

La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa

Teaching Education With Human Face. Tensions And Polyphonic Challenges From a Biographic-narrative Perspective

Jonathan Aguirre

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Luis Porta

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: luporta@mdp.edu.ar

Resumen

La formación docente y sus políticas públicas viven en la Argentina un momento de reconfiguración política, cultural y pedagógica. Las mismas son discutidas y tienden a reaparecer en el debate cuestiones referidas al curriculum, el financiamiento, la evaluación, la articulación entre subsistemas formadores y la complejidad de las prácticas educativas. En este artículo exponemos los primeros hallazgos de investigación en relación a los desafíos que tiene por delante la formación docente según las voces de los especialistas y referentes académicos del campo. Esta polifonía de narrativas forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo es interpretar las políticas de formación docente desde los propios registros narrativos de los actores. Metodológicamente nos valemos del enfoque biográfico-narrativo puesto que ofrece un modo alternativo para describir y analizar los procesos, prácticas y políticas educacionales, adoptando un posicionamiento epistemológico crítico-interpretativo, que recupera el rostro humano de la formación docente.

Palabras Clave: Educación Superior, formación docente, políticas públicas, investigación biográfico-narrativa.

Abstract

Teacher training and its public policies live in Argentina a moment of political, cultural and pedagogical reconfiguration. They are discussed and tend to reappear in the debate issues related to curriculum, financing, evaluation, articulation between training subsystems and the complexity of educational practices. In this article, we present the first research findings in relation to the challenges facing teacher training according to the voices of specialists and academic references in the field. This polyphony of narratives is part of a doctoral research whose objective is to interpret teacher training policies from the narrative records of the actors themselves. Methodologically we use the biographical-narrative approach since it offers an alternative way to describe and analyze educational processes, practices and policies, adopting a critical-interpretative epistemological positioning that recovers the human face of teacher education.

Key words: Higher Education, teacher training, public politics, biographical, narrative research.

AGUIRRE, J. y PORTA, L. (2019) "La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 14/02/2018 – ACEPTADO: 08/06/2018

Introducción

“Yo empecé en el nivel superior no universitario, primero gracias a que tenía experiencia de maestra. Con la apertura democrática del '73 (es decir que empecé en el '68 como maestra) comencé a trabajar en el Nivel Superior. *Voy a cumplir 50 años de docencia ahora en abril*. En estos años he visto tantas políticas de formación, pero pocas son las que han recuperado la palabra de los docentes y los estudiantes” (RE 4)

La formación docente representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual, no solo en Argentina, sino en toda América Latina. La misma, crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. En este sentido, la investigación en formación de profesores se presenta como doblemente relevante, ya que permite no sólo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones que hacen al cotidiano del campo, sino que a la vez posibilita reflexionar sobre las políticas públicas destinadas a fortalecerlo y potenciarlo.

En contextos actuales de alta exposición pública con relación a la formación de docentes es necesario reivindicar la multidimensionalidad y complejidad del tema puesto que “referirse a la formación docente implica abordar un objeto complejo que, lejos de ser autónomo es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias” (Birgin, 1999: 110). Así, pensar la formación de profesores como entidad compleja implica abordarla desde su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen.

Cómo se forman los que enseñan es parte de una intensa controversia y de múltiples programas de investigaciones desde hace al menos tres décadas en donde confluyeron numerosos trabajos de investigación y no menos políticas destinadas a su mejoramiento o transformación (Birgin, 2017). Hoy, el campo de la formación docente, vive un momento de reconfiguración política y pedagógica sustancial. La narrativa de un entrevistado evidencia el desconcierto por el que atraviesa el sector,

“En materia de formación docente, sinceramente no sabemos muy bien para donde nos dirigimos. Uno puede llegar a sospechar, pero la sola sospecha de volver hacia propuestas formativas tecnocráticas en donde el docente es un mero facilitador de programas o contenidos, me preocupa” (RE1).

En este contexto, construir políticas públicas de formación exige debates informados y acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, ligados a las preguntas por la escuela y la sociedad que queremos construir (Birgin, 2017). Para ello es necesario partir de políticas públicas de formación centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Las políticas públicas, desde esta concepción, son el resultado de tensiones intra-estatales, entre

grupos sociales y entre éstos con el Estado. Por tanto, comprender las apropiaciones, las traducciones y las resistencias que se dan en el terreno de acción donde los sujetos interactúan, independientemente de la normativa vigente, se vuelve sustancialmente importante (Tello, 2016). Dicha perspectiva epistemológica pone el acento en los individuos y en las estrategias que ellos mismos adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio local donde se ponen en acto (Giovine, 2015).

Apostar por el abordaje de políticas públicas con rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Aguirre 2017) implica darle voz a quienes son parte constitutiva de las mismas, las traducen, las resignifican y las reinterpretan de acuerdo a las necesidades contextuales de cada institución educativa.

Partiendo de dicho marco político-epistemológico, en este artículo nos proponemos habilitar el debate sobre algunos de los desafíos actuales que se presentan en la formación docente argentina desde las voces y narrativas de especialistas y referentes académicos de reconocida trayectoria en el ámbito de la formación. Habitando y reinterpretando sus narrativas de experiencias académicas y recorridos profesionales en la universidad, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como así también en su paso por la gestión educativa a nivel nacional y provincial es que planteamos una serie de desafíos que urge abordar si aspiramos a transformar y fortalecer la formación de los futuros docentes.

