provincia de Buenos Aires

La primera gestión del retorno a la democracia estuvo a cargo de la administración radical de Alejandro Armendáriz que básicamente siguió los lineamientos nacionales en la provincia. Su impronta también se centró en la necesidad de la reconstrucción de las instituciones sobre valores democráticos sustentados en consensos amplios y pluralistas en oposición a un pasado signado por el terrorismo de Estado y el autoritarismo. La política educativa jurisdiccional del período estuvo fuertemente atravesada por las políticas nacionales de democratización del sistema educativo, el plan de alfabetización nacional y el Congreso Nacional Pedagógico.

En 1984 es nombrado José Dumón (1984-1987) como nuevo Director General de Escuelas. Entre el conjunto de políticas que se desarrolló en este período, nombramos: la eliminación de los exámenes de ingreso para la enseñanza media y superior, el fin de las cesantías a docentes, la libre agremiación de los centros de estudiantes, el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero para los hijos de los exiliados, la creación de institutos de formación pedagógica, la modificación de los contenidos educativos impuestos por la dictadura, la incorporación de la enseñanza de derechos humanos en los distintos niveles y la introducción de innovaciones vinculadas a las teorías de Jean Piaget y el constructivismo para pensar los diseños curriculares y los planes educativos (Agoff, Bertranou, y Foglia, 2014). Durante este período se propuso el cambio curricular para la formación docente aprobado por resolución provincial Nro. 42 (Anexo 1 Capítulo 5) que analizaremos a continuación, denominado Lineamientos curriculares de educación superior de formación de docente de nivel inicial y nivel primario, tronco común.

Descripción y análisis de los Lineamientos curriculares de educación superior de formación de docente de nivel inicial y nivel primario, tronco común.

Este documento se presenta en un cuadernillo (Anexo 2 Capítulo 5) conformado por dos partes. La primera contiene una introducción general que explicita y contextualiza la propuesta

enmarcada en un proyecto de reforma general que coincide con el segundo período mencionado previamente de transformación educativa o reforma por proyectos (1987-1989). La segunda parte se centra en la nueva propuesta de formación docente presentando los lineamientos específicos para la Educación Superior. Para describir y analizar el presente documento respetamos la estructura del mismo.

- ✓ Primera parte. Introducción general a la propuesta de los lineamientos curriculares provinciales

Es importante recordar que es la primera propuesta de cambio curricular llevada a cabo desde el regreso a la democracia y forma parte de un cambio curricular provincial propuesto para todos los niveles educativos que se denomina Reforma educativa. Estos lineamientos comienzan con una fundamentación denominada “Hacia el cambio educativo”²⁰. Se posiciona planteando que “la educación es transmisora de lo que está dado pero a la vez es formadora de pensamiento, aptitudes para crear, recrear o modificar lo existente”. Sostiene que “la educación como proceso social está convocada al cambio, para lo que requiere tres condiciones indispensables: tiempo, evaluación y participación”. Afirma que el docente es el artífice de toda propuesta educativa, lo que demanda recuperar su jerarquía entendiendo que la “profesión de maestro es una de las más vinculadas con el ser y su crecimiento”. Entendemos que esta valoración resulta necesaria frente a los años pasados, es por eso que se convoca a los docentes a hacer uso y goce de la libertad, de la creatividad y la participación. Por ello se expresa que el docente “debe sentir la seguridad del respeto por su labor asimismo la sociedad debe, a su vez, recomponer la imagen del docente como protagonista y hacedor social fundamental que requiere el acompañamiento continuo de la comunidad”. Sostiene que el Estado tiene el deber de otorgar a todos igualdad de posibilidades, poniendo el esfuerzo donde existen las mayores necesidades, procurando que todos tengan un punto de partida similar para que a partir de allí desenvuelvan sus aptitudes. Es por eso, que ubica a la escuela como el medio más eficaz de mejoramiento individual y social en la que los alumnos puedan ingresar y mantenerse en el sistema para allí aprender a aprender. Es interesante señalar que define a este aprender a aprender como un proceso no neutral, “efectuado en un marco axiológico que permita la afirmación y recreación de los valores de la sociedad democrática, para ello es necesario que la escuela recupere la seducción perdida atrayendo y motivando al educando”. Otro punto interesante a remarcar es que esta introducción señala que la paz es un valor indispensable para vivir, pensar y realizar la dignidad de los hombres en la que esté presente el respeto recíproco de cada uno para desterrar para siempre “la malsana interpretación que asimiló la paz y el orden a la muerte de la creatividad y la vida”. En otro párrafo,

²⁰ Todos los entrecomillados pertenecen al Documento curricular Lineamientos curriculares de educación superior de formación de docente de nivel inicial y nivel primario, tronco común.

afirma que “si se quiere saber para qué modelo de país, industrial o agroexportador, se elabora esta reforma, expresa que pretende educar para que cada hombre sea capaz de ser un modelo para sí y de crear, recrear o cambiar junto con los otros seres iguales a él en posibilidades y derechos pudiendo participar de cualquier modelo de producción de riqueza conocido o por venir”. Señala que todo lo propuesto para esta provincia se encuentra en comunión con las otras jurisdicciones con el fin de construir el Sistema Educativo de la Democracia Argentina. Finaliza la introducción, afirmando que la función del maestro es acompañar, pero también participar emocional e intelectualmente del permanente proceso de aprender y agrega “es nuestro profundo y máximo objetivo ayudar a nuestros alumnos a valorar la tarea docente y a ejercerla con el rigor científico y la capacidad creadora que merece”.

✓ Segunda parte. Lineamientos curriculares de Educación Superior

Siguiendo con este documento encontramos la especificación de los Lineamientos curriculares de Educación Superior para la formación de docentes de Nivel Inicial y de Nivel Primario, aprobados por el Consejo General de Educación y Cultura el 29 de abril de 1987 por Resolución ministerial Nro. 42 (Anexo 1 Capítulo 5) que denomina a la carrera Magisterio Especializado en Educación Primaria. Comienza con una introducción en la que señala la propuesta de modificación de los planes vigentes para la carrera de Magisterio Normal Superior, encuadrando la formación de los futuros maestros en el marco filosófico y político de la reforma educativa encarada en la Provincia de Buenos Aires. Señala que todo plan para la formación de educadores debe sustentarse en un concepto de educación, en este caso concibe a la educación como;

Una ascensión libremente buscada, una conquista, una creación, no una imposición rígida. Esta educación prioriza por lo tanto los valores espirituales que hacen al hombre un ser ético, que toma conciencia de su condición de persona libre, digna, responsable, que avanza por su determinación hacia la autodidaxia, en acción solidaria y participativa con sus semejantes. (Anexo 2 Capítulo 5. p.9)

Estructura curricular

Este plan de estudios está estructurado en dos segmentos: un tronco común y un período denominado de formación técnico profesional. El tronco común es para las carreras de profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primaria de un año de duración, luego de este año el estudiante elige su formación técnica profesional específica para cada nivel que se extiende por un año y un cuatrimestre cada uno. Se entiende al tronco común como fundamental, dado que él le ofrecerá al futuro docente una formación básica, dándole la oportunidad de prepararse “comparando su propia experiencia con la realidad discutiendo la en grupo para provocar cambios en su comunidad y resolver las diferentes alternativas que la tarea le planteará”. Por otra parte, se hace hincapié en explicitar que la metodología de trabajo debe ser flexible, abierta y participativa, principalmente, teniendo en cuenta que se está

formando para “una profesión que exige cotidianamente tomar decisiones por eso es necesario generar una atmósfera de discusión e intercambio que favorezca el juicio crítico y el ejercicio del sentido común”.

Presenta la organización de los contenidos en tres estructuras conceptuales- metodológicas: el hombre y la educación, comunicación y expresión e integración metodológica. El documento aclara que estas estructuras “tienen un grado de complejidad e integración creciente y decreciente respetando los años de cursada”. A su vez los contenidos están encuadrados en cinco ejes: social, ético, dinámico, estético e intelectual”. Para analizar las características internas específicas de estos lineamientos seguimos utilizando las categorías construidas por Davini (1998)²¹ que nos permiten clasificar los espacios curriculares de acuerdo al tipo de formación que proponen. No encontramos asignaturas referidas a la formación general; en la categoría formación teórica profesional o sea materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza identificamos: Fundamentos de la educación, Referente psicológico de la educación, Bases sociológicas de la educación, entre otras. En las materias de formación técnica profesional referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza podemos mencionar Didáctica de la educación primaria, Taller de investigación de la realidad educativa (TIRE), Taller de Observación y Práctica y Talleres de didáctica de cada una de las áreas del diseño curricular de primaria. No encontramos materias relacionadas con lo disciplinar en el ítem formación en disciplinas.

Como dijimos en nuestro marco teórico, todo lineamiento curricular es entendido dentro del contexto en el cual se configura, dado que es un objeto social e histórico. Vale la pena aclarar que en este período se abrió en nuestro país un proceso de transformación curricular en todos los niveles educativos que sentó las bases de las transformaciones de la década del 90’ que abordaremos en el próximo capítulo. Lo abordado en este apartado nos permite visualizar la clara contraposición que se expresa en este documento con lo analizado en el período anterior. Por primera vez y en forma explícita se utiliza el término lineamientos curriculares. Este término ha ido tomando presencia en el mundo de la educación a partir de la década del 60’, pero se terminó de consolidar en los períodos de reformas educativas (Terigi, 1996). Reconocemos que esta propuesta modifica la estructura de los documentos curriculares analizados hasta el momento, ya que intenta dejar de ser un listado de materias para constituirse en un texto que propone integrar áreas con ejes, que responde a una

²¹Davini (1998) clasifica los espacios curriculares en formación general: materias dirigidas a la formación general, sin fin explícito en la enseñanza; formación teórica profesional: materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza; formación técnica profesional: materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada y formación en disciplinas: materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

tipología de código curricular que tiende a la integración (Bernstein, 1990).

Contenidos y Objetivos

Los contenidos y objetivos de cada una de las materias que forman parte del tronco común están desarrollados, no así los que conforman los espacios curriculares que pertenecen al ciclo técnico profesional en el que solo se mencionan los nombres de las asignaturas a cursar y la carga horaria de cada una. Si observamos el tiempo dedicado a cada materia notamos que las que pertenecen a la categoría formación teórica profesional como Fundamentos de la educación, Referente psicológico de la educación del primer año que conforman el tronco común, cuentan con una carga horaria de cuatro horas anuales mientras que el TIRE, solo cuenta con dos horas (Anexo 1 Capítulo 5). En el segundo año de la cursada encontramos que las asignaturas, principalmente, son talleres de didáctica de cada una de las áreas que conforman el nivel primario, Taller de didáctica de Ciencias Sociales, Taller de didáctica de Ciencias Naturales, Taller de didáctica de Matemática, entre otras. Esta propuesta de talleres busca que los futuros docentes “implementen esta estrategia de enseñanza con sus futuros alumnos por haber vivenciado a través de la experiencia directa y la práctica del hacer”. En los lineamientos curriculares los contenidos de los talleres no se presentan explicitados, aspecto que se relaciona con el planteo de generar mayor autonomía en las escuelas y con la necesidad de contar con un docente capaz de ser gestor de los contenidos y de las propias instituciones (Southwell, Mendez, 2018). Encontramos relación con los discursos de los organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, que planteaban la necesidad de las reformas en la formación porque ubican al docente como principal agente de cambio del sistema, por tanto se requería un docente técnico, que supiera hacer, pero a la vez profesional, que supiera por qué lo hace.

Durante la década de los 80' se da lugar a una concepción de profesionalización entendida como aquella que promueve actitudes, valores y prácticas que coadyuven al mejoramiento de la educación (Southwell, 2007). Esta profesionalización implicaba por un lado mejorar la formación inicial y por otro, brindar posibilidades de actualización y perfeccionamiento para lo que se crearon diversas instancias que van sentando las bases que se profundizará en los 90'.

Perfil Docente

En el ítem de este Plan de estudio denominado Maestro de Educación Primaria, el documento plantea los objetivos de la carrera y propone “desarrollar habilidades profesionales específicas para el eficaz desempeño del rol docente, referidas a los procesos de planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje”. Explicita la importancia de “interpretar los contenidos de las diversas áreas del saber para extraer consecuencias didácticas de los principios filosóficos, psicológicos, sociológicos y políticos que orientan el quehacer educativo”.

Siguiendo con la organización del documento, se presenta un apartado en el que detalla las características del perfil del graduado. Algunas de las características se relacionan con nuestro objeto de estudio. Desde el eje ético social se propone “valorizar el trabajo en todas sus formas, tanto lo físico como lo intelectual, lo individual como lo comunitario”, se señala “la importancia de trabajar cooperativamente favoreciendo actitudes de tolerancia, amistad y solidaridad”. Se valoran “los derechos y deberes inherentes a la profesión y la importancia de que el docente se transforme en un agente de cambio desarrollando los valores de una sociedad democrática”. En relación con el eje dinámico propone “formar un sujeto equilibrado, que use adecuadamente su cuerpo como medio de expresión y comunicación, como así también un docente capaz de conducir actividades físicas, recreativas y deportivas”. En el estético, plantea “formar un docente sensible a los fenómenos de la naturaleza y la cultura que esté en condiciones de utilizar y promover el uso de los distintos lenguajes expresivos y de conducir hacia el descubrimiento y goce de los valores estéticos de la cultura”. El último eje que se desarrolla es el intelectual y se señala que el sujeto “reflexione acerca del fundamento del hecho educativo y fundamente su hacer en un sólido conocimiento”. Identificamos que busca formar un maestro que no sea solo enseñante, sino que se transforme en “consejero, interlocutor, guía que ayuda a buscar en común los argumentos dispares en una sociedad cambiante, que ayude a despertar el pensamiento”. Coincidimos con Tadeu Da Silva (1999) cuando plantea que en el fondo de todo currículo hay una cuestión de “identidad”, porque a partir de lo explicitado en el perfil de los graduados identificamos que lo propuesto en este plan de estudios busca formar un docente comprometido con los valores de la democracia, que acompañe a los niños en su desarrollo no solo intelectual, sino también emocional; un docente comprometido con la comunidad, garante del diálogo y la comunicación, que oriente y guíe a sus alumnos en el proceso de aprender a aprender. Interpretamos que el discurso del documento analizado relaciona la mejora de la calidad educativa con una reforma o transformación de la formación inicial del docente, depositando gran parte de la responsabilidad por el cambio educativo en él (Birgin, 1999).

Descripción y análisis del Espacio de la Práctica docente: TIRE y Observación y Práctica de la enseñanza

Encontramos dos denominaciones en relación con este espacio. Por un lado, el Taller de Introducción a la Realidad Escolar (en adelante TIRE) que plantea un contacto con la escuela en general, no solo con el aula, dado que propone que todas las asignaturas elaboren trabajos prácticos referidos a la realidad escolar, se cursa en primer año en forma anual. Por otro lado, el Taller de Observación y Práctica de la enseñanza se enfoca específicamente en la enseñanza áulica. Este taller se cursa en el segundo año de la carrera de formación docente de nivel primario y en el tercer año

en forma cuatrimestral. Consideramos que la denominación de este taller está indicando su objetivo, brindar a los estudiantes la oportunidad de observar y practicar la enseñanza y que limita este espacio a la enseñanza áulica, centrando la práctica docente a la práctica pedagógica (Achilli, 2000).

Acerca de los objetivos y contenidos

Resulta necesario aclarar que dentro de la propuesta de los lineamientos curriculares presentados en forma de cuadernillo no se encuentra ningún tipo de aclaración sobre la organización de los contenidos de los espacios curriculares pertenecientes a 2do y 3er año²². Por tanto, nos enfocamos en el TIRE. Este Taller se cursa desde el inicio de primer año, poniendo al estudiante en contacto con la institución escolar. Se presentan sólo los objetivos que se relacionan con los contenidos que desarrollan las asignaturas con las que articula horizontalmente como Fundamentos de la educación, Referente psicológico de la educación, Didáctica general, entre otras. Para ello propone que el profesor del TIRE articule con los otros docentes de primer año planificando trabajos prácticos conjuntos. Para poder llevar a cabo esta tarea se “le asigna al profesor de este taller cuatro horas cátedra frente a curso que estará compuesto por hasta ocho estudiantes y dos horas para destinar a la coordinación de acciones conjuntas como, guías de trabajo prácticos y evaluación de los mismos con los docentes a cargo de las cátedras con las que articula el taller”. Incluye una aclaración en relación con este taller en la que se expresa que:

... el alumno tendrá la oportunidad de abordar desde la escuela problemáticas cuya resolución implique la integración de conocimientos y habilidades desarrolladas en las diferentes asignaturas de primer año. Para ello será necesario que los profesores de dichas asignaturas planifiquen esas problemáticas en forma conjunta con el profesor del taller y realicen posteriormente en las clases el análisis correspondiente de los trabajos elaborados. (Anexo 1 Capítulo 5 p. 41)

Interpretamos que el Taller busca integrar las materias teóricas con la realidad concreta del aula y la escuela, por ello propone que los docentes organicen sus instancias curriculares teniendo en cuenta la realidad escolar. Consideramos que esta propuesta se acerca a un currículum de integración (Berstein, 1990) porque invita a tratar problemas complejos de la realidad escolar desde varias disciplinas. En este sentido encontramos que es la primera vez que no solo se plantea la integración de áreas de manera concreta, sino que además establece condiciones laborales y administrativas que la posibiliten. Uno de los objetivos del espacio “Conocer en forma directa la realidad de la institución escolar en sus diferentes aspectos técnico- pedagógicos, socio-comunitario y administrativo (Anexo 1 Capítulo 5) explicita esa integración.

Al avanzar en la lectura nos centramos en el Magisterio especializado en educación primaria.

²² Esta situación no nos permite realizar el análisis de los contenidos siguiendo las claves (Alterman, 2008) que proponemos en el encuadre metodológico.

Específicamente sobre el tema que nos convoca encontramos en segundo año de la cursada una materia denominada Observación y Práctica de la Enseñanza que cuenta con una carga horaria de cuatro horas semanales y se desarrolla en forma anual. En el mismo sentido, encontramos en tercer año un Taller denominado Observación y Práctica con la misma carga horaria, pero con desarrollo cuatrimestral. En ambos casos la única referencia que encontramos es que los grupos a cargo de un profesor estarán compuestos por hasta ocho alumnos. (Anexo 1 Capítulo 5)

Concepción de conocimiento

Teniendo en cuenta lo dicho realizamos nuestro análisis basándonos en la información con la que contamos. En referencia a los tipos de conocimiento que menciona Edwards (1988) presentados en el marco teórico, observamos que los contenidos del TIRE tienden a desarrollar un tipo de conocimiento operacional, ya que los contenidos que trabajan los estudiantes en las asignaturas tienen que ser puestos en uso, o sea ser operacionalizados en situaciones concretas a través de la realización de trabajos prácticos en los que utilizan lo aprendido en las materias teóricas. Esto se plantea en forma precisa en el objetivo “Resolver trabajos prácticos a partir del encuadre técnico de las diferentes asignaturas” (Anexo 1 Capítulo 5), objetivo que expresa una mirada de la práctica como instancia de aplicación de técnicas abordadas en otros espacios curriculares. Siguiendo a Carr (2002) lo relacionamos con la práctica dependiente de la teoría, donde la práctica está orientada por las asignaturas teóricas cursadas. A la vez, si tomamos el objetivo “Reflexionar acerca de las vivencias experimentadas en la institución escolar” observamos que estos lineamientos proponen desarrollar conocimientos que surgen de la vivencia. Relacionamos esta propuesta de práctica con el concepto de conocimiento en la práctica que mencionan Cochrane-Smith y Litle (1996). En este espacio curricular, se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus vivencias en la institución escolar, lo cual puede contribuir a la construcción de ese conocimiento en la práctica. Es importante destacar que este enfoque reflexivo se presenta por primera vez en el espacio curricular Práctica docente.

Concepción de práctica

En la propuesta de este plan encontramos una síntesis de diversas concepciones acerca de la práctica. Por un lado, concibe la práctica como un espacio en el que se construye conocimiento, concepción que se expresa en la formulación de uno de sus objetivos: “Conocer en forma directa la realidad de la institución escolar en sus diferentes aspectos técnico- pedagógico, socio-comunitario y administrativo”. Por otro, como aplicación de la teoría propia de la racionalidad tecnológica (Steiman, 2018) cuando plantea aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en asignaturas previas a través de trabajos prácticos que se explicita en el objetivo “Resolver trabajos prácticos a

partir del encuadre técnico de las diferentes asignaturas”. Analizamos el objetivo “Reflexionar acerca de las vivencias experimentadas en la institución escolar” como un inicio de incorporación en los lineamientos de formación la racionalidad interpretativa (Steiman, 2018) en la que se valora la importancia de las experiencias personales y sociales para la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente.

En relación con las intencionalidades formativas del espacio curricular TIRE identificamos que los lineamientos curriculares incluye: la lógica aplicativa, en tanto se espera que los estudiantes puedan aplicar los conceptos, teorías y herramientas aprendidas en el resto de los espacios curriculares, la lógica reflexiva dado que busca que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus experiencias y la lógica de la integración, dado que se plantea desarrollar en los estudiantes la habilidad de volver sobre sus experiencias, revisirlas, propuesta que incorpora la experiencia como posibilidad de construcción del conocimiento de la práctica docente (Steiman, 2018).

Cambios y continuidades del espacio curricular Práctica docente

En este plan encontramos diferencias en la denominación del espacio, dado que se incorpora la denominación: TIRE y Taller de Observación y Práctica. En relación con los planes analizados en los capítulos anteriores continúa con la incorporación del espacio de la Práctica desde el primer año de cursada y se mantiene a lo largo del desarrollo del plan. Los lineamientos de 1987 comparten con los anteriores el haber recibido influencias de orientaciones internacionales como mencionamos en párrafos anteriores.

El espacio de la Práctica docente analizado en este capítulo presenta, por primera vez en forma explícita un espacio curricular destinado a introducir al estudiante en la realidad escolar. Los planes de estudio anteriores de 1967 y de 1977, incorporan una instancia de contacto con las escuelas desde una racionalidad tecnológica que le otorga a la observación una entidad y valor en sí misma en tanto permite familiarizarse con la escuela (Steiman, 2018). En estos lineamientos curriculares se propone integrar este espacio con el resto de los espacios curriculares para ofrecer al estudiante conocimientos y habilidades que le permitan analizar y reflexionar acerca de la realidad escolar a diferencia de los anteriores planes de estudio. Esa propuesta de integración más la prescripción que el profesor del TIRE cuente con horas para trabajar con los docentes de las otras asignaturas, da cuenta de una intención de articulación tendiente a un currículum integrado.

Consideramos novedosa la incorporación de que los estudiantes reflexionen acerca de sus vivencias en la institución escolar. Concepto que aparece explícito en el espacio de la práctica. Por eso planteamos que por primera vez en un plan de estudio reconocemos propuestas desde la racionalidad interpretativa (Steiman, 2018) sin abandonar la racionalidad tecnológica como mencionamos anteriormente.

Notamos una disminución en relación con el tiempo asignado al espacio de la Práctica, en el TIRE de primer año y en el Taller de Observación y Práctica de la Enseñanza de segundo año señala cuatro horas anuales mientras que en tercer año establece cuatro horas de cursada cuatrimestral. Como dijimos anteriormente este diseño no ofrece información en relación con las prácticas intensivas.

Según lo analizado decimos que este período representó una esperanza renovada en la política y en la construcción de un sistema educativo democrático que contribuyera a la mejora de la sociedad. Interpretamos que el docente recuperó un lugar esencial en este proyecto, ubicándolo en un lugar de generador de cambios. Para ello fue necesario reformar la formación docente con el fin de jerarquizar a la docencia, entendiendo que “la profesión de maestro es una de las más vinculadas con el ser y su crecimiento” (Anexo 1 Capítulo 5). Este diseño convoca a los docentes a hacer uso y goce de la libertad, de la creatividad y la participación y a comprometerse con su comunidad. Como todo diseño curricular es prescriptivo, pero relativo a la participación de los docentes invitándolos a integrarse con otros docentes para elaborar trabajos prácticos que acerquen a los estudiantes a la realidad escolar. Se observa esta apertura a la participación también en la propuesta de talleres de didácticas donde no se prescriben los contenidos a desarrollar, sino que se insta al trabajo articulado, situación que se repite en el espacio de 2do y 3er años de Observación y Práctica de la Enseñanza a diferencia de los planes de estudio de los años 1967 y 1977 elaborados en contextos de dictadura militar caracterizados por una fuerte prescripción. Estos lineamientos nacidos con la apertura democrática cuentan con una intención democratizadora hacia la educación y el docente que responde a las características de los planes de la apertura democrática como señala López (2012). El discurso de Alfonsín en la asunción como presidente de la Nación sintetiza lo planteado en el presente capítulo.

Tenemos muy en cuenta el valor esencial del docente como ejecutor de esta alta misión social y no sólo proponemos garantizarle remuneraciones decorosas y régimen de tareas racional y adecuado, sino también la plena libertad intelectual y cívica (...) Los maestros para la libertad deben ser los primeros depositarios y realizadores de los valores de la libertad. (Discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa 10/12/1983)

CAPÍTULO 6

Una práctica reformada

Resistencia y defensa de lo público

En este capítulo abordamos las reformas llevadas a cabo en los años 90'. Es un período que se caracterizó, entre otros aspectos, por concluir la descentralización del sistema educativo, avanzar hacia la profesionalización de la tarea docente y reestructurar el Estado. Líneas que se venían planteando desde años anteriores y que durante los años 90' se tomaron como ejes principales de la política educativa.²³ En este marco la provincia de Buenos Aires lleva a cabo una reforma profunda en la estructura del sistema educativo que incluyó la elaboración de nuevos diseños curriculares para todos los niveles y modalidades jurisdiccionales. En este capítulo analizaremos el diseño curricular de formación docente de grado aprobado en el año 1999 bajo la resolución Nro. 13271 que incluye la instancia curricular Espacio de la Práctica I, II y III.

Un contexto de reformas

En Argentina, la década del 90' completó y profundizó un proceso de cambios estructurales que había sido comenzado por la dictadura militar de 1976 y que se conoce como proyecto neoliberal. La hegemonía que fue ganando dicho proyecto se acabó de profundizar durante los años noventa a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un programa de ajuste económico que se llevó a cabo principalmente durante los gobiernos del presidente Carlos Menem (1989- 1999). Este programa implicó, entre otras cuestiones, un abrupto incremento de la pobreza en la población y una gran polarización de la desigualdad en la distribución de la riqueza. Durante este período los sectores dominantes buscaron generar condiciones para la radicación de capitales externos y mejorar, de acuerdo a su perspectiva, la competitividad de nuestro país mediante la flexibilización del mercado de trabajo, la apertura económica, la reducción del papel del Estado y del déficit, las privatizaciones y la transferencia de servicios a las provincias, entre otras cosas cuestiones (Basualdo, 2006). Dentro de este marco se desarrolló una profunda reforma educativa que estuvo condicionada por las exigencias del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM)

²³ Durante este período se produjeron numerosas modificaciones del sistema educativo y se instalaron nuevas concepciones. Solo hacemos referencia brevemente a ellas, nos centramos principalmente en aspectos que se relacionan con nuestra investigación.

para realizar préstamos que colaboraran con la solución de problemas macroeconómicos sufridos tanto por Argentina como por otros países de América Latina. Numerosos organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, acompañaron estas políticas con discursos en los que se planteaba que las reformas educativas eran necesarias para incrementar la competitividad de las naciones (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Es así que, durante esta década tuvieron lugar en el ámbito educativo de la República Argentina una serie de medidas estructuradas alrededor de tres leyes sancionadas por entonces: la Ley 24049/91 o de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias, que completó un proceso iniciado en 1956 mencionado en capítulos anteriores; la Ley 24195/93 o Ley Federal de Educación, que modificó la estructura del sistema educativo y las competencias de la Nación y las provincias en el manejo de la educación; y la Ley 24521/95 o Ley de Educación Superior, que reorganizó el nivel superior, en especial el sistema universitario. Las tres leyes fueron el corazón normativo de lo que se planteó como una reforma completa de la educación argentina (Terigi, 2007). A través de estas leyes quedaron configurados los principales ejes de la Reforma educativa argentina que pueden resumirse en los siguientes puntos: una amplia reforma en la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad, una renovación de los contenidos curriculares a partir de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, la institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación, función que se instauró en manos del Ministerio de Educación de la Nación, una tendencia a la privatización del sistema educativo, la ubicación de la educación dentro de las lógicas del mercado (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En este período se llevó a cabo la planificación curricular a través de diferentes niveles de concreción. El nivel nacional compuesto por los CBC para cada nivel educativo, el nivel provincial en el que cada jurisdicción elaboraba su diseño a partir de los CBC nacionales, un nivel institucional con la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI). Por tanto, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, en las escuelas se fueron instalando estilos de planificación y gestión institucional que tuvieron en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) su expresión más acabada. Su elaboración se fundamentó en la naturaleza flexible y abierta de los diseños curriculares. El Proyecto Curricular Institucional (PCI), entendido como dimensión pedagógico didáctica del PEI, contemplaba la necesidad de que cada institución estableciera expectativas de logro, seleccionara contenidos y estrategias didácticas que incluyeran pautas de evaluación. Dentro de este contexto se le asignó a la gestión institucional la

responsabilidad de la educación de los niños en cada institución particular para que cada escuela individualmente generara éxitos o fracasos (Brenner, 2011). De este modo se contribuyó a la fragmentación educativa al permitir posibles diferenciaciones curriculares. De acuerdo con Di Franco (2016) la reforma de la educación estuvo revestida con una impronta instrumental, técnica, presentándose como natural, necesaria y neutral basada en criterios mercantiles a favor de la actualización y la eficacia del sistema. En este sentido, la política educativa de los 90' introdujo en el mundo de la educación conceptos tales como gestión, equidad, eficiencia, competencias, calidad, expectativas de logro y formas de pensar propias del mundo empresarial que se relacionan con lo que se denomina la lógica de mercado (Laval, 2004). En palabras de Feldfeber y Gluz (2011) esta década marcó un quiebre en la historia educacional argentina, dado que implicó "una reforma de carácter fundacional tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases" (p. 342).

Formación docente durante los 90'

Dentro de esa lógica, la formación de los docentes fue un sector que sufrió profundas modificaciones durante los años 90', con la particularidad que en primer lugar se realizaron modificaciones en la estructura del sistema, luego se elaboraron los CBC y finalmente se adoptaron medidas orientadas a formar los docentes necesarios para responder a los nuevos requerimientos (Di Franco 2016). La política para la formación de los docentes estuvo marcada por acuerdos aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que fueron conocidos como Acuerdos Federales que delinearon 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. Los CBC para la formación docente se presentaron organizados en tres campos de formación: General, común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los fundamentos de la profesión docente; Especializada según los niveles, ciclos y regímenes especiales; relacionada con el sujeto-alumno del nivel en el que se desempeñarán los docentes y de Orientación centrada en áreas disciplinares²⁴. Además se determinó que las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrían una extensión mínima de mil ochocientas horas reloj presencial de actividad académica teórica y práctica.

Esta reforma profundizó la tendencia que venía desarrollándose desde los años 80' dado que los documentos curriculares nacionales como los provinciales fueron elaborados por comisiones de expertos en tanto estrategia adoptada para la legitimación del diseño curricular. La fuerte presencia

²⁴ Destacamos que los CBC de formación docente no proponen un campo específico de la Práctica docente.

del saber de los especialistas da cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los docentes en las definiciones iniciales de los temas curriculares (Ziegler, 2008). Durante este período, las reformas se difunden a través de materiales curriculares de carácter impreso elaborados por expertos contratados por la gestión educativa provincial y nacional. En palabras de Davini (1998) estos documentos se constituyeron en legitimaciones legales que se instalaron como verdades incuestionables.

La llegada de la reforma a la Provincia de Buenos Aires

Eduardo Duhalde, perteneciente al mismo partido político que el presidente, fue el gobernador electo durante este período. La Dirección General de Cultura y Educación se encontraba a cargo de José Bordón. Aunque la provincia fue la última en firmar con la Nación el convenio de transferencia de todas las instituciones escolares (Ruiz, 2011) fue la primera en sancionar una legislación acorde con la Ley Federal de Educación (Ley 11612 de 1994). Desde este marco normativo, los pilares de la reforma educativa nacional fueron retomados, pero con características propias. Rápidamente la provincia de Buenos Aires modifica su sistema educativo. La escuela primaria recibe, de acuerdo a la nueva ley, el nombre de Educación General Básica (EGB) y se encuentra dividida en tres segmentos de acuerdo a los distintos grados (EGB1, EGB2 Y EGB3). De esta manera pasa de ser un ciclo de siete años a un ciclo de nueve años, extendiéndose la obligatoriedad de la educación de siete años a de diez (recordemos que la educación inicial también es obligatoria). A este nivel le sigue un ciclo de tres años denominado Polimodal, que modificó profundamente la escuela secundaria vigente hasta ese momento. Dada la magnitud de los cambios propuestos, la prioridad de las autoridades provinciales estuvo puesta en los niveles educativos obligatorios relegando las políticas de formación a segundo plano (Ruiz, 2011). Igualmente se desarrollaron acciones de reconversión para contar con docentes que se hicieran cargo del nuevo ciclo propuesto (Tercer ciclo de la EGB) y en el año 1999 se aprobó el nuevo diseño curricular para la Formación Docente de Grado.

Descripción y análisis del Diseño Curricular Formación Docente de Grado²⁵

Este diseño se inscribe en el movimiento de reformas educativas que han tenido lugar tanto en América Latina como en el resto del mundo. Según Davini (1995):

... se asiste a reformas originadas en razones de financiamiento buscando la reducción de costos, de aumento de la competitividad por la formación de

²⁵ Al igual que en los capítulos anteriores respetamos los ítems del Diseño curricular.

recursos humanos más productivos y por las necesidades de equidad del sistema favoreciendo la movilidad y nivelación social. (p 232)

El documento presenta una estructura general destinada a la formación de docentes para todos los niveles (Inicial, EGB y Polimodal) en la cual se define al docente como profesional. El primer párrafo dice “La formación de profesionales docentes para la implementación de los Diseños Curriculares de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la Jurisdicción, constituye el principal objetivo de la Educación Superior”, agregando a través del “desarrollo de las competencias requeridas para el desempeño del rol de educador”²⁶ (Anexo 1. Capítulo 6). Encontramos por primera vez la utilización del término competencias en un diseño curricular destinado a la formación docente. Bustamante (2012) sostiene que la formación por competencia implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral, logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo. La competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en una organización, definida como una característica individual se relaciona con las políticas de gestión de recursos humanos propios de este período. (Laval, 2004).

✓ Componentes curriculares

El diseño explicita que está organizado a través de lo que denomina los componentes curriculares. Estos componentes son: la práctica como eje vertebrador de la formación docente, cada año está estructurado por un principio organizador y los espacios formativos. Presentamos brevemente cada componente;

- La práctica como eje vertebrador de la formación docente: En la estructura general el diseño presenta las características generales del espacio para todas las carreras docentes. En este sentido la define como el eje vertebrador de la formación dado que en él “convergen, en una concepción integradora de la acción pedagógica, todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación” (Anexo 1 Capítulo 6 p. 12).
- Principios organizadores de cada año de cursada:

Primer año: La Escuela y su Contexto: implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos.

Segundo año: La Práctica Docente: implica la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas de enseñanza, sustentadas en los marcos teóricos

²⁶ Los entrecomillados pertenecen al Diseño Curricular de Formación de Grado de 1999.

abordados.

Tercer año La Educación como Práctica Social: implica la construcción de una actuación profesional coherente, fundamentada en una concepción integradora de las distintas dimensiones del hecho educativo. (Anexo 1 Capítulo 6 p11)

Este diseño señala que la formación docente de grado transcurre en dos escenarios con funciones diferentes, pero complementarias: 1- La institución formadora, que ofrece al alumno el continente apropiado para el aprendizaje de los marcos conceptuales de referencia, en interacción con la reflexión sobre la práctica. 2- La escuela del nivel implicado en la que el alumno desarrolla sus experiencias formativas de enseñanza (Anexo 1. Capítulo 6).

- Los espacios formativos: el documento aclara que los espacios formativos:

... contemplan los contenidos de los Campos de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la Formación Docente de Grado. Sin embargo, la organización del presente Diseño, responde a una concepción jurisdiccional que resignifica dichos Campos. De este modo, se establecen los siguientes Espacios Formativos: Fundamentación Pedagógica, Especialización por Niveles, Orientación y Práctica Docente. (Anexo 1 Capítulo 6 p.10)

De esta manera, la provincia de Buenos Aires propone cuatro espacios formativos dado que incorpora a los definidos por los CBC nacionales el espacio de la Práctica Docente y lo ubica como el eje vertebrador de la formación docente. Explícitamente el Diseño Curricular dice que la Formación Docente de Grado “se vertebra en torno de un eje: la Práctica Docente” (Anexo 1, Capítulo 6)²⁷. A continuación presentamos brevemente cada espacio formativo.

Espacio de la Fundamentación Pedagógica

Este espacio se presenta organizado en perspectivas como por ejemplo Filosófico-Pedagógica, Socio-Política y Pedagógico-Didáctica para Primer Año; Filosófico-Pedagógica, Pedagógico-Didáctica para Segundo Año; Filosófico-Pedagógico-Didáctica y Político-Institucional para Tercer Año (Anexo 2, Capítulo 6), dejando de lado la organización disciplinar de los planes de estudio anteriores. Desde la mirada de Bernstein (1990) responde a una tipología de código curricular que tiende a la integración. El documento ofrece orientaciones para integrar contenidos a partir de un trabajo conjunto de los profesores a cargo. En relación con esa integración propone que los profesores:

... asuman una actitud de disponibilidad interdisciplinaria, de consulta, de trabajo en equipo, de proyectos comunes, de cátedras que compartan momentos de aprendizaje, y una interacción continua con las demás áreas para mantener la coherencia ya señalada y para recoger sus preocupaciones y problemas pedagógicos y buscar soluciones conjuntas. (Anexo 1. Capítulo 6 p14)

²⁷ En este apartado describimos brevemente cada Espacio. El espacio de la Práctica docente lo abordamos más adelante por conformar nuestro objeto de estudio.