El presente artículo, luego de explicitar y fundamentar la perspectiva metodológica de investigación, adopta una estructura basada en cinco apartados en los cuales se desarrollan los distintos desafíos que emanan de las narrativas de los entrevistados. El primer apartado está destinado al abordaje del desafío de fortalecer una política nacional y común para el sector formador sin descuidar los procesos locales. En segundo lugar, habitaremos el desafío histórico de la articulación de los subniveles del sistema educativo como aspecto necesario para el fortalecimiento y enriquecimiento de las instituciones formadoras de docentes. En tercer lugar, indagaremos el desafío de fortalecer la profesión y el trabajo docente jerarquizando y revalorizando la tarea de educar. El cuarto apartado involucra a los desafíos didácticos y curriculares que emergen en la actualidad prestando atención a la dimensión pedagógica, cultural y política que éstos están llamados a asumir en pos de los tiempos que corren. Y por último, a modo de reflexión final, se presenta el desafío de alcanzar una formación docente con *rostro humano* en donde se recupere la centralidad de los sujetos, sus biografías, sus intereses, sus sentimientos, pasiones, y condiciones de posibilidad con el objetivo de producir una acción política y pedagógica transformadora.

Advertimos que los desafíos que se hilvanan a continuación no son los únicos, pero consideramos que, de alguna manera, habilitan discusiones necesarias y actuales sobre uno de los temas sensibles para la sociedad argentina como lo es el de la formación de futuros profesores.

Aspectos metodológicos: El enfoque biográfico-narrativo, otro modo de conocer y habitar el objeto de estudio.

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. Dicho abordaje es pertinente cuando la finalidad es comprender e interpretar a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Denzin y Lincoln, 2015; Eisner, 2017). Asimismo, el presente trabajo, adopta un “enfoque interpretativo” (Erickson 1997), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica, de algún modo, la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular -los detalles inmediatos y la teoría relevada-.

Al mismo tiempo nuestra investigación más general busca recuperar las concepciones y experiencias de los entrevistados desde sus propias voces y relatos. Para ello consideramos pertinente valernos de una perspectiva epistémico-metodológica que rompa con los clásicos abordajes investigativos en materia de políticas públicas y de formación docente (Porta y Aguirre, 2017). Adoptamos, para ello, un abordaje biográfico-narrativo entendiendo que no se trata de una mera técnica de recopilación de datos, sino de una forma de construir, habitar e interpretar la realidad. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar, 2016). Esta perspectiva brinda al investigador social y al sujeto indagado la posibilidad de habitar las significaciones que se entraman en el propio relato de experiencia.

El enfoque biográfico-narrativo habilita el estudio de las políticas educativas de formación docente desde las vidas, propias y ajenas, contemplando la polifonía de voces presente en el diseño e implementación de las mismas. Posibilita, al mismo tiempo un abordaje potente de los posicionamientos desde los que parten los sujetos, de sus historias y de sus narrativas en relación al objeto de estudio en cuestión recuperando así, el “rostro humano” de las políticas públicas educativas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Aguirre 2017). Este enfoque permite, volver sobre acontecimientos

“remotos y recientes, las relaciones entre recuerdos y escenas vividas, en una perspectiva que presenta lo contemporáneo como una singular relación con el propio tiempo, que se adhiere a este y, al mismo tiempo, de él toma distancia” (Pinheiro Ferreira, 2017:77).

Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las “garantías” de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2016).

Para recuperar las voces de los especialistas y referentes de la formación docente que en este artículo explicitamos, se utilizó como subsidio metodológico la entrevista en profundidad (Guber, 2001). En ellas, se adoptó el enfoque narrativo como forma de

indagación en la realidad educativa. En las entrevistas narrativas los sujetos son inducidos a reconstruir su experiencia, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente sus propias vivencias profesionales y personales. Dentro del tipo de entrevista narrativa se optó por la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se realizan a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan 2007; Denzin y Lincoln, 2015). Tanto las entrevistas a los sujetos de la investigación como el análisis de sus relatos, siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2017) con respecto a los mecanismos de transcripción de las mismas considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación.

En cuanto a los criterios de validez los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad. Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación. Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al de “muestra” debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Eisner, 2017).

A lo largo de la investigación se realizaron 12 entrevistas a referentes académicos¹ de la formación docente argentina que se desempeñan o se han desempeñado, no solo en la docencia e investigación en universidades nacionales, sino también, hemos indagado en referentes de institutos formadores de docentes y en aquellos sujetos que han sido parte de organismos de gestión estatal con capacidad de decisión en materia de políticas públicas para el sector formador². Si bien algunos de los entrevistados nos han brindado su consentimiento para explicitar su nombre en el análisis de los testimonios, hemos decidido mantener el anonimato de la autoría, a los efectos de resguardar la confidencialidad otorgada en el marco de la tesis doctoral. Nos referiremos a ellos con la denominación: RE (Referente Entrevistado) y el registro número consecutivo correspondiente a cada entrevista realizada.

Los desafíos y las narrativas que se presentan se desprenden de los primeros hallazgos de nuestra investigación doctoral cuyo principal objetivo es interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de formación docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001) desde las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en

marcha y evaluación de los mismos³. Dichos hallazgos se profundizarán en futuras indagaciones de acuerdo al avance del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

El desafío de fortalecer una política nacional y común para el sector formador sin descuidar los procesos locales.