Señala que a través de esta integración se busca “construir un marco teórico que le permita al futuro docente fundamentar su práctica no solo desde lo pedagógico, sino también teniendo en cuenta lo social, psicológico y antropológico”. Teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Davini²⁸ asociamos este componente a espacios curriculares que responden a la formación teórica profesional.

Espacio de la Especialización por Niveles

El documento plantea que el espacio de la Especialización por Niveles se centra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Indica que los contenidos se refieren a la tríada pedagógica. Aclara que la tarea docente requiere de conocimientos acerca de las características psicológicas y culturales del alumnado, entre otras. Impone un enfoque interdisciplinario en el que intervienen los aportes de la Antropología, la Sociología y la Psicología, brindando conocimientos para el “diseño y conducción” del proceso de enseñanza. Siguiendo la clasificación propuesta por Davini (1988), también, asociamos este componente a las materias que responden a la formación teórica profesional

Espacio de la Orientación

El espacio de la Orientación incluye los contenidos específicos que el docente tendrá que enseñar, conforme al Diseño Curricular del Nivel educativo en el cual ejercerá su profesión. Entre otras encontramos Lengua y Literatura y su enseñanza, Matemática y su enseñanza, Ciencias Sociales y su enseñanza, Ciencias Naturales y su enseñanza (Anexo 2, Capítulo 6). De acuerdo a las categorías mencionadas por Davini (1988) ubicamos este espacio con las materias que se centran en formación en disciplinas. Señalamos que en este espacio las asignaturas se presentan teniendo en cuenta la disciplina y su enseñanza, por ejemplo Matemática y su enseñanza, Lengua y literatura y su enseñanza. Es la primera vez que encontramos en un diseño la integración entre el contenido a enseñar en el nivel primario y su enseñanza, es decir la didáctica específica.

✓ Contenidos transversales

De acuerdo a lo planteado por las orientaciones nacionales, el presente diseño propone tres temáticas que atraviesan todos los espacios formativos. Estas son: Formación Ética, Campo

²⁸ Davini (1998) clasifica los espacios curriculares en formación general: materias dirigidas a la formación general, sin fin explícito en la enseñanza; formación teórica profesional: materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza; formación técnica profesional: materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada y formación en disciplinas: materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

Tecnológico y Mundo Contemporáneo (Anexo 2, Capítulo 6). En el documento se desarrolla en qué consiste cada uno y recomienda que se aborden los contenidos a partir de la “realidad a fin de formar a los futuros docentes como actores de su época”

✓ Expectativas de logro

Otro aspecto que nos indica la presencia de la lógica propia de los 90’, mercantilista, eficientista, en el diseño de la formación docente es que los objetivos están expresados en expectativas de logro. El documento Marco General²⁹ que presenta las bases curriculares para todos los niveles del sistema educativo provincial (Anexo 3 Capítulo 6) expresa que las expectativas de logro hacen posible la evaluación, preocupación propia de lógica mercantilista que sostiene que evaluar permite medir en qué medida se ha logrado el resultado esperado a través de una estrategia eficiente y eficaz que posibilita el mejor resultado, el mejor producto (Brenner, 2011). El documento dice que las expectativas hacen referencia a “la intencionalidad del sistema educativo, expresan qué se espera y hacia dónde se dirige el proceso de aprendizaje”. Agrega que “son metas mínimas a las cuales arribar mediante la selección y organización de los contenidos y estrategias adecuadas que garanticen la adquisición de las competencias”. Explicita que las competencias implican un valor formativo para “su aplicación en todos los órdenes de la vida” que incluye la “adquisición de saberes específicos”.

Descripción y análisis del Espacio de la Práctica docente I, II y III del Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB

Luego de la estructura general, el documento comienza a desglosar las especificaciones correspondientes a la formación de docentes para Primero y Segundo ciclo de la EGB en tres años de cursada que, como mencionamos anteriormente, son los ciclos que se refieren a la educación primaria en los planes de estudio anteriores. La estructura curricular presenta los componentes mencionados anteriormente (Anexo 2 Capítulo 6) por tanto encontramos el espacio de la Fundamentación pedagógica, el de Especialización por Niveles, el de Orientación, el de Práctica docente y Contenidos Transversales. Nos centramos en el Espacio de la Práctica docente I, II y III.

Acerca de las expectativas de logro y contenidos del Espacio de la Práctica I, II y III

En el Espacio de la Práctica I de primer año, el diseño establece una carga horaria de cuatro horas semanales y aclara que el tiempo previsto se corresponde con un turno completo en los

²⁹ Para explicar este concepto recurrimos al Marco General que presenta las bases curriculares para todos los niveles del sistema educativo provincial dado que no se encuentra definido en el documento específico de formación docente que estamos analizando.

servicios educativos de EGB 1 y 2 para desarrollar actividades de observación y práctica así como de reflexión en el instituto formador sobre la realidad del nivel implicado. Entre los contenidos encontramos: Tratamiento de la información educativa, circuitos de comunicación, elaboración y aplicación de instrumentos de recolección, análisis de variables, indicadores cuantitativos y cualitativos del sistema educativo. Lectura e interpretación de documentación y normativas. Análisis y explicación de situaciones educativas: Aplicación de conceptos abordados en los distintos espacios formativos, detección de elementos facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje, interpretación de vínculos entre los componentes del triángulo didáctico. Caracterización de las instituciones: Identificación de culturas institucionales, análisis de modelos de organización y gestión institucional, reconocimiento de roles y funciones, interacción entre los actores, vinculación con la comunidad. Aproximación al conocimiento de la organización del Proyecto Educativo Institucional (Anexo 1 Capítulo 6). Reconocemos que los contenidos del espacio en primer año abordan el conocimiento de una institución escolar, su dinámica y organización interna que incluye canales de comunicación, cultura, modelos de gestión. En lo referido a la clave de selección mencionamos la presencia del criterio de especificidad (Alternan, 2008), dado que en este espacio se abordan un conjunto de contenidos que hacen a la especificidad de la realidad escolar. Como señalamos en capítulos anteriores identificamos puntos de conexión entre la clave de organización y de secuenciación de contenidos. En este sentido, se propone una secuencia de progresión de contenidos de lo simple a lo complejo, dado que en primer año se centra en la elaboración de instrumentos de recolección de indicadores cuantitativos y cualitativos del sistema educativo para aproximarse a la institución escolar desde el tratamiento de la información educativa para luego adentrarse a la dinámica institucional y de allí ingresar al aula con propuestas de enseñanza. Desde este lugar el Espacio de la Práctica II incluye como contenidos el diseño de propuestas didácticas: reconocimiento del currículum como marco prescriptivo y orientador; especificación de expectativas de logro; selección y organización de contenidos; selección y fundamentación de técnicas, estrategias y recursos; implementación de las propuestas didácticas: adecuación al contexto y al PEI y al grupo de alumnos; aplicación de estrategias de enseñanza; utilización de recursos didácticos; orientación y coordinación de proceso de aprendizaje grupal e individual. La complejización de contenidos mencionada continua en tercer año cuando presenta los siguientes contenidos: análisis de marcos normativos que regulan la profesión docente; intervención en contextos específicos; adecuación a situaciones de diversidad cultural y social; identificación de dificultades de aprendizaje, diseño y aplicación de estrategias de compensación; desarrollo de proyectos específicos; elaboración, implementación y evaluación de proyectos de enseñanza; encuadre del diseño curricular jurisdiccional; integración de los aprendizajes realizados en otros espacios; justificación a partir de marcos teórico- prácticos construidos;

aplicación a situaciones reales; evaluación fundamentada. Esta complejización también se evidencia cuando define como contenido la construcción del rol docente articulando el saber con el saber hacer a lo que se le suma la reflexión sobre la propia práctica, de esta manera el presente documento da cuenta además de la importancia que le otorga al logro de competencias. Bernstein (1990) identifica la existencia de status y jerarquía en relación con el tiempo asignado a cada materia, a mayor tiempo asignado mayor jerarquía de la disciplina, en este sentido observamos que la carga horaria aumenta de cuatro horas semanales en primer año a siete semanas por cuatrimestre en tercer año que representan un total de trescientos cincuenta y dos horas reloj (Anexo 2. Capítulo 6). Se prescribe siete semanas con la siguiente distribución: una semana de observación intensiva en EGB 1 y 2 con el grupo previamente asignado; dos semanas de ocho horas semanales en el instituto formador para el ajuste del proyecto áulico; tres semanas de Residencia, turno completo: el alumno docente a cargo del grupo; una semana para análisis y reflexión sobre la práctica, autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del equipo docente. La residencia se realiza en un cuatrimestre en primer ciclo y en el otro en segundo.

En cuanto a las expectativas de logro el documento sostiene que el practicante las construirá integrando los conocimientos abordados en otros espacios con los conocimientos propios del espacio de la práctica (Anexo 1 Capítulo 6) Por ejemplo en el Espacio de la Práctica III encontramos como expectativas de logro “reflexión sobre las competencias requeridas para el desempeño y desarrollo profesional”, “integración de conocimientos para resolver situaciones problemáticas en la institución y el aula”. De esta manera analizamos que el espacio de la Práctica docente es considerado el lugar donde se construyen las competencias propias del rol docente.

Concepción de conocimiento

Siguiendo a Cochrane, Smith y Litle (1996) entendemos que esta propuesta tiende a construir un conocimiento para la práctica, dado que presenta contenidos que deben ser abordados en forma previa al ingreso a las escuelas con la intención que el estudiante cuente con un marco teórico. Este aspecto se expresa claramente “la Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla.” (Anexo 1. Capítulo 6). Pero a su vez, de acuerdo a esos autores, el diseño plantea un tipo de conocimiento en la práctica, porque es un conocimiento que los estudiantes recogen en forma reflexiva de su experiencia, cuando se expresa que debe “retomar el marco teórico con la necesidad de su revisión”, valorando además, las instancias de “reflexión sobre la práctica dando lugar a procesos de evaluación y autoevaluación”.

Retomando la clasificación de conocimiento que realiza Edwards (1998), identificamos que se propone desarrollar un conocimiento situacional en cuanto plantea que “la escuela es una realidad que se constituye en situación para un sujeto que debe interpretarla de acuerdo a su contexto”.

Consideramos que son aspectos que indican que este diseño, desde la prescripción, propone un conocimiento situacional, ya que posibilita la comprensión de la realidad por y para el sujeto y en palabras de Edwards (1998), establece una relación de interioridad con el conocimiento, dado que el sujeto puede establecer una relación de significatividad con él, ya que se apropia de un contenido que requiere de su elaboración para interpretar la realidad escolar.

Concepción de práctica

Esta propuesta concibe a la práctica desde su contextualización y desde la subjetividad de los involucrados dando cuenta de la presencia de la racionalidad interpretativa o hermenéutica (Steiman, 2018). Consideramos que las siguientes expectativas de logro dan cuenta de dicha racionalidad:

... identificación de concepciones educativas que subyacen en las situaciones observadas en la institución relacionadas con los referentes teóricos; análisis de la incidencia de variables contextuales en las situaciones educativas; identificación de diferentes culturas institucionales y del modo en que condicionan las prácticas pedagógicas; comprensión de las diferentes formas de organización y modelos de gestión de instituciones escolares; análisis de las concepciones subyacentes en las prácticas áulicas e institucionales. (Anexo 1 Capítulo 6, p. 13)

Reconocemos la incorporación de instancias de coevaluación y autoevaluación que habilitan al sujeto a la realización de proceso de reflexión sobre su práctica. Pero, a su vez encontramos indicios de la racionalidad tecnológica (Steiman, 2018) dado que entre las expectativas de logro leemos: “aplicación de los componentes involucrados en la elaboración de proyectos institucionales y áulicos; selección y organización de contenidos en coherencia con las expectativas de logro; aplicación de criterios para la selección de recursos y estrategias didácticos; conocimiento y aplicación de estrategias de orientación y coordinación de procesos de aprendizaje” (Anexo 1 Capítulo 6). Coincidimos con Steiman (2018) cuando plantea que encuentra diseños curriculares con indicios de diferentes racionalidades sin identificar una que prime sobre otra. En relación con las intencionalidades formativas del espacio curricular Práctica docente I, II y III identificamos que este diseño incluye la lógica aplicada, en tanto se espera que los estudiantes puedan aplicar los conceptos, teorías y herramientas aprendidas en el resto de los espacios curriculares, la lógica reflexiva dado que busca que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias y la lógica de la integración, dado que se espera que los estudiantes durante la realización de sus prácticas integren lo trabajado en otros espacios como posibilidad de construcción del conocimiento profesional docente. Esta última lógica la relacionamos con la lógica evaluativa dado que la práctica docente se concibe como un momento en el que se busca evaluar la competencia profesional del futuro docente a través de su desempeño en la práctica (Steiman, 2018).

En la afirmación del diseño se señala que la formación docente de grado transcurre en dos

escenarios: 1- La institución formadora, que ofrece al alumno el continente apropiado para el aprendizaje de los marcos conceptuales de referencia, en interacción con la reflexión sobre la práctica. 2- La escuela del nivel implicado en la que el alumno desarrolla sus experiencias formativas de enseñanza. (Anexo 1. Capítulo 6), inferimos que es el primer diseño que presenta de manera complementaria la teoría y la práctica dado que los procesos de reflexión sobre la práctica los plantea desde un marco conceptual que además posibilite procesos de autoevaluación.

Teniendo en cuenta la distinción que realiza Achilli (2000) señalamos que este diseño incluye tanto la práctica pedagógica como la práctica docente, explícitamente dicho en el presente diseño:

Desde este Espacio se concibe a la tarea en el aula como una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única y -mucho menos- la excluyente. Por el contrario, forma parte de las prácticas institucionales y contextualizadas socialmente, con lo que adquiere su configuración de práctica social. (Anexo 1. Capítulo 6, p. 12)

Cambios y continuidades del espacio curricular Práctica docente

Es la primera vez que se concibe la Práctica docente como un espacio. Un espacio es una instancia curricular que propone la integración de conocimientos a través de tareas de indagación e intervención en terreno, bajo la orientación y guía de un profesor/tutor generando aprendizajes significativos y promoviendo la concepción de la construcción de conocimiento como tarea colaborativa. De esta manera se diferencia de los anteriores que lo consideraban un taller (formato curricular centrado en el hacer, que integra el saber posibilitando la producción de procesos y/o productos) o una asignatura (formato curricular destinado al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber seleccionados según la lógica disciplinar). Este diseño propone al espacio de la Práctica docente como eje vertebrador de la formación docente de grado. Aunque en el plan de estudio de 1977 se mencionaba la práctica como eje, el diseño de 1999 lo fundamenta de manera sólida y le otorga mayor importancia presentando principios orientadores para cada año. A pesar de considerar el espacio de la Práctica docente como eje vertebrador de la formación, se observa una ausencia fundamental ya que no se ofrecen orientaciones claras en relación con el resto de los espacios curriculares. Esto implica que no se brindan indicaciones sobre cómo el Espacio de la práctica debe articularse con los demás espacios (el de la Fundamentación, por Niveles y el de Orientación). Esta ausencia puede dificultar la selección, organización y transmisión de los contenidos del resto de los espacios, ya que no se cuenta con un marco curricular que guíe esas acciones. Lundgren (1991) destaca la importancia de contar con un código curricular que oriente estas decisiones y brinde coherencia al proceso formativo.

Otra novedad que contiene este plan es la definición de las horas y funciones del profesor de

prácticas, al que se “le asigna sesenta y cuatro horas anuales dado que asiste a la escuela primaria una vez por semana y cumple funciones de asesoramiento, seguimiento y evaluación de los alumnos practicantes” (Anexo 1 Capítulo 6). Es el primer plan que plantea que la formación docente transcurre en dos escenarios con funciones diferentes pero complementarias: la escuela primaria y el instituto formador. A diferencia de otros planes analizados, el diseño de 1999 entiende y plantea la práctica docente como lo que ocurre estrictamente en el ámbito institucional, circunscribe el espacio y la acción docente a la dimensión de lo institucional, excluyendo elementos contextuales de la realidad educativa (Alman, 2017). Es así que define el perfil docente por competencias relacionadas estrictamente con el quehacer dentro del aula (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011).

Como en los planes analizados en capítulos anteriores, continúa con la incorporación del espacio de la Práctica docente desde el primer año de cursada y se mantiene a lo largo de los tres años de cursada. Menciona a la práctica intensiva de tercer año como residencia, término que solo se utilizó en el primer plan de estudio de los IFD de dependencia nacional. A diferencia del plan de 1987 prescribe con precisión las acciones que se deben llevar a cabo durante el espacio de la Práctica docente III. Percibimos un aumento de horas en relación con el plan anterior ya que la cursada de tercer año se transforma en anual cubriendo trescientos cincuenta y dos horas de residencia. Comparte con el plan de 1987 propuestas que relacionamos con la racionalidad interpretativa dado que valoriza la reflexión sobre la propia práctica y el análisis particular de cada institución escolar sin abandonar la racionalidad tecnológica como mencionamos anteriormente (Steiman, 2018).

El diseño curricular de 1999 refleja las tendencias propias del contexto en el que fue elaborado. En este sentido destacamos que es el primer diseño que plantea la formación en competencias. Entendemos que dentro de ese contexto el logro de una competencia se relaciona con la posibilidad de evaluar el desempeño individual dentro de una situación particular como procesos destinados a mejorar la competencia de cada sujeto (Laval, 2004). Desde este lugar le otorga importancia a las instancias de autoevaluación y coevaluación. En el mismo sentido, señalamos que en los tres años de cursada del espacio curricular Práctica docente se encuentran contenidos relacionados con la elaboración del PEI. Por ejemplo en el espacio de la Práctica docente I, el tratamiento de la información, el conocimiento de la cultura institucional y de los estilos de gestión, entre otros, contenidos que forman a un docente para que cuente con elementos que posibiliten la construcción de un PEI, en segundo y tercero encontramos por ejemplo, implementación de las propuestas didácticas: adecuación al PEI (Anexo 1 Capítulo 6). De esta manera este espacio colabora con la formación de un docente competente en la elaboración de un PEI coincidiendo con la política educativa del período, acorde con lo que plantea Weiler (1996) que la descentralización se configuró en una forma de responsabilizar a las bases del sistema sin delegarles autonomía en las decisiones

sustantivas de la gestión.

Las reformas planteadas en la Ley Federal implicaron cambios en la estructura del sistema educativo. Existe consenso en que cualquier reforma educativa no se puede llevar a cabo si no incluye al mismo tiempo la de la formación docente porque son quienes tendrán a cargo la posibilidad de hacer realidad esos cambios (Hargeaves y Shirley, 2012). Popkewitz (1994) 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 mercado también en el ámbito de la formación de docentes. Siguiendo a Méndez (2018), la injerencia de los organismos internacionales en la conformación de un nuevo rol docente se produjo asociado a una matriz utilitarista del mismo y a la conformación de ciertas identificaciones de docentes y expertos en la educación. De acuerdo con la autora, “los organismos internacionales en tanto usinas de conocimiento, se volvieron un ámbito de difusión de teorías, principios y recomendaciones para el conjunto de los Estados miembros, basados en dicho saber experto y con un mayor grado de influencia” (pp. 84-85). Teniendo en cuenta lo analizado encontramos que este diseño pone el “énfasis en la producción de un trabajador ideal, centrándose en la resocialización del docente, es decir en la producción de un docente apto para ejercer la función de un gerente eficaz” (Tadeu da Silva, 1998; p.24).

CAPÍTULO 7

Una práctica para todos y todas

Todos y todas dentro de la escuela

En este capítulo trabajamos el Diseño Curricular de la Formación de Docentes para la Escuela Primaria que fue elaborado en el año 2007 bajo el marco de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06) y la Ley Provincial de Educación N° 13688/07. Como en el caso de la Ley Federal, la provincia de Buenos Aires se anticipó a las políticas dispuestas por acuerdos federales, estableciendo sus propias políticas de manera relativamente independiente (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Es así como en diciembre de 2007 la provincia toma la decisión de modificar los diseños curriculares para la formación docente de nivel inicial y primario que comenzaron a implementarse en 2008. En dicho diseño el espacio de la Práctica docente se presenta como Campos de la Práctica I, II, III y IV.

Una nueva política

Señalamos en líneas generales algunas políticas que se comenzaron a desarrollar durante el período 2003-2007 bajo la presidencia de la Nación de Néstor Kirchner. nacionalizaciones de servicios públicos privatizados durante los 90', se derogaron las leyes relacionadas con la última dictadura militar, se reabrieron las causas por crímenes de lesa humanidad, se comenzó a alentar un modelo económico y social basado en la producción industrial, se alentó el mercado interno y las exportaciones, se generaron puestos de trabajo, se formularon políticas centralizadas desde el Estado Nacional, se manejaron fondos públicos para obras de infraestructura en provincias y municipios, entre otras medidas (Wainer, 2018). Durante ese período se sancionan numerosas leyes pertenecientes al ámbito de la educación, Ley N° 25.864/03, de garantía del salario docente y 180 días de clase, Ley N° 25.919/04, que prorroga el Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley N° 26.058/05, de Educación Técnico Profesional, Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo, Ley N° 26.150/06, de Educación Sexual Integral y fundamentalmente el 14 de diciembre del 2006 se sanciona La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06) que crea un organismo específico destinado a la formación docente, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Dicho organismo se constituye en un órgano dependiente del Ministerio de Educación con responsabilidades de 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 y regular la 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. Durante el año 2007 se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente, en el que se identificaron los principales problemas, las estrategias a encarar y los resultados esperados en cada caso. Se dispuso la organización general de las carreras de formación docente y las funciones de los institutos formadores. Allí, se definió a la formación docente como un proceso permanente y se establecieron Lineamientos Curriculares Nacionales como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, incluyendo a las carreras desarrolladas en las universidades. Se repite la fórmula inaugurada en los 90', ya que la política curricular se desarrolla a través de distintas instancias de concreción: en el nivel nacional se producen los documentos acordados federalmente para que luego las jurisdicciones elaboren sus diseños curriculares. En este caso se formularon lineamientos curriculares, mientras que en los 90' sólo se habían formulado contenidos básicos comunes (Menghini, Morales y Aiello, 2009). Sobre la base de esos acuerdos, se definió que a partir de 2009 todas las carreras de formación docente debían comprender cuatro años de duración, cumplir como mínimo con dos mil seiscientas horas reloj y su título coincidir con los acordados federalmente. En tal sentido, se estableció que la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional se utilizará la denominación de Profesor/a de. Desde el INFOD se dispuso que los diseños curriculares de las diferentes carreras se organizan en tres Campos de conocimiento: general (formación pedagógica), específica (disciplinar) y práctica profesional cuyos contenidos están incluidos en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial (Resolución CFE N° 24/07).

La nueva política en la provincia de Buenos Aires

La gobernación de la provincia de Buenos Aires estuvo a cargo de Felipe Solá y las máximas autoridades educativas de la provincia fueron durante este período Adriana Puiggrós (2005-2007) y Mario Oporto (2007-2011). Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la ley Provincial de Educación, Ley N° 13688/07 se organiza y aprueba por Resolución provincial N° 4154/07 el nuevo Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Primario ajustado a las orientaciones de la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación mencionada anteriormente. Esta resolución provincial incluye un párrafo dedicado al espacio de la Práctica docente en el que dice que es necesario poner énfasis en las nuevas significaciones de la práctica docente y en los nuevos alcances de la profesión docente; “Estas nuevas significaciones y nuevos alcances deben ser comprendidos por los docentes desde su formación”.³⁰ Se señala la necesidad de

³⁰ Los entrecomillados pertenecen al Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. (Dirección 99

profundizar los conocimientos disciplinares y pedagógicos para que los docentes puedan actuar en escenarios cada vez más complejos, posicionándose desde una mirada crítica situada en las coordenadas situacionales y de pensamiento pedagógico de la provincia, del país y de Latinoamérica (Anexo 1 Capítulo 7). El nuevo diseño propone un cambio fundamental para la formación que es la incorporación de un año más de cursada, por tanto la duración de la carrera, de acuerdo al plan de estudios pasa a ser de cuatro años. Define que el título otorgado será el de Profesor de Educación Primaria.

Diseño Curricular para la Educación Superior

Se presenta como Diseño Curricular para la Educación Superior y cuenta con una introducción denominada Marco general de la formación docente de los niveles inicial y primario. En él se definen las perspectivas teóricas, filosóficas, políticas, pedagógicas que fundamentan la propuesta y en una segunda parte define, entre otros aspectos, los espacios curriculares de cada una de las carreras, las correlatividades, la organización e interrelación de materias.

- ✓ Marco general para la formación docente de los niveles inicial y primario

El Marco General presenta definiciones referidas a cómo se entiende el currículum y cómo al docente. Opta por la definición de Tadeu da Silva dando cuenta de un posicionamiento político definido;

El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. “El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce” (cf. Tadeu da Silva, 1998). (Anexo 1 Capítulo 7, p. 13)

Se aspira a formar un docente que sea “un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (Anexo 1 Capítulo 7, pág. 18), en clara oposición a la ideología que sustentó el diseño curricular de los 90’. En relación con el diseño del 99’ deja de lado la organización curricular por perspectivas y se define por las disciplinas, es así que encontramos Filosofía, Pedagogía, Didáctica general, entre otras. Estas disciplinas se encuentran organizadas en Campos que buscan generar espacios de interdisciplinariedad que rompan la organización curricular tradicional. Los distintos Campos curriculares son pensados como “estructuras de elementos y relaciones objetivas, que se entrelazan y complementan entre sí” (Anexo

1 Capítulo 7, pág. 29) vinculados con preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes materias que componen dichos Campos. En este sentido, se señala “significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones” (Anexo 1 Capítulo 7 p 29). De esta manera, responde a una tipología de código curricular que tiende a la integración (Bernstein, 1986). Compartimos la pregunta central que de acuerdo al diseño, cada Campos irá respondiendo a lo largo de su desarrollo;

- Campos de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campos de la Subjetividad y las culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campos de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campos de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? (Anexo 1 Capítulo 7 p. 29)

De acuerdo con la clasificación realizada por Davini (1998)³¹ relacionamos los dos primeros Campos con la formación teórica profesional, el Campo de los Saberes a enseñar con la formación en disciplinas y el Campo de la Práctica docente con la formación técnica profesional.

Los horizontes formativos

En el documento se explicita que desecha la idea de perfil de la formación y lo reemplaza por la noción de horizonte formativo, aclarando que alude “a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural” y un sujeto deseado (siempre imposible)” (Anexo 1 Capítulo 7 p. 15). En los horizontes formativos se reconocen tres propósitos, no sólo se busca formar un maestro/a profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y trabajador cultural transmisor, movilizador y creador cultural (Anexo 1 Capítulo 7. p 13). A continuación desarrollamos brevemente a qué hace referencia cada horizonte, dado que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

³¹ Davini (1998) clasifica los espacios curriculares en formación general: materias dirigidas a la formación general, sin fin explícito en la enseñanza; formación teórica profesional: materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza; formación técnica profesional: materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada y formación en disciplinas: materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada.

El maestro/a como profesional de la enseñanza

En el diseño se afirma que un maestro es un enseñante, define a la enseñanza como un proceso de reconstrucción cultural donde la transmisión es un contacto con una herencia cultural y no un acto mecánico de control disciplinador, por lo tanto se sostiene que es una experiencia que debe posibilitar que el otro resignifique lo recibido. Se aclara que no existe una linealidad entre el proceso de aprendizaje y de enseñanza (Anexo 1 Capítulo 7), que se debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación que articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas. En este sentido, se explicita que formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, que favorezca a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado (Anexo 1 Capítulo 7). La enseñanza es vista desde una perspectiva cultural, política y pedagógica, superando ampliamente la mirada tecnológica, aspecto que también da cuenta de la presencia de una racionalidad emancipadora (Steiman, 2018).

El maestro/a como pedagogo

En este horizonte se plantea que se busca formar un docente como pedagogo que supere una visión aislada e instrumental de la pedagogía, tratando de incorporar, como horizonte formativo la racionalidad pedagógica comunicativa centrada en la intersubjetividad y la problematización. Para que el egresado pueda asumir el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Es explícito el sentido que le da a la educación considerándola un acto político (Anexo 1 Capítulo 7). En este sentido, podemos decir que este diseño se centra en una visión problematizadora de la educación que propone cuestionar lo dado, lo naturalizado, invitando al futuro docente a transformar la realidad (Freire, 1982).

El maestro/a como trabajador de la cultura

Este horizonte plantea rever el sentido de la práctica docente dado que incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En el presente diseño se considera al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Se aclara que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación, por eso se dice que no se puede hablar de la cultura, sino las culturas. Es

desde estos fundamentos que el maestro/a es un actor clave en el respeto por la interculturalidad que implica, ante todo, reconocimiento del otro, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Consideramos que el docente es visto como un intelectual capaz de producir la necesaria transformación social (Giroux, 1990). Siguiendo a Tadeu da Silva (2016) podemos decir que el presente currículum se adscribe a una perspectiva crítica en el sentido que estos diseños desplazan el énfasis de los conceptos simplemente pedagógicos de enseñanza y aprendizaje hacia conceptos de ideología y poder. Del mismo modo, la categoría praxis recorre ampliamente el diseño dando cuenta de este posicionamiento. Este concepto no solo aparece en el espacio de la práctica, sino que se convierte en el eje estructurante del diseño y se encuentra incluido como contenido específico de materias correspondientes al cuarto año, tales como Reflexión filosófica de la educación y Dimensión ético-política de la praxis docente, por lo cual resulta factible señalar que la política curricular sostiene una visión de la educación que dista del aplicacionismo proveniente de las prácticas educativas tecnocráticas y existe un discurso educativo que apela a la reflexividad, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida como derecho (Boulán, 2019).

La práctica docente como objeto de transformación

Dentro del marco general de este diseño encontramos un punto fundamental para nuestra investigación dado que se refiere directamente al espacio de la Práctica docente en tanto que la define como un objeto de transformación. Se sostiene que la práctica docente no es decidida individualmente, sino que es una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Se plantea que uno de los principales propósitos de la formación docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. En esta línea, se considera la configuración de cuatro tipos de prácticas;

- Prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;
- Prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia,
- Prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;
- Prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. (Anexo 1 Capítulo 7 p. 25).

Siguiendo con este punto, en el diseño se aclara que la única manera de pensar la práctica docente como objeto de transformación es poniendo énfasis en el sujeto de la transformación, implicando en ello la identidad docente y a la vez lo hace en una suerte de desnaturalización del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Este proceso reflexivo

complejo se prevé entre los formadores y los estudiantes, docentes en formación. Elementos que asociamos con la racionalidad emancipadora (Steiman, 2018).

El Campo articulador de la práctica docente. Componentes

Siguiendo con el análisis del marco general, encontramos que se define al espacio de la Práctica docente como eje vertebrador de la formación docente y lo ubica como el Campo que articula todos los otros, favoreciendo una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. Desde este lugar se plantea que este Campo está organizado por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. Las herramientas de la práctica es un componente que propone trabajar estrategias que posibiliten mejorar las prácticas docentes a través de su problematización, se sostiene que es necesario aproximarse a técnicas cualitativas para analizar la institución escolar, profundizando en herramientas que aborden los procesos de registro y análisis cualitativo y los procesos de investigación-acción. La práctica en terreno se define como la experiencia en terreno que posibilitará que el maestro/a en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada, por tanto propone trabajar tanto los aspectos socioculturales, institucionales como áulicos. Es así que se plantea un recorrido desde el ámbito sociocultural al institucional para finalizar en el espacio áulico, haciendo foco en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se aclara que “por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales”. (Anexo 1 Capítulo 7). El Taller integrador interdisciplinario, es uno de los componentes centrales del Campo de la Práctica Docente que tiene por objetivo superar la fragmentación curricular de la formación docente, ya que provoca el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente. Consiste en un espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la carrera, en el que se busca integrar la mirada de las distintas disciplinas a través de un eje que permite relacionar los otros Campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Se propone un abordaje interdisciplinario, epistemológico y pedagógico que implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. (Anexo 1 Capítulo 7).

Las escuelas asociadas³² y los maestros co formadores

En el marco general se plantea la importancia que los maestro/as orientadores de las escuelas donde los maestro/as en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. En este sentido, se explica

³² Escuelas primarias en las que se desarrolla la práctica en terreno.

que esta estrategia posibilitará un diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, profundizando en la construcción de redes entre ambas. Por otra parte, se aclara que las prácticas se deben realizar en escuelas con diferentes características geo ambientales, socio institucionales intentando responder a las diferentes modalidades; escuelas rurales, urbanas, de sectores populares, medios, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras. Otro aspecto que también se tiene en cuenta es el lugar de los maestros/as orientadores, planteando que tienen que participar en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha. Además, se señala cómo será analizado el desempeño, la práctica de los estudiantes, estableciendo los siguientes criterios: la responsabilidad y el compromiso profesional; el desarrollo de las capacidades críticas; la iniciativa autónoma y la creatividad; la fundamentación de decisiones pedagógicas; el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva; el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza; el sentido práctico contextualizado.

Descripción del espacio curricular Campo de la Práctica docente I, II, III y IV

Luego del Marco general se continúa con el desarrollo de la propuesta curricular para la formación de docentes de Nivel Inicial y de Educación Primaria. Nosotros, dado el objeto de estudio de la presente investigación, nos centramos en el Campo de la Práctica docente del Profesorado de Educación Primaria. Para organizar la presentación del espacio curricular Práctica docente que en el diseño se presenta como Campo de la Práctica docente, hemos optado por presentar en primer lugar los contenidos que aborda y en segundo lugar realizar un análisis de los mismos.

Contenidos del Campo de la Práctica por año

Primer año: Campo de la Práctica docente I

Práctica en terreno

Se propone tomar contacto con prácticas educativas no escolarizadas con el objetivo que el estudiante comprenda el posicionamiento de toda práctica educativa y que profundice en los vínculos que se establecen entre las diversas organizaciones sociales, culturales y educativas que conviven en un determinado espacio comunitario. Esta práctica tiene la intencionalidad que el futuro docente note que lo educativo no solo pasa por lo escolar y que comprenda la relación teoría-praxis no sólo como “educativa”, en un sentido restringido, sino como ampliada a lo educativo-social. Luego de esta introducción a este espacio, en el diseño curricular se mencionan los siguientes contenidos;

El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje. Componentes del Campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados. El Campo de la práctica y su articulación de los otros Campos del diseño. Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje. Análisis interpretativo de la realidad abordada. Espacios no formales de circulación de saberes. Articulación con espacios sociales que trabajan con temáticas o

Herramientas de la práctica

Se organiza a través de un taller denominado Taller de Educación social y estrategias de educación popular. Se propone profundizar en el concepto de educación popular provocando que el estudiante interprete la dimensión política del trabajo docente y desde este marco resignifique la educación pública y común. En este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio. Para ello, se propone los siguientes contenidos;

Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular. El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular. El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades. Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios. Identidades y educación popular. Breve historia del campo de la educación popular en América Latina. Producción social del conocimiento: experiencias de educación popular en América Latina y en la Argentina actual. Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación popular en organizaciones y espacios socio comunitarios. (Anexo 1 Capítulo 7, p.109)

Taller integrador interdisciplinario

Como se dijo anteriormente este taller tiene el objetivo de provocar una mirada interdisciplinaria, superando la visión fragmentaria que ofrece cada espacio curricular. Desde este lugar en primer año, en el diseño se propone que profesores y docentes trabajen alrededor de un eje que en este caso es Ciudad educadora. Se busca que los docentes en formación tengan la posibilidad de analizar los múltiples y variados espacios y actores de la ciudad que actúan en la conformación de subjetividades y que contribuyen a la construcción de ciudadanía, desarrollando procesos de enseñanza y de aprendizaje, estableciendo vínculos con el espacio. En la práctica en terreno se intenta que el estudiante reconozca cómo estos espacios penetran en la escuela desafiando la cultura escolar. Dentro de esos espacios menciona a organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, entre otros. Vale la pena aclarar que el término ciudad no se refiere al espacio geográfico o físico urbano, ya que está vinculado con el concepto de ciudadanía y tiene en cuenta todos los espacios sociales, tanto urbanos como rurales que poseen un carácter formativo, dando cuenta de la complejidad del campo educativo (Anexo 1 Capítulo 7).

Segundo año Campo de la Práctica docente II

Práctica en terreno

En segundo año la práctica en terreno propone que se lleve a cabo en instituciones educativas de Nivel Primario para que los estudiantes tomen contacto con diferentes realidades escolares: urbana, suburbana y rural y así aproximarse a la institución y su contexto desde una perspectiva cualitativa. En este caso se propone los siguientes contenidos;

El Campo de la práctica en instituciones escolares: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales (caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa). Interculturalidad y multilingüismo.

Proyectos institucionales en contextos. Análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas observadas. Espacios formales de circulación de saberes: la escuela. (Anexo 1 Capítulo 7, p.121)

Herramientas de la práctica

En este año el taller se denomina Aproximación y análisis cualitativo institucional y acompaña la práctica en terreno en tanto que se propone trabajar herramientas que posibiliten el abordaje de los espacios educativos, sus contextos, las relaciones que se establecen entre las escuelas y la comunidad, sus actores y su cultura, entre otros aspectos. En este sentido, se propone contenidos referidos a los marcos de investigación cualitativa.