Coincidimos con Feldfeber y Andrade Oliveira (2016) cuando argumentan que los gobiernos “posneoliberales” en América Latina, es decir aquellos que se desarrollaron en la primera década del siglo XXI, “han desarrollado políticas educativas que significaron un avance en la ampliación de derechos y que evidencian diferencias importantes respecto de la reforma tecnocrática hegemónica en la década de los noventa” (p. 8). En este contexto, se destaca un mayor protagonismo de las instancias centrales de gobierno y la instalación de una agenda en la que, confrontando con el modelo neoliberal/neoconservador de los noventa, se recupera, al menos a nivel discursivo, un horizonte de igualdad y de justicia y un sentido más universal vinculado a políticas públicas articuladas en torno a los imperativos de la inclusión.

Es en este marco político-social de Argentina, que en diciembre de 2005 la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua⁴ propuso la conformación de un espacio institucional

“específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua y al mismo tiempo propuso un plan de trabajo y temas específicos que este espacio institucional debería abordar” (Resolución CFCyE N° 241/05).

Este espacio específico encargado de coordinar, planificar e implementar políticas federales para la formación docente se creó en el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2006 y se materializó en el Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007.

A los efectos de cumplir su objetivo, la comisión mencionada realizó un diagnóstico de la situación en la que se encontraba la formación docente argentina al año 2005. El mismo arrojó entre otras cuestiones,

“la fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones, la debilidad de regulación e importantes vacíos normativos, el escaso desarrollo de planificación en la toma de decisiones, la necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente, fortalecer las estructuras de gestión y mejorar el financiamiento del subsistema formador” (Resolución CFCyE N° 251/05).

Con la creación del INFOD, el Estado Nacional, en acuerdo con los Estados provinciales, estableció criterios básicos de formación docente para todo el país a través de los Planes Nacionales de Formación Docente. Teniendo en cuenta la complejidad que asume la gestión de políticas públicas en un ámbito como la educación superior en materia de

formación docente, el INFOD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento e implementación de sus acciones: “la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y por último la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico” (Ministerio de Educación Nacional, 2015: 22).

Así, se priorizaron políticas universalizantes que abarcaron al conjunto de los ISFD del país, tales como la construcción de una base normativa común, la extensión a 4 años de todas las carreras de formación docente, acuerdos curriculares para todo el país, reducción y compatibilización de los títulos docentes (33 títulos de base frente a los 1500 existentes), fomento de la investigación (fueron financiados, asesorados y evaluados 843 proyectos de investigación), la restitución del lugar de lo pedagógico y una perspectiva renovada sobre la enseñanza, la ampliación de la agenda de la formación (inclusión de una pedagogía de la memoria, de las pedagogías latinoamericanas, de las cuestiones de género y diversidad, etc.), políticas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de formación docente, un plan de formación permanente, gratuita y en servicio (PNFP) para todos los docentes del país. Asimismo, se conformaron y/o fortalecieron equipos provinciales especializados en formación docente y se creó un ámbito federal de discusión técnica y construcción de acuerdos, que impulsó esta área con un presupuesto propio que creció año a año.

El organismo intentó así, articular con las jurisdicciones desde el fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales y desde una clara opción política nacional que colocaba a la formación docente como un elemento central en la mejora del sistema educativo argentino.

“La creación del INFOD, la elaboración de los Reglamentos Orgánicos Académicos de los ISFD, la implementación de nuevos diseños curriculares, los programas de formación continua como Nuestra Escuela constituyeron un conjunto de políticas universales de la Formación Docente que modularon transformaciones con alcance nacional, jurisdiccional e institucional. [Lo antes mencionado] no resuelve todos los problemas, pero genera condiciones para abordarlos con mejores perspectivas” (RE3).

“Una cosa que desarrolló muy bien el INFOD [...], son los espacios de discusión técnica con los directores superiores de las provincias. Entonces se toman medidas que son acuerdos generales, pero para que haya un acuerdo tiene que haber un área en cada provincia que mire a los institutos, ese es un punto clave y que tenía realidades muy diversas” (RE2).

A pesar del reconocimiento de las potencialidades y mejoras que ha provocado la creación de dicho organismo nacional, hubo cuestiones concretas que no se abordaron o quedaron truncas (Misuraca y Menghini, 2010). Al respecto nos dice uno de los referentes entrevistados,

“Hay que pensar, por supuesto, en las cosas que el INFOD no logró, como trabajar con las producciones más autónomas de las instituciones (no opacar procesos locales) [...] El desafío del INFOD, que para mí fue su orientación más neta desde su fundación, es el de producir políticas universalizantes. Reparando tejidos frente a la fragmentación que se produjo entre la transferencia educativa y los planes de formación específicos, el INFOD planteó un todo para todos y el para todos tiene el costo de la extensión. En el corto plazo, esa fuerte impronta universalizante (imprescindible a la salida del neoliberalismo y del 2001) lo hizo más tibio en ciertas cuestiones” (RE2).

En la actualidad, las nuevas propuestas nacionales del gobierno argentino abogan por procesos que se construyen desde la autonomía y el individualismo. Los lineamientos de políticas nacionales a partir del Presupuesto 2017 y el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por Resolución del CFE N° 286/16 dan cuenta en gran parte del rumbo que ha tomado la formación docente en nuestro país y que necesariamente debe ser problematizado. Por citar solo un ejemplo, una de las partidas que más recursos perdió en 2017 según el Presupuesto presentado ante el Congreso de la Nación es la del Instituto Nacional de Formación Docente: los recursos asignados en 2017 fueron, en términos reales, un 24% inferiores respecto a los del año 2016 (Ley N°27.341/17). Al respecto nos dicen dos entrevistados,

“Lo que está claro es que [en la gestión anterior] hubo un apoyo importantísimo al fortalecimiento de la formación docente a través del INFOD. Motivo por el cual el despido de gente y el cierre de programas, realmente creo que es una pérdida tremenda para el sistema formador nacional. Porque la descentralización que hoy se está planteando respecto de los fondos es terrible [...]. Entonces se pierde, efectivamente, esa idea de construcción de una identidad común en materia de formación docente que me parece que es fundamental cuando uno piensa en la organización de un sistema” (RE1).

“La vuelta que le está dando el INFOD ahora al Programa Nacional de Formación Permanente corre a la pedagogía y pone en el centro a la instrumentalización de la tarea. Desplaza discusiones claves para entender la época (¿cómo enseñar sin pensar las coordenadas que nos atraviesan?)” (RE2).

“En materia de política pública de formación docente, no está muy claro hacia dónde vamos. Cuando te digo que no está muy claro hacia dónde vamos es en realidad la nostalgia que yo tengo de la pérdida de una política de construcción nacional, que reconoce la diversidad, pero que tiene una apuesta inclusiva en los procesos de la formación docente. Nosotros sabemos por los estudios sociológicos que el rendimiento es resultado también de procesos sociales, culturales y políticos, y si el mérito va a ser el criterio dominante tanto para el acceso como para el egreso, me lamento profundamente” (RE1).

En los diferentes retazos narrativos podemos observar la importancia que le otorga el entrevistado a la recuperación de una política para la formación docente nacional y común. Pero al mismo tiempo nos advierte en no caer en posturas netamente universalizantes, sino percatarse de las riquezas y de los procesos vitales que se van produciendo en el interior de las instituciones que deben ser reconocidos. El desafío de

fortalecer y recuperar una política nacional y común para el sector contiene la responsabilidad de cuidar y preocuparse por los contextos locales en donde se desarrollan las propuestas pedagógicas. Es en definitiva apostar por una construcción nacional cuidando, a la vez la territorialidad (Terigi, 2013). En este sentido lo que intentamos poner en debate es la recuperación de una perspectiva federal de políticas en formación docente, anclada fuertemente en una apuesta desde el financiamiento de programas y capacitaciones, pero no en términos de violencia simbólica sino en términos de equivalencia de derechos (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998). Esto requiere pensar lo universal como el campo posible de interlocución colectiva. Esto no supone que todos debamos abogar por las mismas posturas o conocer idénticos objetivos, pero sí que el mundo de la formación nos resulte inteligible para poder dialogar, en tanto disputa y contrastación de la diferencia.

El desafío histórico de la articulación de subniveles del sistema educativo

La formación docente inicial o de grado en Argentina se desarrolla en dos contextos institucionales y organizacionales diferenciados: los Institutos de Formación Docente dependientes de las jurisdicciones provinciales y las universidades e institutos universitarios, con una baja o nula interacción entre ambas modalidades institucionales, sea en experiencias de apoyo, de intercambio o de relación. Asimismo, hacia dentro de cada grupo institucional se puede observar una significativa fragmentación interna, con distinta organización, trayectoria y recursos y con baja interrelación entre departamentos de una misma institución (Davini, 2015).

En la actualidad, los referentes y especialistas de la formación docente advierten dicha desarticulación y reconocen que se han dado muy pocos avances y débiles resultados para subsanarla. En este sentido, tres relatos marcan como desafío histórico e ineludible la articulación entre ambos subsistemas de formación,

“Me parece que los desafíos de la formación docente son muchos. Todavía no están saldada la posibilidad de articular más el nivel universitario con los institutos de formación docente. Me parece que alguna vez debería resolverse. No hay articulación institucional [...] Creo que esa es una deuda” (RE1).

“Creo que hace falta trabajar en una alianza con las universidades, que en el panorama argentino son un punto clave. Ahí hay algo que se debería pensar a largo plazo, y que es de altísima complejidad política. Por eso en el panorama argentino un tema que enriquecería mucho a la formación es poder establecer otros diálogos y otras alianzas que reconozcan las fortalezas de las distintas instituciones que intervienen” (RE2).

“En lo personal y profesional desearía que la universidad abra sus puertas a los institutos, abra los posgrados. Que haya una relación mucho más fluida, porque también yo rescato mucho la vida universitaria y creo que el hecho que un docente de media pueda pasar dos o tres años por la vida universitaria no solo le da más contenidos, sino que le abre perspectivas en un montón de cuestiones.

Además, te permite en cierto punto avanzar en la *superación del isomorfismo característico de ciertas instituciones* [...] En nuestro país, el ISFD es una institución pedagógica tan consolidada que en ese aspecto puede aportar mucho a la universidad. Son dos instituciones que se tienen que complementar para el bien de la escuela secundaria (RE4).

Así, los testimonios expresan, por momentos, una contradicción que se hace evidente si uno analiza los documentos legales y normativos de la Ley de Educación Superior (24.521/95) y los tensiona con el testimonio de los entrevistados. Por ejemplo, en su artículo N°8 aparecen dos conceptos claves que, de manera constante surgen al abordar los distintos aspectos de la formación docente. Nos referimos a los conceptos de *articulación y reconversión*⁵.

Si bien la normativa estipula y pretende una sólida articulación entre los niveles de educación superior, en lo que respecta a la formación docente, dicha articulación se presenta lejana. Posiblemente uno de los factores sea las particularidades y tradiciones que forjaron a cada grupo de instituciones formadores (Birgin, 2012). Las universidades históricamente han puesto los esfuerzos académicos en legitimar su formación desde el saber disciplinar específico, mientras que los institutos de educación superior han privilegiado los saberes pedagógicos particularmente. De todas formas, y sin entrar de manera exhaustiva en las desarticulaciones internas de cada institución, la posibilidad de articular y enriquecerse mutuamente es altamente viable. Es clara la complejidad de la tarea, pero al mismo tiempo es sumamente necesaria. El enriquecimiento mutuo de las instituciones, sin perder sus particularidades arroja un desafío potente para el fortalecimiento de la formación docente (Litwin y Maggio, 2006).