Abordajes interpretativos de la institución educativa desde una perspectiva cultural. Procedimientos de investigación cualitativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, grupos focales. Investigación a partir del recorte de un problema: formulación de un problema, elaboración de hipótesis. Sustentación y análisis de la información. (Anexo 1 Capítulo 7, p.123)

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario se denomina Espacio escolar y realidad educativa. Desde esta propuesta se busca que el docente en formación se acerque a la complejidad de la escuela como ese espacio institucional en el que interactúa el espacio diseñado, el espacio recorrido y el espacio representado. Se propone que a través de entrevistas, observaciones, relatos de vida esté en condiciones de percibir las características de cada cultura escolar atendiendo, entre otros aspectos, a las ritualidades, costumbres, rutinas, creencias, mitos, significados, momentos fundacionales, crisis y conflictos, refundaciones. Desde este lugar se intenta que los futuros docentes se acerquen a un orden microsocioal como es la escuela y su contexto, atendiendo a las condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, las instituciones y los movimientos que interpelan a los niños/as y sus familias, los estereotipos sobre los actores escolares provenientes del afuera, los sentidos que le otorgan a la escuela diferentes actores sociales. En este caso, en el marco curricular se propone que los directivos de las llamadas escuelas-destino participen en el TAIN recomendando, a su vez, que en este espacio se puedan discutir y repensar los proyectos institucionales, como así también los modos y estilos de gestión.

Tercer año: Campo de la Práctica docente III

Práctica en terreno

En la Práctica en terreno de tercer año se aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Nivel Primario. Se prevé trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza. Se aconseja atender a los diferentes contextos (urbano-rural) y a distintas modalidades, como Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación hospitalaria y domiciliaria, Educación en contextos de privación de libertad, Educación intercultural bilingüe. Se explicita el desarrollo de los siguientes contenidos;

El aula como espacio de circulación de saberes. Las propuestas didácticas: caracterización y análisis. Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución. ((Anexo 1 Capítulo 7, p.134)

Herramienta de la práctica

En este caso se propone un taller de Investigación en y para la acción docente en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico tendiente a la toma de decisiones y la acción docente. En este sentido, se señalan los siguientes contenidos;

Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro. La práctica reflexiva como práctica grupal. La reflexión antes, durante y después de la acción. Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula. Elementos de sistematización de prácticas. Construcción cooperativa de propuestas alternativas. Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo. (Anexo 1 Capítulo 7, p.134)

Taller integrador interdisciplinario

El eje de este taller es la relación educativa con el objetivo de analizar las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy esa relación. Desde la perspectiva de Freire esta relación incluye intercambios, condiciones, presupuestos y prejuicios que tanto estudiantes como docentes ponen en juego al momento de encontrarse en situación educativa. “Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas” (Freire, 2008, pág. 42). Se aclara que esa relación no es solo áulica, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que la engloban y le otorgan sentido. Se propone la importancia de revisar críticamente la relación educativa en los contextos actuales, teniendo en cuenta la diversidad cultural, como así profundizar en los factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente. El análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones;

La relación intersubjetiva en el aula: la comunicación educativa, la relación adulto-niño/a, la horizontalidad asumiendo la asimetría educativa, el diálogo como

encuentro ligado con la praxis. La relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: los nuevos sentidos de la enseñanza (no reducidos a una cuestión metodológica), el reconocimiento de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje, los significados complejos del contenido (desnaturalizando los “contenidos científicos” y multiplicando los contenidos culturales). La relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico. (Anexo 1 Capítulo 7, p.134)

En esta oportunidad se recomienda que los maestros/as orientadores de las escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas participen en el Taller. Consideramos que esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

Cuarto año: Campo de la Práctica docente IV

Práctica en terreno

La Práctica en terreno de cuarto año se desarrolla específicamente en la práctica de la enseñanza en el aula de Nivel Primario. Se aclara que, es de suma importancia que, al menos, los profesores de las materias areales (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Prácticas del Lenguaje) de los IFD participen del seguimiento de la reflexión en y sobre la práctica y el planeamiento de la enseñanza. De la misma manera que en tercer año se propone que se lleve a cabo en diversos ámbitos y modalidades, en cuarto año se destaca la articulación entre los Campos. Los contenidos propuestos son;

Elaboración e implementación de un proyecto de residencia según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica. Caracterización del grupo áulico. Observaciones: el alumno/a deberá realizar la residencia en el nivel Primario y de ser posible en instituciones con contextos socioculturales diferentes. (Anexo 1 Capítulo 7, p.139)

Herramienta de la práctica

El diseño aclara que el Campo de la Práctica en cuarto año no posee Herramientas específicas.

Taller Integrador interdisciplinario

El eje del Taller Integrador es el posicionamiento docente. Este taller integra lo trabajado en años anteriores posibilitando que el docente en formación se identifique como un trabajador cultural y un intelectual transformador, un pedagogo que trabaja con la palabra, la ciencia y la cultura. En el diseño se explicita que este Taller debe encarar un fuerte proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente y que para ello se debe realizar una lectura de la práctica desde;

Una deconstrucción de las marcas en la propia biografía escolar, en las identificaciones formadoras, de las prescripciones institucionales formativas, del esquema y el marcaje corporal, del control del cuerpo del otro, de las relaciones y los dispositivos obturadores, de las prácticas discursivas y el control simbólico, del

sentido hegemónico de la enseñanza y del aprendizaje, de la naturalización de los contenidos. Una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, de la comunicación intersubjetiva, del cuerpo y el discurso en la docencia, de los sentidos actuales y complejos de la enseñanza y el aprendizaje, de la complejidad de los contenidos culturales, de la creatividad y el desafío ante la dificultad y la imprevisibilidad, del sentido ético y político de la docencia en nuestras sociedades, de la contribución central del docente al sentido público de la escuela, de la incidencia del trabajo docente en la construcción de la ciudad educadora. (Anexo 1 Capítulo 7, p.139)

También se señala que en este Taller deberían abordarse los temas;

La conformación histórica de la tarea docente, con especial referencia a las tradiciones latinoamericanas. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura. El docente como trabajador. Condiciones de salud laboral docente. Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo; La dimensión política y socio comunitaria del trabajo docente. (Anexo 1 Capítulo 7, p.140)

Se reitera la importancia que los maestros/as co formadores de las escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas participen en el Taller Integrador con el objetivo de construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, especialmente referidos al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Análisis del espacio curricular Campo de la Práctica I, II, III y IV

Acerca de los contenidos

En lo referido a la clave de selección de contenidos (Alternan, 2008) identificamos un planteamiento coherente entre los horizontes formativos propuestos y los contenidos seleccionados. Además, el horizonte del maestro/a como trabajador de la cultura que implica reconocer la dimensión política de la docencia y el papel que desempeña en la sociedad se relaciona con los contenidos referidos a la educación popular, el conocimiento del contexto y su relación con aspectos económicos y sociales que son fundamentales, desde los enfoques hermenéuticos y críticos de la práctica, para que los futuros docentes puedan comprender y analizar críticamente la realidad en la que se encuentran. Esto permitirá desarrollar una conciencia crítica y comprometida con la transformación social desde el ámbito educativo que son reconocidos como horizontes en el presente diseño. La selección de contenidos relacionados con la enseñanza desde la planificación, implementación y reflexión en 3er y 4to año del diseño curricular demuestra la intención de formar un profesional de la enseñanza, pedagogo e intelectual. En tanto estos contenidos van más allá de las cuestiones metodológicas de la enseñanza, centrándose en analizar la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos desde una perspectiva amplia y compleja.

Destacamos que se busca desnaturalizar los contenidos científicos como datos y multiplicar los contenidos culturales, entendiendo que la enseñanza no se limita únicamente a transmitir conocimientos, sino que implica comprender y reflexionar sobre los significados profundos que los contenidos tienen para los estudiantes. Esa selección de contenidos contribuye al logro de los horizontes formativos propuestos, ya que habilita a los futuros docentes a planificar y diseñar procesos de enseñanza que sean significativos y relevantes para sus estudiantes, teniendo en cuenta el contexto y las posibilidades de transformación. En cuanto a las claves de organización y secuenciación (Alternan, 2008) inferimos que existe una estructura que va desde lo macro a lo micro en el diseño curricular. Se comienza con el análisis del contexto social, para luego adentrarse en lo institucional y áulico. Esta organización permite comprender la relación del entorno con la práctica docente y establecer estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes y su contexto. Además, identificamos integración entre los contenidos de los diferentes componentes (Práctica en terreno, Herramientas para la práctica, TAIN) que conforman el espacio curricular. Esto implica que cada instancia se complementa y se relaciona con los demás campos fomentando una visión interdisciplinaria y transversal del conocimiento. Esa integración de contenidos reconocemos que permite abordar de manera profunda y enriquecedora los contenidos planteados. Interpretamos que los contenidos se complejizan a lo largo de la cursada de este espacio curricular. Por ejemplo, esta complejización de los contenidos la reconocemos cuando en cuarto año se propone como horizonte que el estudiante vaya más allá de la simple reproducción de conocimientos superficiales y se lo insta a realizar una deconstrucción de las marcas y prescripciones institucionales que han influido en su experiencia escolar, así como a analizar el control del cuerpo y las relaciones de poder presentes en el contexto educativo. Paralelamente se le solicita una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, la comunicación intersubjetiva y los sentidos complejos de la enseñanza y el aprendizaje. Inferimos que esos contenidos requieren que el estudiante desarrolle una mirada crítica propia que le permita cuestionar y develar la realidad en la que se encuentra inmerso, así como tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. De esta manera se busca que el docente en formación construya un conocimiento situacional (Edwards, 1998) es decir, que sea capaz de comprender y abordar la complejidad de los contextos culturales, la creatividad y los desafíos que surgen en el trabajo docente.

Por tanto la organización y secuenciación de esos contenidos promueven una integración progresiva y una complejización creciente, exigiendo una respuesta activa por parte del estudiante. Según Bernstein (1990) el tiempo asignado a un espacio curricular refleja su estatus y jerarquía en el currículo, por lo tanto, el aumento de la carga horaria en el espacio curricular indica el reconocimiento de su importancia y relevancia en la formación docente, dado que en primer año se

destinan noventa y seis horas al espacio mientras que en cuarto doscientas ochenta y ocho (Anexo 2 Capítulo 7). En resumen, las claves de organización y secuenciación establecen una estructura que va desde lo macro a lo micro, promoviendo la integración de contenidos y una complejización creciente de los mismos que exigen una respuesta activa por parte del sujeto, reflejada, entre otros, en la asignación de horas. Sostenemos que esto contribuye a una formación docente integral y contextualizada en la que se reconoce la importancia del espacio curricular y su relación con el entorno educativo.

Concepción de conocimiento

El conocimiento que identificamos en este espacio lo encuadramos dentro de lo que Cochrane, Smith y Little (1996) denominan el conocimiento de la práctica. Este conocimiento es generado en la propia práctica no sólo a través de un trabajo individual, sino también colectivo, por ejemplo cuando se propone en Campo de la Práctica III “La práctica reflexiva como práctica grupal. La reflexión antes, durante y después de la acción. Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula”. Pero a su vez, de acuerdo a estos autores, identificamos un conocimiento en la práctica, porque es un conocimiento que los estudiantes recogen en forma reflexiva de su experiencia. Retomando la clasificación de conocimiento que realiza Edwards (1998) interpretamos que se propone desarrollar el conocimiento situacional en cuanto plantea que la escuela es una realidad que se constituye en situación para un sujeto que debe interpretarla de acuerdo a su contexto, posibilitando la comprensión de la realidad por y para el sujeto. En palabras de esta autora, entendemos que se establece una relación de interioridad con el conocimiento porque el sujeto establece una relación de significatividad con él, ya que se apropia de un contenido que requiere de su elaboración para interpretar la realidad escolar. Por ejemplo, en tercer año se propone que el análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones: “La relación intersubjetiva en el aula, La relación enseñanza-aprendizaje-contenidos, la relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa, de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula” (Anexo 1 Capítulo 7 p.134). Desde este lugar, interpretamos que se sostiene una formación reflexiva que incluye al sujeto en sus formaciones psíquicas, en su ser social, en los vínculos con los otros, en la participación con la sociedad, cultura, instituciones y favorece nuevos desempeños para transferirse a sí mismo, cuestionar, modificar sus prácticas y así incidir en lo social (Souto, 2016).

Concepción de práctica

Inferimos que el espacio curricular Práctica docente se enmarca en la racionalidad emancipadora, dada la importancia que le otorga al conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa y a los factores socioeconómicos, culturales, políticos e institucionales que se reconocen como condicionantes de la enseñanza. Pero, a la vez, en este diseño curricular se considera fundamental la elaboración de proyectos que tienden a la transformación de estructuras educacionales y a una práctica que responde a la necesidad y posibilidad de cambio de la sociedad (Steiman, 2018), ya que se entiende las prácticas en contextos institucionales y/o comunitarios investidas de finalidades políticas no neutrales que son pensadas como prácticas sociales enmarcadas en su complejidad (Davini, 1995). Siguiendo esta línea, la concepción de práctica rescata la reflexión sobre las prácticas desde las perspectivas hermenéutica y crítica (Sanjurjo, 2002). En relación con las intencionalidades formativas del espacio analizado identificamos que el Campo de la Práctica docente incluye tanto la lógica reflexiva, dado que pone un acento especial sobre la reflexión sobre la propia práctica, como la lógica interpretativa cuando propone desarrollar en los futuros docentes la habilidad de volver sobre sus prácticas como posibilidad de construcción del conocimiento profesional docente (Steiman, 2018). Analizamos que concibe que la práctica docente no se limita a una práctica pedagógica (Achilli, 2000), sino que implica un compromiso político que busca formar a los estudiantes de manera integral y contribuir a la transformación de la sociedad.

Cambios y continuidades del espacio curricular Práctica docente

El diseño curricular del año 2007 produjo importantes modificaciones en el espacio Práctica docente, objeto de estudio. Por un lado, en relación con los objetivos aporta una nueva manera de explicitar las finalidades a través de la presentación de horizontes formativos que exceden la mera enumeración de competencias o las descripciones de un perfil ideal de formación. Por otro lado, el espacio se configuró en un Campo que incluye tres instancias: Práctica en terreno, Herramientas de la práctica y el Taller de Integración Interdisciplinar y que se presenta como eje vertebrador del resto de los Campos. Por primera vez se hace la propuesta del TAIN como un espacio curricular transversal a todos los Campos con el objeto de brindar tratamiento a las diversas problemáticas y/o temáticas definidas en función de los ejes establecidos para cada año de la carrera. En este sentido, vemos la presencia en la fundamentación de este diseño la definición de Campo argumentada en nuestro marco teórico;

Es un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos. Los Campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de

También, sostenemos que define con precisión el rol de los maestros co formadores en el proceso de formación del docente en formación. Se les asigna la responsabilidad de acompañar, supervisar y evaluar la práctica docente de los estudiantes. Además, es importante destacar que, por primera vez, se invita a los docentes co formadores a participar en actividades de formación a través de los TAIN. Se prevé que estos talleres brinden espacios de reflexión y aprendizaje conjunto donde los docentes co formadores puedan compartir experiencias e intercambiar prácticas pedagógicas.

El diseño curricular de 2007 continúa con la inclusión del espacio de la Práctica Docente desde el primer año de estudio y se mantiene a lo largo de todo el desarrollo del plan. Además, es notable observar que en todos los diseños analizados, incluyendo los de 1967, 1987 y 2007, se hace énfasis en la importancia de analizar el contexto escolar y de llevar a cabo acciones relacionadas con la comunidad. Por ejemplo, en el diseño de 1967 se propone que los estudiantes realicen acciones de alfabetización de adultos, mientras que en el diseño de 1987 se incorpora un Taller de investigación sobre la realidad educativa. En el diseño de 2007, además de abordar el análisis del contexto escolar, se agregan contenidos relacionados con prácticas extraescolares y educación popular orientadas hacia la transformación del contexto, no solo su conocimiento. Esto refleja la presencia de la racionalidad emancipadora en la formación docente.

Otro aspecto novedoso de esta propuesta es el interés que se pone en trabajar el posicionamiento docente asociado a la construcción de los saberes situacionales que realizan los docentes en formación en contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos particulares. Aborda la concepción no sólo acerca del rol docente, sino también de la educación como acto político (Lens, 2001). Este aspecto se relaciona con otra novedad del espacio que es presentar como contenidos el abordaje del docente como trabajador, las condiciones de salud laboral docente, la definición del puesto de trabajo docente, la actividad gremial y su participación en el sistema educativo, avanzando hacia culturas e identidades en construcción que afirman la condición de trabajadores de los docentes, que implica reconocer que como trabajadores de la educación tienen derechos y, al mismo tiempo, advertir que el contenido del trabajo tiene que ver con el derecho social a la educación (González, Spessot, Rinald, Crespo, y Escalante, 2009).

Mencionamos, entre otros, contenidos que se incluyen por primera vez en este espacio. Por ejemplo en el Campo de la práctica I “las tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular”; “la interculturalidad y el multilingüismo”; en el Campo de la práctica II “la práctica reflexiva como práctica grupal”. Además, señalamos que en el Campo de la práctica III y IV se da cuenta que estos espacios proponen una formación docente que no se centra en el saber hacer, sino en apropiarse de

marcos de pensamiento y juicio que permitan abordar los desafíos educativos desde una perspectiva crítica y contextualizada. Al proponerse que los futuros docentes reflexionen y analicen de manera profunda su práctica y las prácticas escolares en general, desarrollando una conciencia crítica sobre las realidades educativas y su contexto, consideramos que promueve estrategias distintas de construcción del conocimiento profesional docente (Sanjurjo, 2002). Por otra parte, como señala Leisteme (2019), entendemos que esta propuesta recupera la perspectiva de la pedagogía de la liberación que recupera tradiciones del pensamiento de América Latina como la de Paulo Freire, superando una visión neutra o aséptica de la educación vista solo desde su carácter instrumental, ya que incorpora una visión crítica y problematizadora que cuestiona lo naturalizado para construir una acción cultural liberadora desde el ámbito educativo. Aspectos que se presentan por primera vez en el espacio curricular la Práctica docente.

Una práctica docente crítica

Sostenemos, desde el análisis realizado del espacio de la Práctica docente del Diseño Curricular del año 2007, que responde a la importancia que se le otorgó a la educación durante ese período. En tanto se impulsó una política educativa que asoció la igualdad y la inclusión educativa a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad de la acción estatal, la reconstrucción de lo común y la consideración de la diversidad (Southwell, y Boulan, 2019). Estos cambios propuestos en contraposición con los diseños curriculares analizados antes se relacionan con críticas a los organismos internacionales de crédito tales como, Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial por parte de varios gobiernos de la región y otras asociaciones a partir de las cuales sugieren una serie de foros, agencias e instancias que intentan revertir la hegemonía de las políticas neoliberales, proponiendo un enfoque de la educación como derecho social y reconociendo los derechos del profesorado en lo que respecta a la formación inicial y continua (Menghini, 2014). Consideramos que adhiriendo a esta visión, la provincia de Buenos Aires realizó una profunda modificación del diseño de formación docente en la búsqueda de incidir en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia; posición que se observa claramente en una de las definiciones presentes en este diseño: “hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (Anexo 1 Capítulo 7). Esta propuesta incorpora importantes aspectos de la teoría crítica a la formación docente y definió a la práctica docente como una práctica social comprometida con la transformación. Aspectos que se presentan por primera vez en el espacio curricular Práctica docente.

Parte IV

A modo de conclusión

CAPÍTULO 8

Defenderemos que la formación del profesorado –la de siempre, la de ahora y la del futuro- se encuentra permanentemente en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la alienación, hacia el otro en la dirección de la emancipación.