Una de nuestras entrevistadas destaca la vinculación indispensable entre las instituciones de educación superior formadoras de profesores con las escuelas.

“La formación docente debería tener una política en alianza con los docentes en las escuelas. Por un lado, porque es necesario que se recuperen los problemas de la práctica docente, pero también (y a la vez) para que no nos limitemos a lo que existe. Porque *no se trata sólo de indagar las buenas experiencias, tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen*, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición. No es fácil enseñar hoy. Por supuesto, este punto no es factible cuando hay un discurso sistemático que opaca el reconocimiento social de lo que pasa en las escuelas. Por eso, un primer paso, no poco importante, es *poner un freno a los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes*. Y reconocer, como lo muestran los fracasos de los 90, que *cambiar las escuelas solo es posible con la participación activa de quienes allí trabajamos*” (RE2).

Esto requiere de políticas públicas que piensen la formación docente desde las prácticas concretas en los contextos institucionales de producción. Es pensar la articulación de la formación no solo entre universidades e institutos superiores, sino entre éstos y las

escuelas ya que es esta institución la que recibe a los profesionales formados en la docencia.

“Uno de los desafíos radica en potenciar el acercamiento a las realidades de las instituciones. Creo que es un pendiente que tiene nuestra educación pública. Ese desafío supone formación más allá de cursos o titulaciones, supone fortalecer a la gente en sus propias instituciones. La posibilidad de generar círculos de articulación, en función de aspectos muy específicos y concretos [...]. A mí me parece que una revitalización de la formación docente tiene que estar en una mirada más cercana entre el nivel macro y el nivel micro, un voto de confianza en la propia institución y un trabajo hacia dentro, críticamente” (RE7).

“Estoy convencida que el fortalecimiento de las instituciones educativas de formación docente viene de la mano de la colaboración y el trabajo en red, no del aislamiento y el individualismo que se propone en la actualidad. Las instituciones que articulan se enriquecen mutuamente y enriquecen la práctica y a los propios actores inmersos en ella” (RE9).

La mayoría de las narrativas de los especialistas pone el acento en la constitución de sólidas redes institucionales de trabajo colaborativo, de articulación como el sustento necesario para el fortalecimiento y el enriquecimiento de las instituciones formadoras de docentes. De esta manera, las experiencias de articulación más amplias entre universidades e institutos de formación docente que además incluyen escuelas primarias y secundarias, “demuestran mayores potencialidades en los resultados y pueden constituir una alternativa válida para superar el problema de la desarticulación mencionado” (Dávila, 2008: 16). Así, desde la autonomía, el reconocimiento de las características propias de las instituciones educativas, el trabajo en red y colaborativo se pueden generar experiencias formativas de alto recupero pedagógico (Litwin y Maggio, 2006). Es por ello que adscribimos a la idea de que “las redes institucionales de colaboración pueden ayudar a recrear diversos modos organizacionales para la democratización de la educación y de sus niveles, entendiendo al conocimiento como solidaridad y hecho público” (Duhalde, 2012: 167).

Por tanto, lograr la articulación y vinculación entre subniveles se vuelve nodal si aceptamos que la mejora de la educación y de la formación de docentes viene dada por la colaboración y no por el aislamiento y la competencia (Fullan, 2016).

El desafío de fortalecer la Profesión y el Trabajo Docente.

El siguiente desafío aborda la necesidad de fortalecer y complejizar aún más la profesión docente argentina. Esto implica, dotar al trabajo docente de mayor complejidad pensando otras formas de organización y mayor jerarquización de la tarea de educar (Birgin, 2012). Nos dice una referente entrevistada,

“La profesión en la actualidad, no está valorada y pasa a ser un lugar de descarte, voy al profesorado porque si no tengo otra cosa que hacer, o si no entro a la universidad, entonces empieza a ser una población que lo toma como segunda

opción y esto es muy difícil de revertir. Y me preocupa mucho porque *la profesión docente es ardua, y si vos lo haces porque no te queda más remedio, es difícil*" (RE6)

Históricamente, la configuración del trabajo de enseñar en la Argentina estuvo indisolublemente ligada a la producción de sujetos políticos y a las intervenciones del Estado y de los colectivos docentes en las disputas en torno a la idea de igualdad educativa, en el marco de las cuales la inclusión implicó un proyecto político fundamental en una sociedad excluyente (Pineau, 2012). Desde su surgimiento como política pública, el trabajo docente ha ocupado un lugar central en el desarrollo de la regulación social, constituyéndose en un tema de política pública cuando el magisterio se tornó una profesión de Estado (Birgin, 1999).

A partir de la segunda parte del siglo XX, en plena presencia del Estado de bienestar y con un fuerte impulso de las agremiaciones sindicales, se comenzó a colocar en el centro del debate la noción del docente como profesional y trabajador asalariado (Birgin, 1999), sin abandonar al mismo tiempo la noción vocacional de la labor docente.

Esta construcción social estuvo acompañada en los siguientes años por el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante que fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar.