Jaume Martínez Bonafé (2005)

Al inicio de este Informe nos propusimos recabar información para lograr comprender las concepciones que fundamentan los cambios y las continuidades que fueron configurando el espacio curricular de la Práctica docente en el Profesorado de Educación Primaria desde 1967 a 2007 en la Provincia de Buenos Aires. Para ello indagamos acerca de las formas y los contenidos que conforman el espacio en cada propuesta curricular desde la terciarización de la formación docente hasta la actualidad. El trabajo de investigación realizado hasta aquí nos permitió ir cumplimentando los objetivos específicos relativos a la descripción y análisis de los componentes que conforman el espacio curricular Práctica docente de los distintos diseños curriculares e ir estableciendo relaciones que nos han permitido ir contestando los interrogantes planteados en el inicio de nuestra investigación. Consideramos que superamos la tendencia descriptiva porque nos posicionamos ante los planes de estudio para hacerlos hablar a través de indicios o pistas que nos permitieron descifrar la vinculación profunda entre lo aparente y lo subyacente. Recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten “conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos o no manifiestos” (Achilli, 1990, p.8). Por tanto, realizamos un análisis de documentos, entendiendo por tal no sólo la descripción del contenido explicitado en ellos, sino que además efectuamos inferencias de los supuestos latentes en los mismos. Es decir, que llevamos a cabo un examen profundo del contenido, que es una forma particular del análisis de documentos que pretende descubrir leer, identificar, reconocer, analizar, comprender los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido. Consideramos que en este recorrido hemos logrado desarrollar los objetivos específicos propuestos al inicio de esta investigación. Entre otros, hemos relevado los períodos históricos y políticos en los cuales se llevaron a cabo modificaciones en los diseños curriculares del profesorado de Primaria en la provincia de Buenos Aires, hemos reconocido las dimensiones y formatos que conforman el espacio curricular Práctica Docente en cada Diseño Curricular, logramos identificar las concepciones pedagógicas y epistemológicas que subyacen a las diversas propuestas curriculares provinciales en lo referido al espacio Práctica docente, interpretamos

las intencionalidades formativas y la racionalidad implícita que se le asigna al espacio de la Práctica docente, analizamos cómo el espacio Práctica docente contribuye a la construcción de la identidad del futuro docente. Habiendo finalizado el recorrido, estamos en condiciones de sistematizar algunas consideraciones finales que desde ya revisten el carácter de provisorias. Las hemos organizado en ítems que nos permiten sistematizar la información elaborada que dan cuenta del logro de los objetivos específicos.

Un espacio fundante

El espacio curricular Práctica docente se encuentra presente desde los inicios de la formación sistemática de docentes en todos los diseños analizados, por eso planteamos que es un espacio fundante al que se le dedica un lugar fundamental. Encontramos variantes en la cantidad de horas, pero salvo la primera propuesta elaborada dentro del marco de la creación de los IFD a nivel nacional, todos incluyen este espacio desde el primer año de cursada y coinciden en comenzar con una práctica centrada en aspectos comunitarios y/o institucionales para continuar con la práctica de la enseñanza.

En la provincia de Buenos Aires desde la primera propuesta curricular de nivel terciario en el año 1967 el espacio Práctica docente se incluye desde el primer año de cursada. Esta característica se mantiene hasta el diseño curricular vigente de 2007. Esta inclusión nació bajo las premisas del paradigma tecnológico que concibe al espacio Práctica docente como un espacio de aplicación de la teoría estudiada previamente en el que se ponen en marcha planificaciones, técnicas, recursos trabajados en asignaturas previas que se organizan en función de esta práctica. Aunque esta tendencia se sostuvo a lo largo de las modificaciones analizadas, dejó de ser hegemónica dado que se incorporaron tendencias que responden tanto a la racionalidad interpretativa como a la emancipadora (Steiman, 2020).

Ámbitos en los que se desarrolla el espacio curricular Práctica docente

En el recorrido realizado desde la estructura y organización curricular de los diferentes diseños, el espacio Práctica docente no solo aumentó su carga horaria, sino que adoptó un modelo en el cual las prácticas contemplan las distintas dimensiones y escenarios del quehacer profesional. En particular, mencionamos que la dimensión comunitaria estuvo presente desde las primeras propuestas curriculares provinciales, marcándose su importancia. A partir de la terciarización la comunidad se presenta como un espacio a ser estudiado por el docente en formación, fundamentando que la práctica docente excede lo institucional y áulico. Identificamos diferentes concepciones acerca de cómo formar al docente en relación con esa dimensión. En el caso de los diseños elaborados durante regímenes militares (1967 y 1977) esa relación se basa en conocer la comunidad con criterios neutros

y objetivos de racionalidad técnica que contribuye al control social a través de la escuela y el docente. A partir de 1987, el primer diseño del período democrático, esa mirada de la comunidad cambia radicalmente, por ejemplo con el TIRE. En él se plantea conocer e interpretar la realidad para formar un docente comprometido con su comunidad. En el diseño vigente del 2007, consideramos que desde una postura crítica, se plantea además de conocer e interpretar el contexto escolar, un posicionamiento político que se comprometa con su transformación. Destacamos que el espacio de la Práctica docente de todos los diseños analizados incluye tanto la práctica pedagógica como la práctica docente, salvo el diseño de 1977 que solo se centra en la práctica pedagógica (Achilli, 2000). Además, señalamos una recurrencia, en todos los diseños se proponen la realización de prácticas en diferentes ámbitos, rurales, urbanos y en todos los grados de la escuela primaria.

Escenarios de formación

Desde los inicios de la formación docente el espacio curricular de la Práctica docente constituye un espacio interinstitucional inscrito en el sistema formador en el que se relacionan la escuela primaria y el instituto formador. Pero a partir del diseño de 1999 se remarca explícitamente que la Formación Docente de Grado transcurre en dos escenarios con funciones diferentes, pero complementarias: la institución formadora y la escuela primaria, en el caso de nuestro estudio. A partir de la terciarización este espacio curricular comenzó a estar a cargo de un profesor de práctica con horas asignadas que tiene a su cargo el espacio curricular Práctica docente. Este lugar sufre pequeñas transformaciones en el diseño del 2007, dado que comienza a considerar a los maestros de grado como docentes co formadores y los invita a participar de jornadas compartidas a través de los TAIN.

Nivel de prescripción

Partimos de entender que los diseños curriculares son textos prescriptivos, son proyectos, son previsiones acerca de la formación en particular, en este caso que estamos estudiando. Como mencionamos en el marco teórico es el documento que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar (Pico 2012). En las propuestas de 1967 y 1977 encontramos una fuerte prescripción acerca de cómo deben organizarse las prácticas, aspecto que se relaciona por un lado por la tendencia tecnicista, instrumental a la que responden, pero también al contexto general dado que fueron elaboradas durante gobiernos militares. Al instaurarse nuevamente la democracia leemos un cambio fundamental. En tanto las prescripciones tienen que ver con fundamentos, argumentaciones que consideran al sujeto docente en formación y no un individuo docente que aplica lo que se ha decidido en otros ámbitos. En el diseño de 2007 a diferencia del diseño de 1987 reconocemos una definición precisa de contenidos y acciones de los componentes que conforman el Campo de la Práctica docente.

No obstante, más allá de esa fuerte definición los lineamientos que contiene el diseño de 2007 son flexibles, hermenéuticos y críticos dando cuenta de un modelo hermenéutico-reflexivo de formación que supone a la enseñanza como una actividad compleja, condicionada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. (De Lella, 1999)

De asignatura a Campo y eje vertebrador

El espacio de la Práctica docente se presentó en los planes de estudio de 1967 y 1977 como asignaturas o talleres. En el diseño de 1977 esta asignatura se encuentra dentro de un área integrada por materias como Didáctica general, Didácticas específicas y Tecnología, aunque no se define con precisión su papel dentro del plan. Es la primera vez que se conforma un área que propone la integración de este espacio con otros. El diseño de 1987 cambia esa perspectiva y considera a la Práctica docente como un espacio que vertebrará los demás, diferenciándose de los diseños anteriores que la proponen como un taller o asignatura. En contraste, el diseño del año 2007 plantea a la práctica docente como un Campo, indicando que es el eje articulador del resto de los campos de la organización curricular. Este enfoque implica un trabajo interdisciplinario como abordaje epistemológico y pedagógico, centrándose en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas en sí. Definir la Práctica docente como eje vertebrador implica que los contenidos de los demás espacios curriculares se seleccionan, organizan y secuencian en torno a este eje, que a su vez los van delineando (Barco de Surghi, 1996).

De práctica neutral a práctica social

Tanto el plan de 1967 como el de 1977 reflejan la prioridad dada a la adquisición de conocimientos teóricos y su posterior aplicación en línea con la tendencia tecnicista aplicacionista. La práctica docente es concebida como una práctica neutral que se apoya en el conocimiento científico y en el uso de instrumentos y medios para favorecer la enseñanza, entendiéndola como un problema técnico que evidencia la concepción del maestro como un agente experto en aplicación de técnicas. El diseño de 1987 comparte con el plan de 1999 una concepción de la práctica que relacionamos con la racionalidad interpretativa dando valor a la reflexión sobre la propia práctica y al análisis particular de cada institución escolar sin abandonar la racionalidad (Steiman, 2018) en tanto se propone la realización de procesos de análisis institucional e instancias de reflexión y autoevaluación de la propia práctica. El diseño de 2007 entiende la práctica como una práctica social. Considera a la formación de un docente cuya práctica es social, que no es decidida individualmente, sino que es una experiencia social que se internaliza. En ese diseño se entiende la práctica como un

hacer social que se aprende. En el espacio de la Práctica docente se prevé que tanto el profesor como el estudiante desarrollen una práctica social institucionalizada que se entiende su concreción en un marco de estructuras y dinámicas de poder más o menos ocultas que influyen en el pensamiento y en el hacer de los sujetos. La práctica en ese diseño se constituye en un objeto de transformación y se reconoce su complejidad.

Intencionalidad del espacio curricular Práctica docente

El plan de 1967 y el de 1977 conciben al espacio de la práctica como un lugar de aplicación de la teoría estudiada previamente, explicitando una lógica aplicativa (Steiman, 2018), dando cuenta de la presencia de una concepción que opone la teoría a la práctica (Carr, 2002). A partir de la instauración de la democracia (Diseños de 1987 y de 1999) se mantiene esta lógica aplicativa, pero comienza un período de transición hacia una lógica interpretativa, ya que considera la práctica como una fuente de conocimiento que le otorga valor a la reflexión sobre la propia práctica y al análisis particular de cada institución escolar. El diseño de 2007 se fundamenta en una lógica reflexiva (Steiman, 2018), en tanto considera a la práctica como una fuente de conocimiento que debe generar transformaciones.

Concepción de docente

Como dijimos en el marco teórico, toda práctica de formación favorece y ha favorecido históricamente a la consolidación de un modelo de docente. Compartimos con Davini (1988) cuando plantea que los programas de estudio de formación docente conforman textos pedagógicos que organizan y regulan el proceso de formación, definen los límites del conocimiento a transmitir considerado necesario para el desempeño del rol en cada período histórico. Es desde este lugar, que la selección, organización y jerarquización de contenidos y saberes que se incluyen en los diseños curriculares en general y en el espacio de la Práctica docente subyace la problemática de la concepción profesional que se tiene de la formación de un sujeto. En nuestro caso hemos analizado cómo el espacio Práctica docente contribuye a la definición del tipo de ejercicio que requiere del futuro docente respondiendo a las exigencias de cada época. Para ello, analizamos una variante referida a cómo se fue modificando la concepción de sujeto en formación en el espacio de la Práctica docente, que como vimos adoptan diferentes nombres y se prevén diferentes sus desarrollos. Se inició con una concepción de sujeto como tabla rasa que aplica técnicas y recursos adquiridos durante la formación propuesta, propiciando una socialización acrítica del docente en relación con la institución escolar con el fin que se adapte y mantenga el statu quo. Con la llegada de la democracia esta perspectiva en la formación se fue modificando y se comenzó a valorizar el lugar del sujeto que se forma. Sus experiencias, sus interpretaciones, sus vivencias son elementos constituyentes de su

proceso formativo y desde el espacio de la Práctica son valorados y explicitados en las propuestas curriculares. En el último diseño curricular analizado esos elementos se profundizaron además de tener en cuenta al sujeto que se forma, se prevé la formación de un sujeto que genere transformaciones en su práctica y en su contexto. En este sentido se busca contribuir con la formación autónoma del futuro docente, a la integración social crítica, otorgándole protagonismo a partir de proponer una activa participación para generar el compromiso con el logro del derecho social a la educación de sus futuros estudiantes del Nivel Primario y la construcción de una práctica transformadora. Entonces, observamos cómo la concepción de ese espacio curricular ha ido modificándose desde la concepción técnica de la enseñanza que conforma una visión de maestros como técnicos relegados a las formas de hacer, como seguidores de rutinas no cuestionadas o meros consumidores y aplicadores de modelos, a otras que conciben la enseñanza como una tarea personal, interpretativa y juiciosa, contextualmente situada y sensible al alumnado y sus contextos de vida. Interpretamos en ello una visión de docentes como profesionales reflexivos, intérpretes y transformadores del conocimiento. En lugar de considerarlos como consumidores acríticos del saber de otros, son considerados como protagonistas que crean y validan en la acción los saberes, los conocimientos de la práctica, susceptible, a su vez, de ser críticamente analizada y reconstruida, transformada. En este sentido, en el diseño de 2007 se busca que las instancias de reflexión sobre la propia práctica y la posibilidad de su transformación se conformen en elementos constitutivos del futuro docente. En el análisis de los contenidos que se incluyen en el espacio curricular de la práctica interpretamos que son relevantes e incluso decisivos, pues representan el conocimiento de cada momento histórico que privilegian y hacen posible el aprendizaje de determinados valores y concepciones, habilidades prácticas y disposiciones que son necesarias para entender y afrontar las tareas y responsabilidades del ejercicio de la docencia. Coincidimos con Tadeu Da Silva (1999) que en el fondo de todo currículum hay una cuestión de identidad.

Concepción de formación

En nuestro marco teórico compartimos autores (Honore, 1980- Moreno, 2002) que dan cuenta de una doble mirada del concepto de formación: desde lo intrínseco y desde lo extrínseco. En este trabajo nos centramos en las propuestas curriculares que encierran acciones organizadas desde el ámbito provincial y que se ofrecen en instituciones que se conforman para ofrecer lo que denominamos formación inicial de docentes. A lo largo de nuestro recorrido identificamos que se fue desarrollando una concepción que supera la mera transmisión de saberes, de solo saber hacer, externa al sujeto y a partir de los diseños de 1987 se fue construyendo la idea que la formación es un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a apropiarse de conocimientos que

posibilitan tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas. Interpretamos que en el diseño 2007 se incluye una mirada desde el punto de vista del sujeto, otorgándole un papel fundamental al proceso de formación que se activa desde quien se forma (Ferry, 1991). Formación que prevé lo comunitario, lo institucional y lo áulico. Podemos afirmar que este es el enfoque de la formación que se explicita en el espacio curricular de la Práctica docente y da cuenta de la perspectiva planteada en el marco teórico que la formación es un conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones y es el sujeto de manera activa y temporal quien le va dando forma (Souto, 2011)

Política pública

A través del recorrido realizado hemos analizado cómo la formación docente ha sido y sigue siendo entendida como una política pública, entendida como el “conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado con relación a una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Ozlak, 1976, p. 16). Esas políticas formulan directrices que demarcan actividades y posibles soluciones a necesidades y problemáticas propias de cada esfera social, en nuestro caso una política educativa centrada en la formación docente. Las políticas públicas no son el resultado de procesos lineales, coherentes y deliberados sino que son el producto de procesos sociales y políticos que conforman un campo en disputa y que a su vez estas políticas se imbrican con lo económico, lo social, lo cultural lo ideológico, estableciendo relaciones de interdependencia mutua (Feldfeber y Gluz, 2019). Como dijimos anteriormente, hemos hecho foco en los momentos en que se decidieron modificaciones en los diseños curriculares del profesorado de primaria que orientaron y definieron el espacio curricular Práctica docente. Desde esos materiales describimos, analizamos e interpretamos el sentido asignado al espacio en tanto componente de los planes de estudio correspondientes a los períodos estudiados. Analizamos cómo la política educativa a través de los discursos oficiales expresados en las propuestas curriculares condiciona y regula la formación docente y la modalidad del espacio curricular Práctica docente. Es desde este lugar que en nuestro recorrido hemos analizado e interpretado las relaciones entre el contexto de surgimiento de una propuesta curricular y el texto de la propuesta. La elección de los nombres de los capítulos en nuestro trabajo da cuenta de esta relación. Por otra parte, hemos identificado el papel que juega la influencia internacional en el diseño y las políticas educativas tanto en el nivel nacional como provincial, dado que en todas las propuestas curriculares analizadas hemos visto cómo las recomendaciones y metas globales han modelado las políticas de formación docente. Esta situación nos permite compartir con Feldfeber (2007) que las políticas que se vienen desplegando en nuestro país, al igual que en el resto de América Latina, no son ajenas al proceso de circulación de políticas educativas que ocurre en el ámbito internacional.

Planteamos como lo hace Lesteime (2019) que los dispositivos de formación realizados desde una estructura de poder expresan en el diseño y organización sus propias necesidades, por tanto la formación docente tal como se ha venido delineando estaría encuadrada en un esquema de necesidades sociopolíticas, económicas e históricas que se afirman como razón de ser del armazón curricular. Esas necesidades, expresa el autor, son las que establecen los saberes necesarios en virtud de las condiciones macro sociales imperantes y aquellas que no son válidas desde esas mismas condiciones. Consideramos que este análisis que hacemos con el apoyo de Lesteime (2019) explica por qué los diseños curriculares analizados no cuentan con diagnósticos o evaluaciones que permitan recabar información acerca de los déficits encontrados en un plan vigente que justifiquen la necesidad de actualizarlos en términos de nuevos enfoques o necesidades, sino que se presentan priorizando intereses y premisas planteadas por la administración del Estado y por las políticas internacionales mencionadas. Esta situación da cuenta de la definición de currículum expresada por de Alba (1991) que lo entiende como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios que surge de diversos mecanismos de negociación e imposición social, acompañado de procesos profundamente históricos, culturales, políticos.

En resumen podemos presentar el camino que ha transitado el espacio curricular Práctica docente del profesorado de primaria en la provincia de Buenos Aires a través de los siguientes recorridos;

- De estrategia de adaptación a estrategia de transformación social
- De socialización acrítica a docente transformador
- De formación instrumental a una formación política transformadora
- De estudiante tabla rasa a sujeto que interpreta y transforma
- De asignatura a campo y eje vertebrador de la formación
- De práctica pedagógica a práctica social

A modo de síntesis

Hemos construido tres categorías que organizan la información analizada a lo largo de nuestro trabajo.

❖ Espacio de la Práctica docente para aplicación

Los diseños que integran esta categoría son los que pertenecen a períodos militares (1967 y

1977) y responden a la racionalidad tecnológica definida por Steiman (2018). El espacio de la Práctica docente de estos planes cumple con la intención de formar un docente que se incorpore al sistema educativo sin cuestionarlo, adaptándose a la realidad bonaerense, aplicando la metodología y recursos aprendidos, colaborando de este modo con el lugar del docente que recuperara los valores occidentales y cristianos de la sociedad. En estos diseños se coincide en considerar al espacio como una instancia que posibilita la inmersión del estudiante en la realidad áulica, institucional y bonaerense en la que demostrará lo aprendido y pondrá en juego los valores requeridos para ser docente. Se conciben al espacio de la Práctica docente como el lugar donde observar e implementar planificaciones, técnicas y recursos estudiados dando cuenta de la supremacía de una lógica aplicativa. El estudiante planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza.

❖ Espacio de la Práctica docente para la aplicación y la reflexión

Consideramos que los diseños curriculares de 1987 y de 1999 elaborados bajo gobiernos democráticos presentan propuestas abiertas que prevén formar un docente que guíe, oriente, que desarrolle valores democráticos, que respete los distintos argumentos que conviven en la sociedad, que ayude a despertar el pensamiento. Se busca lograr un egresado que posea competencias que le permitan orientar al niño con solvencia en el conocimiento de los contenidos y de los fundamentos didácticos para su enseñanza, en pocas palabras se busca formar un docente profesional. En la concepción de este espacio que sostienen estos diseños, conviven elementos señalados en los diseños de los años 1967 y 1977, dado que se concibe como instancia de aplicación de teorías y de técnicas. En este sentido, permanece la lógica aplicativa, pero a la par se incorpora la lógica interpretativa ya que, además, es mirado como un espacio de reflexión y fuente de conocimiento. En estos diseños se muestra el espacio de la Práctica docente como aquel que posibilita procesos de reflexión e interpretación de las propias vivencias en la institución formadora. Se comienza a considerar al estudiante como un sujeto con posibilidades de interpretar sus experiencias y aprender de ellas. Interpretamos que es un inicio de superación de la mirada del estudiante como tabla rasa que copia o implementa. Consideramos que en este caso estamos en presencia de una racionalidad interpretativa que anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas reales, concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico (Steiman, 2018)

❖ Espacio de la práctica para la reflexión y la transformación

En esta categorización incluimos el diseño curricular vigente, aprobado en el año 2007. De manera simplificada podemos decir que en este diseño se continúa trabajando el enfoque hermenéutico reflexivo que emerge en los diseños 1987 y 1999 a través de diversos aspectos pero se

le suma un aspecto fundamental que es la mirada política del posicionamiento docente. En cuanto se presenta al espacio de la Práctica docente como un campo con potencialidad para transformar la práctica docente a la que entiende como una práctica social; se propone abordar como contenido el carácter político de la educación incorporando no solo lo escolar, sino teniendo en cuenta la educación popular; se analiza el conocimiento en su relación con el poder y la construcción de subjetividades. Esta propuesta curricular hace que en este espacio se reflexione sobre la práctica, se implementen intervenciones didácticas fundamentadas y se deconstruya y reconstruya la identidad docente basada en un posicionamiento político transformador, siendo pensado como un espacio generador de conocimientos, dado que el estudiante es considerado un sujeto crítico con posibilidades de analizar la realidad del aula y del contexto en pos de intervenir y transformar. Interpretamos que en este espacio se intenta crear las condiciones para transformar las relaciones sociales de dominación y coerción desde una racionalidad emancipadora (Steiman. 2018).

Epílogo

Interrogantes que se abren

Como todo trabajo de investigación, no se cierra aquí. Al contrario abre nuevos interrogantes que queremos compartir. Hemos analizado que los organismos internacionales tienen un impacto significativo en las decisiones curriculares de formación docente conformando un esquema de necesidades sociopolíticas, económicas e históricas que se presentan como fundamentos de los cambios curriculares. Esto nos plantea la pregunta de si es posible desarrollar diseños curriculares que integren las voces y preocupaciones de los actores involucrados³³ y que respondan a las realidades y necesidades específicas de la provincia de Buenos Aires.

Además, hemos observado cómo el espacio de la Práctica docente se ha sido definido como el eje central de la formación docente. Esto nos lleva a cuestionar si el resto de las instancias curriculares seleccionan sus contenidos en torno a la práctica como eje de formación. Otro aspecto que nos provoca interrogantes, es que en los primeros planes de estudio se definían claramente las experiencias docentes que los profesores a cargo debían tener. Sin embargo, en los diseños posteriores, estas definiciones han desaparecido, lo que nos lleva a preguntarnos si es necesario establecer qué experiencia y formación debe tener el profesor del espacio de la Práctica docente. Dado que la formación docente es una formación profesional, nos interesa seguir investigando el papel que se le otorga al docente de grado en esta formación, más allá de simplemente denominarlos "co formadores" e invitarlos a participar en jornadas compartidas a través de los TAIN.

En síntesis, nos encontramos con una pregunta compleja: ¿en qué dirección estamos caminando en términos de formación docente? Como cita Jaume Martínez Bonafé (2005) ¿estamos caminando hacia la alienación o hacia la emancipación?

³³ La elaboración del diseño curricular de 2007 realizó un proceso de consultas, pero consideramos que es necesario profundizar y ampliar dicho proceso.

Relato auto etnográfico

(...) la auto etnografía se transforma en una modalidad cualitativa potente para el abordaje de los procesos subjetivos que les suceden a los sujetos investigados y al propio investigador en las recurrentes y entramadas etapas de una investigación

Noy (2003)

1. Una pequeña explicación del porqué del problema a investigar

Mi trabajo de tesis centra su eje en torno al espacio curricular Práctica docente del profesorado de nivel primario en la Provincia de Buenos Aires desde el año 1967 hasta el 2007. Definir la problemática a tratar me resulta cercano dado que es una temática que me interesa y preocupa desde que comencé a trabajar en formación docente. Preocupación que, a su vez, me llevó a inscribirme en esta maestría.

Hace muchos años que trabajo en este espacio, ingresé al nivel tomando horas de prácticas y continuo hasta hoy. Como toda profesora novel me fui incorporando a un espacio que estaba organizado y definido por los docentes que formaban parte de él, me fui socializando profesionalmente a partir de la experiencia y la particularidad de cada grupo e institución. En este proceso, fui incorporando modos de hacer y de concebir el espacio que, seguramente, entre otros aspectos, se fueron transmitiendo consuetudinariamente. En numerosas oportunidades me pregunté cuánto de esos modos se encontraron escritos en los diseños curriculares, cuánto se habría prescripto quizás una vez y quedó establecido en forma permanente, cuánto estaría escrito y nunca se implementó, cuánto jamás se expresó en un diseño y sin embargo se hace. Cuestiones que esta investigación permitió ir dilucidando y que justifica, de alguna manera, mi interés por el tema.

Mi desempeño en el espacio de la Práctica docente, a su vez, me obligó a tener presente el proceso de análisis de la implicación que requirió procesos de distanciamiento y objetivación para facilitar el análisis del espacio curricular de cada diseño curricular. Es cierto que no se conoce el mejor método para lograr este distanciamiento, pero en la presente investigación procuré realizar un trabajo sistemático de reflexión con el fin de diferenciar mis vivencias de los que expresan las prescripciones curriculares.

2. Acerca de los documentos curriculares

Conseguir los planes de estudio y diseños curriculares a analizar no fue complicado, dado que la provincia cuenta con un centro de información que comparte esta documentación con quien

la requiera. Esto permitió que esos textos se convirtieran en la fuente documental a analizar. Durante la pandemia organicé los documentos curriculares correspondientes a cada período histórico definido. Comencé a leerlos y a realizar una síntesis de su contenido incluyendo una pequeña caracterización de su contexto histórico. En esa síntesis, sólo incluía aspectos descriptivos, tanto del diseño general como del espacio en particular. Esta tarea se convirtió en un insumo fundamental, dado que cuando decidí comenzar a redactar el informe tenía la información de base organizada.

3. Algunas definiciones

Los intercambios que se generaron durante el primer seminario Metodología de la investigación, su cursada y la bibliografía ofrecida ayudaron a terminar de definir la problemática a investigar. Por otro lado, el taller de tesis me llevó a profundizar en otras cuestiones como el marco teórico y la metodología a desarrollar. Una de las acciones que me resultó sumamente rica fue la lectura de otras investigaciones para el ítem referido a Antecedentes porque me permitió visualizar categorías, formas de organizar la información, bibliografía. A su vez estas lecturas confirmaron la importancia de abordar este tema dado que ninguno de los trabajos hallados se refería al problema definido. Encontré numerosas investigaciones acerca del rol de los docentes co formadores, de la construcción del conocimiento profesional durante las prácticas docentes, de las representaciones acerca de las residencias, del lugar de las prácticas profesionales en carreras universitarias o investigaciones centradas en el nivel inicial, pero ninguna referida a cómo se fue conformando este espacio curricular en la provincia de Buenos Aires en los diseños curriculares de formación inicial de maestros de primaria.

Cuando presenté el proyecto de tesis y fue aprobado pensé que ya tenía una parte terminada, pero al comenzar a redactar algunos puntos tomé conciencia que lo que había elaborado era sumamente pobre. No había tenido en cuenta conceptos fundamentales que debían formar parte del marco teórico como categorías que me permitirían analizar el espacio curricular práctica docente. Cada seminario o taller cursado me fue aportando miradas para enriquecer mi trabajo, algunos por la temática específica y otros aportaron conceptos que, como dije anteriormente, no había tenido en cuenta, como el caso de implicación, formación, institución formadora.

Durante el cursado del Taller de análisis y reflexión de la práctica docente, al darme cuenta de la importancia de la necesidad de coherencia entre los componentes del proyecto de tesis, reelaboré los objetivos generales y específicos. En realidad me sorprendió no haberme dado cuenta antes, dado que en mi práctica profesional al analizar las propuestas de clases que elaboran los practicantes, continuamente les señaló la necesidad de coherencia entre los componentes de la

planificación. De alguna tomé conciencia del proceso de construcción y de reelaboración que tienen que llevar a cabo los practicantes para planificar. Aspecto que quizás como docente se tiene naturalizado y una no se detiene a pensar que para el otro implica cierta complejidad.

4. Primeros pasos

En el trabajo final del seminario Procesos históricos y políticos de la formación docente abordé un contenido que, desde mi punto de vista, es el origen del espacio curricular práctica docente, el Departamento de Aplicación de las Escuelas Normales. Encontré el reglamento general de esas escuelas que incluye la organización de esos departamentos. Hecho que me llamó la atención porque no tenía información de la existencia de documentos que regularan este espacio desde sus inicios y que, de alguna manera, fueron definiendo su impronta.

A pesar que nuestro trabajo se enfoca en la provincia de Buenos Aires a partir de la terciarización de la formación de maestros, consideré necesario incorporar una breve referencia a los inicios de esta formación en el nivel medio, por ofrecer aspectos que resultan fundamentales del espacio curricular a estudiar. En este sentido me sorprendieron algunos hallazgos referidos al lugar que se otorgaba a los maestros, a las escuelas de aplicación en el proceso de formación de los futuros docentes. Importancia que se vio reflejada en la elaboración de Reglamentos que normatizaron su desarrollo. Cuando se terciariza la formación docente, observamos un cambio en la importancia dada a los maestros. Ya ni se los nombra en los documentos porque aparece con un papel importante el profesor de prácticas, cargo que se presenta por primera vez con carga horaria definida. Asimismo se define que las prácticas se realizarán en diferentes escuelas y no solo en la escuela de aplicación.

5. Con las manos en la masa

Como ya sabemos la formación docente durante muchos años (100 aproximadamente) se desarrolló en el nivel medio, desde este lugar consideré importante seleccionar el primer plan diseñado dentro del nivel superior. A esta situación se le suma el hecho de ser un plan de estudios que fue planificado por un gobierno militar, el mismo tipo de gobierno que decidió el paso de esta formación al nivel terciario. El plan denominado Magisterio Normal Superior fue el que se implementó dentro de este contexto en la provincia de Buenos Aires. En un primer momento pensé que este documento ofrecería pocas posibilidades de análisis, pero al acercarme a él me fui dando cuenta que es un documento que revela una cantidad importante de principios y orientaciones acerca de la política de formación docente de ese período. Retomé lo propuesto en el marco teórico y en la metodología de trabajo con el fin de realizar en primer lugar la descripción y análisis del plan en general para luego centrarme en la interpretación del espacio de la práctica en particular y en tanto

componente del plan total.

Cuando comencé a realizar el análisis en profundidad del plan curricular y a medida que fui avanzando, tomé conciencia que debía ampliar el marco teórico desarrollado. Reconocí la necesidad de incorporar conceptos que no había tenido en cuenta que resultaban necesarios para profundizar el análisis, como por ejemplo concepción de contenidos curriculares, códigos curriculares, unidades curriculares, entre otros. Esta situación me generó cierta confusión entre cuáles son los conceptos que deberían formar parte del marco teórico de los que se podrían integrar en lo metodológico dado que ambos colaboran con el análisis de los documentos oficiales. En esta ida y vuelta de definiciones consideré que las siguientes categorías permitían orientar y delimitar el abordaje del plan de estudio. Para describirlo: contexto de surgimiento, título, duración de la carrera, organización del plan de estudio, fundamentos generales y pedagógicos, definición de docente a formar. En el mismo momento que realizaba la descripción fui encontrado elementos que podrían estar presentes para realizar el análisis en profundidad como por ejemplo: fundamentos epistemológicos, pedagógicos, concepción de formación, enfoque/tradición de formación, definición de egresado, concepción de curriculum y estructura curricular, principios y criterios que orientan la selección organización y secuenciación de los contenidos del espacio, ausencias detectadas. Al adentrarme en el espacio curricular Práctica docente comencé con la descripción, siguiendo estas categorías: años de cursada, horas asignadas, ubicación dentro del plan de estudio, objetivos, contenidos, aspectos generales de su organización. Y para llevar a cabo el análisis en profundidad tuve en cuenta: concepción de práctica, racionalidad, intencionalidad formativa, principios y criterios que orientan la selección organización y secuenciación de los contenidos, caracterización de los contenidos, lugar asignado al profesor de prácticas y al docente co formador, concepción de estudiante en formación.

6. Un diseño aterrador

Quiero detenerme en un período que me generó numerosas sensaciones y sentimientos. Para el cierre del Taller de análisis y reflexión de la práctica docente tuve que decidir qué diseño curricular analizar y me pareció interesante centrarme en el Plan Provincial de Formación Docente del año 1977. De esta manera se constituyó en el primer plan analizado, un plan de estudio planificado por el más cruento gobierno militar. Un aspecto que me llamó poderosamente la atención es el nombre adjudicado al espacio: Práctica educacional, diferente de todos los otros planes que la denominan práctica docente. Me llevó tiempo generar alguna explicación, que por supuesto es personal. Busqué definiciones de práctica educacional para intentar desde esa definición elaborar una explicación. Encontré que por lo general se diferencia de práctica docente dado que a esta se la centra en el aula

y la práctica educacional se refiere a cuestiones más generales del proceso educativo. Desde este lugar encontraba una gran contradicción dado que el plan tiende a la práctica áulica concreta ya que incluye, entre otros contenidos a desarrollar, metodología de enseñanza, habilidad para seleccionar recursos, conocimiento de los contenidos que se enseñan en la escuela primaria, planificación, entre otros. Pero profundizando la lectura consideré que el objetivo real, expresado en algunos párrafos, y asociado a la política general de la dictadura, era controlar y homogeneizar la ideología de la docencia asociándola a la cultura occidental y cristiana. Es así que concluí que la denominación de práctica educacional era la correcta para sus propósitos formativos.

Sabemos que todo plan de estudio estudiado en tanto documento oficial ofrece la visión de aquello que se ha plasmado en un documento y no sobre lo que realmente ha sucedido en el sistema educativo en particular y el país en general. Esta situación ha estado presente durante el análisis de este diseño dado que en forma permanente tuve que distanciarme del documento tratando de no invadirlo con situaciones que sabemos han sucedido durante la última dictadura militar. En este sentido mi implicación se refería más a las vivencias cotidianas durante la dictadura que a lo relativo a mi trabajo profesional en el espacio de la práctica docente, dado que durante este período aún estaba cursando la escuela secundaria. Es imposible negar que la lectura de este plan me generó un sinnúmero de sensaciones. Es muy difícil analizar o interpretar algunas afirmaciones encontradas en este plan sin relacionarlo con la experiencia vivida. Por ejemplo en el documento donde establecen los principios de la política educativa dice “con un buen maestro todo” una no puede dejar de preguntarse qué quieren decir con ese todo y qué sucede con los que definen un mal docente, se podría decir con un mal maestro nada, sabiendo lo que significa ese nada para el Terrorismo de Estado. Otra frase que me provocó un gran rechazo e indignación “El nuevo plan busca primordialmente una mayor calidad y seguridades intelectuales, que redundará en la alegría de enseñar”. Asusta, ¿alegría en medio de tanta muerte y terror? Leerlo conociendo cuál fue la política de terror llevada a cabo por la Dictadura Militar indigna, sorprende y hasta quizás asusta. Por un lado, tomar conciencia de la planificación que desplegaron en todos los ámbitos de la sociedad para lograr sus objetivos, una mirada totalizadora que no dejó espacios sin abordar. Es tomar contacto directo que, además de implementar violencia física, pusieron en juego una violencia simbólica que intentaba convencer de las bondades de su política. Me llamó la atención cómo rápidamente detectaron la importancia de la educación y de la formación docente para conformar la sociedad deseada por ellos. Independientemente de la consideración que se tenga del plan; su coherencia, su fundamentación, su organización y previsión daba cuenta de ausencia de improvisación y de la existencia de profesionales de la educación que participaron en su planificación. Hecho que a su vez, también me generó preguntas. Por momentos me sentí invadida por lo que leía, sentí impotencia

ante la contundencia del discurso de la dictadura, miedo al leer sus objetivos tan precisos, cerrados e impuestos, tristeza por lo que se propuso y por lo que se impidió vivir, preocupación por convivir con ciertas situaciones tomadas como normales y principalmente fragilidad y dolor ante todo lo que sabemos se vivió.

7. Continuando el análisis de los documentos

En cada documento analizado encontré características que me llamaron la atención y que durante mi experiencia laboral no tenía consciencia de su existencia. Me di cuenta que durante los primeros años de la democracia no estaba instalada la lectura profunda de los diseños curriculares. Se acostumbraba a tomar, por ejemplo el espacio curricular Práctica docente continuando las actividades que ya estaba realizando el docente anterior o algún colega paralelo. El diseño de 1987 fue un currículum abierto con la posibilidad de incorporar contenidos de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada contexto. Durante los años 90' se comenzó a prestar más atención a los diseños curriculares. Los CBC impusieron, de alguna manera, esa necesidad. Lo referido a los diseños curriculares más abiertos o cerrados, me llevó a la reflexión acerca del lugar del docente como profesional o técnico, a preguntarme por ejemplo si el último diseño, que plantea una formación política del futuro docente y se presenta con un alto nivel de prescripción, no encierra en este sentido una gran contradicción. Aspecto que se podría abordar en otro trabajo.