Desde de la década de 1990, el docente comienza a realizar su trabajo en marcos institucionales fuertemente pre-determinados, en condiciones laborales altamente insatisfactorias, dentro de un sistema normativo o de reproducción de órdenes, virtualmente encuadrado en un curriculum que no contribuyó a pensar, direccionado por textos didácticos que normatizaban la enseñanza, en contextos sociales que desvalorizan su labor (Birgin, 1999). En este contexto, la docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el Estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial. De esta forma la incertidumbre del mercado de trabajo que se vivía en aquel período, el deterioro de los salarios de maestros y profesores y la tradición de estabilidad confluyeron en abandonos y retornos al empleo docente (Op.cit).

Desde hace años, en muchas regiones de nuestro país, el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales de absoluta debilidad: bajos salarios, descalificación profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en el papel de reproductor mecánico o facilitador pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado.

"Se les exige que se actualicen, que incorporen las nuevas tecnologías, que trabajen en equipo, que se involucren activamente con los proyectos educativos de sus escuelas y que contengan emocionalmente a sus estudiantes. Sin embargo, realizar estos cambios resulta casi imposible sin una redefinición del cargo docente

que contemple y remunere el tiempo invertido fuera del salón de clases, para planificar, corregir y coordinar, y que promueva la estabilidad de los profesores en los establecimientos educativos" (Pérez Zorilla, 2016: 10).

Creemos al igual que los especialistas entrevistados, en la práctica actual, la docencia ha perdido las fuentes de gratificación cultural o simbólica que anteriormente revestían su imagen.

"Hoy un docente con 20 módulos corre de una escuela a la otra y no tiene tiempo ni frescura intelectual para enfocar sus esfuerzos en una educación personalizada, potente pedagógicamente y a la vez innovadora. Esto los estudiantes del profesorado lo ven. Entonces la pregunta es ¿cómo motivar a nuestros estudiantes frente a las condiciones laborales y profesionales que se les presentan en el futuro? Allí radica el mayor desafío" (RE7).

"Entonces creo que estimular y ayudar a valorar el lugar del docente socialmente para que sea un lugar pretendido me parece que es un desafío que es difícil de lograr y me parece que es central. Y hay que cambiar condiciones laborales, económicas, sociales, y en todo sentido, para que sea una profesión querida" (RE6).

La narrativa de la Referente Entrevistada Nº2 habilita la reflexión sobre cuestiones actuales ligadas al trabajo docente y a las decisiones políticas que lo definen,

"Es central el acompañamiento a los docentes y el reconocimiento de su cargo. *Necesitamos complejizar el puesto de trabajo docente, reconocer las nuevas problemáticas y aportes que habilita este tiempo.* Por eso necesitamos repensar el puesto de trabajo, darle una complejidad mayor y pensar en otras formas de organización. Me parece que, si nosotros logramos un puesto de trabajo más complejo, también podemos diversificar las formaciones. Necesitamos una decisión política y económica de todos los niveles, a nivel nacional, provincial, jurisdiccional y por supuesto a nivel gremial. Porque como lo plantean claramente los gremios en la Argentina, la profesionalización de la docencia no es solamente lo salarial (aunque es imprescindible restituir condiciones básicas de trabajo)" (RE2).

Dicho testimonio, nos permite visibilizar un camino alternativo para potenciar y fortalecer la profesión y el trabajo del docente. La propuesta recupera el acompañamiento profundo de los sujetos que ejercen la enseñanza, al tiempo que invita a pensar *formas otras* de organización que complejicen, y mejoren económica y políticamente el trabajo del profesor, alejándonos así de estigmatizaciones y persecuciones discursivas sobre su tarea. El desafío, entonces, implica centrarse en el fortalecimiento de la profesión docente siendo la decisión política de hacerlo la clave para lograr una mejora sustantiva de las condiciones laborales y profesionales de los maestros y profesores del país.

Desafíos didácticos y curriculares: Más pedagogía, más política, más culturas.

En este último apartado presentamos narrativas de especialistas en el campo de la formación docente que plantean nuevos desafíos ya no exclusivamente en relación a las

políticas para el sector, sino que centran la mirada hacia el interior de la formación de profesores, particularmente en las cuestiones que refieren a la actualización de los currículum y al fortalecimiento de una didáctica situada desde y para la práctica concreta en los contextos en que las mismas se desarrollan. De esta manera se manifiestan como grandes desafíos la creación de propuestas curriculares que aborden las problemáticas actuales de nuestros estudiantes, las nuevas culturas juveniles (Reguillo, 2012), sus itinerarios y experiencias formativas previas y un claro abordaje de las prácticas docentes que les permitan contextualizar su acción y generar una reflexividad situada según los contextos en los cuales desarrolle su profesión. Así, “la formación docente debería reunir dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella” (Terigi, 2009: 33). Estos desafíos se materializan en las narrativas de los especialistas indagados,

“Una cuestión a destacar es la mejora la calidad de nuestras ofertas. No me gusta utilizar el término “calidad”, ya lo han deteriorado quienes son los apostadores de la calidad, ya la han deteriorado bastante. Creo que tiene que ser pertinente, reconocer la trayectoria de los chicos, *promover experiencias de itinerancia pedagógica*, de formación en las nuevas perspectivas metodológicas” (RE1).

“La otra cuestión es que cualquier cambio que uno quiera hacer en la formación docente, tiene que tener en la cabeza tanto *un modo distinto de pensar las escuelas, como una relación muy fuerte con la cultura y la pedagogía*. Es más, yo les diría las culturas y las pedagogías. Considerar lo cultural les daría otras respuestas a algunos discursos que ahora se escuchan sobre quienes ingresan a la formación docente, poniendo en cuestión la hegemonía cultural. Para mí la recuperación de las pedagogías, de las culturas, y de las políticas como una trilogía que nos permite pensar de otro modo la formación docente es clave” (RE2).

“La cuestión de los contenidos es fundamental, el tema de lo creativo del docente tiene que aparecer, recuperar las tradiciones, pero a la vez *apropiarse de las culturas actuales que es algo pendiente* (RE5).

Las voces de los especialistas nos invitan a pensar propuestas curriculares que estén en permanente actualización y que tengan presentes las diversas culturas juveniles que se desarrollan en la actualidad. Es decir, mirar, analizar y pensar “los territorios juveniles, como aquellos espacios en los que los jóvenes despliegan estrategias, producen discursos, experimentan la exclusión y generan opciones, no siempre de la forma imaginada por el mundo adulto” (Reguillo, 2012: 11). Esta trama cultural compleja suscita la necesidad de una formación situada desde y para los nuevos territorios culturales que viven los jóvenes estudiantes en su trayecto formativo (Redondo, 2015).

Esto requiere, alejarse de lógicas instrumentales y tecnicistas de formación y dotar a la educación del futuro profesor cuestiones que estén más ligadas a pensarse como sujeto político, crítico y dispuesto a dar batallas culturales en los contextos de acción pedagógica que donde desarrollará su tarea. Esto no implica desconocer el carácter complejo de la formación y de la práctica concreta de enseñar. Complejidad que

deviene, en este caso del hecho de que se “desarrolla en contextos particulares, bordeados y surcados por contextos particulares” (Edelstein, 2015: 24).

Los referentes de la formación docente plantean así una actualización de las propuestas curriculares que se piensen desde los contextos de la práctica, que presenten diálogos entre los sujetos, los saberes y conocimientos teóricos, las prácticas docentes en su complejidad y los contextos institucionales y locales en donde ejercerán la profesión. Es de alguna manera preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo docente no solo desde lo disciplinar y teórico, sino desde la práctica y sus desafíos en las instituciones del sistema.

“no me puedo imaginar que la práctica se transforme en una especie de sistema que se aplica una serie de dispositivos estándares, o de herramientas para la enseñanza como criterios establecidos y unívocos, aunque hablen de situada. Por eso vale la pena revisar el recorrido formativo que los chicos tienen en relación a los procesos prácticos. Que van desde la inserción más temprana en los primeros años y hasta la residencia o las propias prácticas, pero que siempre hay que fortalecerlos con la formación teórica, conceptual, estas herramientas que te permiten pensar al otro en términos de subjetividad. Hay que restituir más pedagogía” (RE1).

“El desafío implica una profundización de la formación teórica de los contenidos. De lo que se enseña. Y también una fuerte formación en la capacidad de traducir ese conocimiento de lo que son los códigos de la cultura juvenil y de la cultura de la infancia actual. Lo que vemos es que hay una ruptura en ese diálogo y en esa intermediación. Entonces yo creo que ahí hay que trabajar la formación con un fuerte componente de la práctica. Partir de la práctica para luego abordar la teoría y formarse viendo y haciendo el oficio docente” (RE11).

En los diseños curriculares universitarios de formación docente, salvo algunas excepciones, se presenta el campo de la práctica disociado del resto de las disciplinas. En esto los institutos formadores han avanzado en demasía con respecto al sistema universitario. El problema radica en que al disociar las prácticas pedagógicas con las disciplinas específicas se genera una propuesta curricular que se torna ambigua en virtud de las prácticas docentes (Edelstein, 2015). De allí la importancia del trabajo interdisciplinar en la formación docente desde las disciplinas específicas, las prácticas pedagógicas concretas y la didáctica general (Araujo, 2006). Así el trabajo interdisciplinario reclama asumir la práctica docente desde múltiples perspectivas, prestando especial atención en el diálogo con las disciplinas, pero al mismo tiempo con los contextos institucionales y culturales en donde esa práctica y esa disciplina se pondrán en juego de manera entramada y articulada. Al respecto sostiene Camilloni (2011)

“la teoría es indispensable porque es el único modo de acceder a la posibilidad de efectuar generalizaciones. La práctica, sin embargo, debe ser resuelta en situaciones únicas. El docente, con sólidos conocimientos teóricos debe ser formado en la adaptación variada y flexible de los principios teóricos a las condiciones cambiantes de su realidad de trabajo” (p.24).

De alguna forma, lo que se plantea como desafío es que tanto en las propuestas curriculares como en las didácticas los estudiantes del profesorado puedan tener una reflexión teórica y práctica en relación a los diferentes contextos institucionales en donde ejercerán la profesión. Esto implica una formación docente que habilite el diálogo entre conocimientos, saberes, prácticas e instituciones con el objetivo de acompañar al futuro docente desde diversos aspectos y abordajes. Así lo entienden nuestros entrevistados:

“Otra cuestión que me parece de gran interés, es la inserción de la práctica en los primeros años que me parece que sigue siendo un tema curricular candente en la formación profesional en general. No solo en la formación docente, en la formación profesional en general. Empiezan desde los primeros años con una fuerte inserción en la práctica. Que es un elemento que podría ser el elemento de cambio en la formación docente” (RE7).

“Lamentablemente la tendencia parece modificar una y otra vez los currículum aislados de la práctica en cambio de apoyar el trabajo a partir de la práctica real. No lo hacen porque es muy complejo: trabajar realmente sobre la mentada reflexión sobre la práctica es un proceso muy complejo que puede comenzar sólo si se sabe escuchar” (RE12).

“Ese desafío supone fortalecer a la gente en sus propias instituciones, sus propios problemas. La posibilidad de generar círculos, en función de aspectos muy específicos y concretos. Porque el tema del área pedagógica es un exceso de verbalismo y poco calar en las prácticas” (RE 10).