En relación con otros diseños, me sorprendió, por ejemplo el lugar otorgado a la comunidad. No tenía conocimiento, que durante la dictadura de Onganía se pensaba en la escuela y en el docente como un factor de control de la comunidad; de ahí la importancia dada a lo comunitario durante el proceso de formación de maestros.

8. Cada uno es lo que es y anda siempre con lo puesto

El intercambio de avances realizado en las jornadas de socialización me permitió tomar contacto con las propuestas de mis compañeros que me resultaron sumamente interesantes y variadas. Escuchar cómo otros definen su problema o seleccionan la metodología de trabajo ofrece perspectivas y miradas que, quizás, uno no tuvo en cuenta. En estos encuentros pude darme cuenta que existen ciertas instancias definidas que permiten organizar el informe de tesis, pero también reconocí la importancia de la singularidad y la impronta personal. Aspecto, que comparto plenamente y que es incentivado por las docentes de la maestría. Espero haberlo logrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E (1990) Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.
- Achilli, E. L. (2000) Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Laborde; Rosario.
- Agoff, S., Bertranou, J., y Foglia, C. (2014). Instituciones, actores y contextos políticos en la formulación de políticas educativas en la Provincia de Buenos Aires 1983-2010 (artículos).
- Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Altamirano, R. (2018). El proceso de oficialización de la docencia: Escuela Normal Argentina. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-proceso-de-oficializacion-de-la-docencia>
- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. Páginas, revista de la Escuela de Ciencias de la Información de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 6, 115-128.
- Azpiazu, D., Basualdo, E. M., & Khavisse, M. (1986). El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80 (p. 232). Buenos Aires: Editorial Legasa
- Basualdo, E. y Arceo, E. (2006). Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO.
- Barbier, R. (1977). "La investigación de acción en la institución educativa" Traducción de la cátedra Análisis institucional en la escuela (MIMEO), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993
- Barco de Surghi, S. (1996). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. Autores Varios, Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación, Buenos Aires: Novedades Educativas, 97-135
- Barco, S (coord.). (2005). Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo. Argentina: EDUCO, UNCO.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Revista colombiana de educación.
- Bernstein, B (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure Editorial. Barcelona
- Birgin, A. (1999) El trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Troquel.
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2002). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boulan, N. (2019). Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, currículum y procesos identificatorios (2006-2016)

(Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. México: Fontamara
- Brenner, M. A. (2011) *La escuela como práctica política*. Agmer editora. Paraná. Entre Ríos.
- Bustamante, Claudio H. (2012). Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación Universitaria* Vol. 8, No. 6. Chile. Pp. 23-30.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Cochrane - Smith y Little (1996) en Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. *La memoria de la educación*, 147.
- Davini M.C (1998): *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Davila. Buenos Aires
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía (Vol. 1)*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio. In Ponencia presentada al 1º Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina. La formación docente en debate*, 187-195.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- del Carmen Martín, L. M. (1991). Secuenciación de los contenidos educativos. *Cuadernos de pedagogía*, (188), 20-23.
- De Lella, C. (1999) “Modelos y tendencias de la formación docente”, en *Desarrollo escolar*, Perú, OEI. Disponible en [http:// www.oei.es/cayetano.htm](http://www.oei.es/cayetano.htm)
- De Lella, C. (1999). I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Lima, Perú: Organización de estados iberoamericanos.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y sociedad*. 353-375.
- Monjardín, M. A. L. D. (1946) *Observación, práctica y crítica en la escuela normal argentina: planes de clases*. Editorial El Ateneo
- Di-Franco, M. G., Di-Franco, N. B., y Siderac, S. (2016). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. *Praxis y Saber*, 7(15), 17-40.
- Dussel, I. (1996). *Víctor Mercante (1870–1934)*
- Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós
- Edwards, V. (1995). *El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la*

- formación docente en Chile. *Revista Colombiana de Educación.*
- Edwards, V. (1988): *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar: un estudio etnográfico.* Ediciones PIIIE, Santiago de Chile.
- El caso de la provincia de Santa Fe. Tesis doctoral. UNR Escuela Normal Argentina. Ed Ateneo. Bs. As
- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação y Sociedade*, 32, 339-356.
- Ferreira, H., Peretti, G., Vidales, S. y Barbero, Cl. (2008). *Formatos Curriculares. Notas y aportes.* Córdoba, Argentina. Mimeo.
- Figuerola, S. (1934). *Escuela Normal de Paraná: datos históricos:(1871-1895).* Predassi Impresores
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI
- Freire, P (2008): *El grito manso,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Giorgi, G. (2014). *Refundar la sociedad. El comunitarismo como política de Estado en el gobierno de Onganía.* En Galván, V. y Osuna, F. (comp.). *Política y cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía.* Rosario: Prohistoria Ediciones
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Gomes, G. (2014) *Los orígenes doctrinarios de la propuesta comunitarista del gobierno de Juan Carlos Onganía.* En Galván, V. y Osuna, F. (comp.). *Política y cultura durante el "Onganiato". Nuevas perspectivas para la investigación de la presidencia de Juan Carlos Onganía.* Rosario: Prohistoria Ediciones
- González Rivero, J (1972.) *La residencia en la formación docente.* Humanitas– Bs. As
- González, H., Spessot, A., Rinald, M., Crespo, A., y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas.* Serie Formación y Trabajo Docente CTERA
- Goodson, I. F. y Pons, H. (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos.* Buenos Aires: Amorrortu
- Goodson, SI (2005). *Aprendizaje, currículum y política de vida: las obras seleccionadas de Ivor F. Goodson.* Routledge.
- Hargreaves, A. y Fullan, MG (1992). *Entendiendo el desarrollo del maestro.* Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, Nueva York, NY 10027.
- Hargreaves, Andy y Shirley, Dennis (2012) *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.* Barcelona: Octaedro.
- Herrera Parrado, M., & Herrera, J. D. (2012). *Wilfred Carr¿ En qué consiste una práctica educativa? Actualidades Pedagógicas*, 1(59), 265-268.
- Herrera, F. (1986). *Alianza para el Progreso: los postulados y las realizaciones.* *Estudios Internacionales*, 19(74), 125-132.
- Honore, B (1980) *Para una teoría de la formación.* Madrid. Narcea Iglesias, A. (2012), "Interpelando al Magisterio. Un análisis desde El Monitor de la Educación Común (1943-1949)", en *Propuesta Educativa*, Año 21, núm. 38, vol. 2.pp. 93-100.

- Kaufmann, C. y Doval, D. (1999) “La formación de los cuadros de personal”. El perfeccionamiento docente en la Reorganización Nacional, en el Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 2, 1998/1999. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Kaufmann, C y Doval, D (1997) Una pedagogía de la renuncia. El perennalismo en la Argentina (1976.1982). Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.
- Kaufmann, C., y Doval, D. (2007). Paternalismos pedagógicos: Las políticas educativas y los libros durante la dictadura. Laborde Editor, Buenos Aires.
- Kemmis, S. (1988). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós.
- Leal Buitrago, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la Guerra Fría en América del Sur. Revista de estudios sociales, (15), 74-87.
- Lesteime, D. (2019). La construcción del educador: entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica. Biblos.
- Lineamientos básicos sobre formación docente de profesor universitario elaborados por la comisión mixta ANFHE-CUCEN. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) Ciudad de San Juan, 6 y 7 de abril de 2011
- López; M.S. (2012) Abordaje de tensiones clásicas en la formación docente. Análisis de los Diseños Curriculares de Formación Docente de Nivel Inicial en la Argentina. El caso de la provincia de Santa Fe. Tesis doctoral. UNR
- Lundgren, U. P. (1991). Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata.
- Marcelo García, C (1989) Introducción a la formación del profesorado. Sevilla. Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Fontamara
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.
- Marzoa, K., Rodríguez, M., y Schoo, S. (2011). Dos décadas de reformas educativas: El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. In IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación.
- Mendez, J. (2021). El currículum ‘Maestros de Enseñanza Básica’. Diálogos entre la agenda educativa nacional y los discursos internacionales en la transición democrática Argentina (1983-1989). Revista Brasileira de História da Educação, 21.
- Mendez, J., y Vuksinic, N. A. (2016). La identidad docente en conflicto: re conceptualización en torno a la reforma de terciarización del magisterio en Argentina (1966-1972) en Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Giovine, Renta; Montenegro, Ana María y Martignoni, Liliana (directoras), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mendez, J. (2018). ¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989) (Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Menghini, R. A. (2014). Políticas de formación y desarrollo profesional docente: estudio del

- profesorado principiante para el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). Universidad de Granada.
- Menghini, R., y Morales, L. (2007). La formación de docentes de la provincia de Buenos Aires: análisis del espacio de la práctica. Burgos, Nidia y Rigatuso, Elizabeth.
- Menghini, R; Díaz, M; Gardié, S e Iriarte, L (2011) “Política curricular de formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires”. VI Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.
- Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?
- Noy, C. (2003) La escritura de transición: Reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa. Forum: Qualitative Social Research. (4)2, 1-30 Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer>
- O'Donnell. G. (1996). El Estado Burocrático Autoritario. Buenos Aires: Editorial de Belgrano
- Ornagüe, E (1950): Fundamentos de los Institutos Superiores de Pedagogía en Revista de Educación del Ministerio de la Provincia de Buenos Aires, Nro 6. La Plata. Buenos Aires
- Ozlak, O y O'Donnell, G. (1976), Estado y políticas estatales en América Latina, Buenos Aires: CEDES/ CLACSO
- Perez, S (1967): Escuela Normal Superior en Revista de educación. Serie 16. Dirección de Educación Pcia de Buenos Aires.
- Picco, S., Lachalde, M. L., Lupano, N. S. (2012). Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave.
- Pineau, P. (2006). El principio del fin: políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Ediciones Colihue
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). Educar en Revista, (51), 103-122.
- 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.
- Puiggrós, A. (1987). Imperialismo y educación en América Latina Nueva Imagen. México
- Puiggrós, A. (1996). Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, A. (2018). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Editorial Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Editorial Galerna. Buenos Aires
- Raggio, S. (2012). ¿Historia o memoria en las aulas. S. Raggio y S. Salvatori Efemérides en la memoria, 24, 13-30.

- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59 nov-abr).
- Rodríguez, L. G., y Petitti, M. (2017). Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). *Historia de la educación-anuario*, 18(1), 1-35.
- Rossi, I. (2020). Las condiciones sociopolíticas de la transición a la democracia en 1983 y su relación con el Congreso Pedagógico Nacional. *RELAPAE*, (13), pp. 13-26.
- Ruiz, G. (2011). La investigación científica y la formación docente: discursos normativos y propuestas institucionales. Miño y Dávila Editores.
- Sacristán, J. G. (1992). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. REI. Buenos Aires. Argentina.
- Sanjurjo, L (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario.
- Solari, Ovidio J. (1976) "Realidad y proyección de la educación", en Revista de Educación. La Plata. Buenos Aires.
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento plural*.
- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente: El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, 1955-1976. En Puiggrós, A. (Dir). *Escuela Democracia y Orden*. Buenos Aires Galerna
- Southwell, M. (2003), Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata: 117 – 163.en: Kaufmann C. (dir), *Dictadura y educación*. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Southwell, M. (2007). Postdictadura y política educativa: una relocalización de viejos imaginarios en pugna. *Políticas públicas*, 1(1), 54-71.
- Southwell, M. M., y Boulan, N. A. (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Curriculum, horizontes formativos y praxis política.
- Southwell, M., & De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4.
- Southwell, M., & Mendez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina 1987-1989. *Revista Diálogo Educativo*, 18(59), 1440-1464.
- Souto, M. (1995) "El análisis multirreferenciado. Una propuesta" - Fichas de cátedra. *Didáctica* 11, W 1, OPFYL – UBA
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Steiman, J. (2020). Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva–. Miño y Dávila.
- Suasnábar, C (2004.). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-

- 1976). Buenos Aires, Manantial,
- Tadeu da Silva, T (1998) La crisis en la escuela, la formación docente. Cultura escuela y política. Debates y experiencias. Editorial Troquel. Capítulo Educación poscrítica, currículum y formación docente.
- Tadeu, T. (2016). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica.
- Tadeu de Silva (1999) Las teorías pos-críticas. Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial. Belo Horizonte
- Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Terigi, F. (1996). Notas para una genealogía do currículo escolar. Educação y realidade, 21
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1.
- Vassiliades, A. (2008) Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: La escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983). Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), año 2, no. 2, p. 145-158.
- Villaverde, A (1972): Nueva política en la formación de maestros. Ed Humanitas. Buenos Aires
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El Proyecto educativo Democrático: una pedagogía de la hegemonía. Revista Contextos de Educación, 13, 1-9.
- Weiler (1996): "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M y otros (comp.): Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Ed. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Zabalza, M.A. (2004). Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Narcea
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular Argentina en los años' 90. Cuadernos de Pesquisa, 38, 393-411.

Fuentes consultadas

- Centro provincial de información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. 1977
- Circular 44/72: Sobre Observación, Prácticas iniciales y Residencia. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación.
- Circular 58/72: Sobre Observación, Prácticas iniciales y Residencia. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación.
- Circular 68/72: Sobre Observación, Prácticas iniciales y Residencia. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación
- Decreto N° 8.051. "Suprimase el ciclo de Magisterio" 16/12/1968.
- Descentralización y estrategias en educación. Caso Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Año 2003
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004000.pdf>
- Discurso de Asunción de Alfonsín 10/12/1983
- Diseño Curricular de Formación de Docente de Grado de la provincia de Buenos Aires. Resolución 13271/99

- Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires 2007-2008
- Formación docente - Organismos Estatales que la imparten dependientes de la Secretaría De Estado de Educación. Dirección Nacional De Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo Centro Nacional De Documentación e Información Educativa Buenos Aires – 1979
- III Reunión Nacional de Ministros de Educación, Boletín de Información Educativa, Buenos Aires, 1968.
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1992)
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- Magisterio Superior. Serie Currículo 2.
- Magisterio Superior. Serie Currículo 3. Objetivos y contenidos mínimos. Evaluación. Normas para su aplicación.
- Mercante, V: Escuelas normales en Archivos de Ciencias de la educación. 1918 Vol. 2, nro. 5, pág. 201-214
- Recomendación OIT/ UNESCO, París, 1966.
- Reglamento Interno para Escuelas normales de 1886
- Reglamento para las Escuelas Normales Nacionales de 1935 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003806.pdf>
- Resolución 42/1987 de la Dirección General de Escuelas y Cultura. Provincia de Buenos Aires. Fecha de promulgación: 13/05/1987.
- Resolución 53/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación
- Resolución Ministerial 496/72
- Resolución N° 2.321/70. Reforma de los Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel elemental. Fundamentos del Proyecto de profesorado de nivel elemental. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación.
- Resolución Provincial 10208/67. Centro de Documentación e Información Educativa. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Resolución Provincial 7722/67. Centro de Documentación e Información Educativa. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Segundo Congreso del Profesorado Secundario, Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, Año Internacional de la Educación, Buenos Aires, octubre de 1970.
- <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003570.pdf>
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf
- <https://bcn.gob.ar/uploads/adjuntos/Alfonsin-DOSSIER-legislativoAVIN153->

ENLACES DEL ANEXO

Capítulo 1

Anexo 1

https://drive.google.com/file/d/1wqc4GtU3aCcAMZgkFoBmFBCOyjmfS3_6/view?usp=sharing

Anexo 2

<https://drive.google.com/file/d/1jnUfsDgh6n-THoyslNkBQyrfZ8tctxhb/view?usp=sharing>

Anexo 3

<https://drive.google.com/file/d/1Fln3J5eTmV9y3E1jgeyXAHNQmKNZnONu/view?usp=sharing>

CAPÍTULO 2

Anexo 1

https://drive.google.com/file/d/1WXU08D9TyqRC_0XPII0yjmPiiDOo3o8m/view?usp=sharing

Anexo 2

https://drive.google.com/file/d/1_B72CIp2OBcdxwPwDh4Gi2yLSdCUpip4/view?usp=sharing

Anexo 3}

https://drive.google.com/file/d/1WecuBjlpwZlRkrL03LS2BpW86XI7_CTr/view?usp=sharing

Anexo 4

https://docs.google.com/document/d/1uV0bGdygxXZByif4VCgNO02kfH-G9_REBihq2bDCL7E/edit?usp=sharing

Anexo 5

<https://drive.google.com/file/d/1oIujeclKliNiIpF33OSEqK9E2aa48nEl/view?usp=sharing>

Anexo 6

<https://drive.google.com/file/d/1GtnqjHVhuxh4WC6jLBS0kOtWoLfg-Ly6/view?usp=sharing>

Anexo 7

<https://drive.google.com/file/d/1rcHpvpGnu86ChU5BYAnIdTYKs23tU9jh/view?usp=sharing>

CAPÍTULO 3

Anexo 1

<https://drive.google.com/file/d/1Rpra0V7SJ5DjdOr-G0fdt8MjCQy78beI/view?usp=sharing>

Anexo 2

https://drive.google.com/file/d/1Ea8b_snpYCx2X2fPseoVg2WpP4Mas0Y9/view?usp=sharing

Anexo 3

<https://drive.google.com/file/d/1CFLsI-HCna4KLsrCLX05wYgMoFb58Ats/view?usp=sharing>

Anexo 4

<https://drive.google.com/file/d/1GxG7Va4bt3Xj6KmO5gXI3lMWqQKs6d4b/view?usp=sharing>

Anexo 5

https://docs.google.com/document/d/1zyZ3ftRQ-jCR1YqGHMZFDZ4fS5QyZCAeX0rBo_VMi0U/edit?usp=sharing

CAPÍTULO 4

Anexo 1

<https://drive.google.com/file/d/1T8BgWbyAGnJiAgxCgOtygxUdb-w62D7m/view?usp=sharing>

Anexo 2

<https://drive.google.com/file/d/1RFE-IWQrDiYePf9zHSXIoOTSNqEYxOuZ/view?usp=sharing>

Anexo 3

https://docs.google.com/document/d/1u5jQ2UGST_Zk43Kb_sWctbulQjrVEfOwAdTmEhhr8KU/edit?usp=sharing

CAPÍTULO 5

Anexo 1

<https://drive.google.com/file/d/1bXnQVUuEO1mOrfBqixuzu52DdvovB5aO/view?usp=sharing>

CAPÍTULO 6

Anexo 1

https://drive.google.com/file/d/1zr1pV0IDS2Fcn_2Pxin1TpwLaajjQunw/view?usp=sharing

Anexo 2

https://docs.google.com/document/d/1hUDIKBVJ5LCyGHy0_GkZS8tJp5w7PJOMEWgU35S5DHc/edit?usp=sharing

Anexo 3

<https://drive.google.com/file/d/1vGzqAqdbgjGPS26qKPZTfCm1WD6pm4rT/view?usp=sharing>

CAPÍTULO 7

Anexo 1

https://drive.google.com/file/d/1a8bn6Jev9fw0GFLMFxZIwfP6FSDi0h_D/view?usp=sharing

Anexo 2

<https://docs.google.com/document/d/12VrAQK9ztP8AjEoC5W5E52KpiU60f6xN1ecQHGYSOgW/edit?usp=sharing>