Los especialistas nos ofrecen la oportunidad de volver a reflexionar puntos clave del currículum en la formación docente alejados de lógicas instrumentales, y economicistas y volver a colocar en el centro del debate a la pedagogía, las didácticas, las prácticas pedagógicas, a las culturas juveniles y sus implicancias en la subjetividad de los futuros docentes y por sobre todas las cosas colocar a la política como eje altamente formativo en la profesión docente.

Reflexiones finales: El desafío de alcanzar una formación docente con “Rostro Humano”

El distinguir como hallazgos de investigación desafíos que tiene por delante la formación docente argentina puede provocar caer en la ingenuidad de que se agotan aquí la totalidad de preocupaciones y objetivos futuros que tiene por delante el campo formador en pos de su fortalecimiento y mejora constante. Lejos está el presente artículo de convertirse en recetario de cómo debe abordarse la formación docente en nuestro país. Ni tampoco aspira a colocar solo en la formación de profesores la esperanza de un cambio y una transformación profunda en nuestro sistema educativo.

Los desafíos que presentamos surgen de las propias narrativas de quienes en la actualidad forman docentes, investigan las prácticas y la formación y se han convertido en referentes teóricos y académicos reconocidos en el campo. Así, la recuperación de una política universal y nacional en lo que respecta a la formación docente, la necesaria articulación entre el sistema universitario y los institutos formadores, la mejora de las

condiciones de profesionalización y trabajo docente y la reflexión de nuevas miradas sobre el curriculum y la didáctica de la formación de profesores, necesariamente requieren para su abordaje una decisión política profunda. Sin la presencia de un Estado que garantice y estimule políticas públicas de fortalecimiento de la formación de profesores y mejoras en las condiciones laborales de éstos, no tendremos la posibilidad de potenciar estructuralmente el sector formador. Si no se concibe en las propuestas curriculares de formación docente la recuperación de más pedagogía, el reconocimiento de nuevas y diversas culturas juveniles y a la vez una mayor reflexión crítica de la propia práctica no podremos dar respuestas a los desafíos actuales que nos interpelan cotidianamente.

“Son muchos los desafíos que aún quedan por cumplir. En la actualidad estamos viviendo una situación de incertidumbre y a la vez preocupación por el destino de las políticas para el sector. Por eso lo primero que diría es que la mejora no viene solo desde los docentes o desde los institutos, sino de la decisión política del Estado de hacerse cargo de la formación y en serio, abarcando todos los aspectos que ésta requiere” (RE7).

En lo que respecta a la metodología, el enfoque (auto) biográfico-narrativo se nos presentó como camino significativo en lo que respecta a la reconstrucción de experiencias y a la interpretación de las mismas. Reconstruir, resignificar y cristalizar los sentidos que le atribuyen a dichas experiencias los propios protagonistas y reflexionar en consecuencia tiene una potencialidad metodológica y formativa que enriquece el abordaje de la investigación. La polifonía de voces e instrumentos nos permitió inmiscuirnos en la compleja trama de significados que adquiere la formación docente y sus políticas en los relatos de los actores. De esta manera, la pertinencia del enfoque no está dada solamente por la utilización de datos biográficos o personales de los entrevistados, sino por la propia narrativa que se va co-construyendo entre entrevistador y entrevistado. Lo que hace a una investigación biográfica-narrativa, por tanto, no es exclusivamente el relato del sujeto narrador, sino la manera en la que esa narración es interpretada por el sujeto que investiga. En el relato hilvanado y subjetivante co-formado, los actores, van interpretando y resignificando sus propias experiencias en relación al objeto de estudio. Si bien en este trabajo específico la dimensión biográfica aparece de manera solapada, la interpretación que van haciendo los sujetos sobre los desafíos de la formación docente está íntimamente vinculada a su experiencia y trayectoria personal y profesional en el campo formador. De allí la potencia de recuperar sus voces desde el enfoque narrativo.

El artículo habilita quizás más preguntas que respuestas. Los desafíos presentados son puertas de entrada a un fenómeno que requiere ser reflexionado y puesto en tensión en los tiempos actuales. Nuevos desafíos en relación al fortalecimiento de la conectividad y la dotación tecnológica a las instituciones formadoras de docentes, como

así también innovadoras propuestas de autoevaluación institucional que se alejen de los estándares e instrumentos propuestos por organismos internacionales también son futuros puntos a abordar y representan oportunidades para potenciar la formación docente.

Estamos convencidos que definir una política pública para la educación y particularmente para la formación docente es una cuestión compleja y difícil. Debe tener propósitos claros, una planificación cuidada y recursos disponibles. Pero, sobre todo, requiere de un trabajo y una planificación centrada en debates y acuerdos que garanticen una amplia participación de la comunidad educativa que permita, a la vez, acceder a progresivos niveles de consenso respecto a los cambios a realizar.

El principal desafío, en definitiva, radica en apostar por una formación profesional con fuerte sentido público, que colabore en la transformación de los sujetos y que desde perspectivas colaborativas, reflexivas, éticas, políticas y estéticas vuelva sobre la centralidad de las prácticas y otorgue visibilidad a las voces pocas veces escuchadas del sistema escolar: los docentes. Necesitamos, en el campo de la formación docente, políticas de escucha. El rostro humano del cual hablamos implica dar sentido a la consideración del otro como par, a reencontrar los sentidos de una “educación docente más inclusiva, más vinculada con los problemas contemporáneos de la sociedad, partiendo de las realidades de los sujetos: sus sentimientos, pasiones, y condiciones de posibilidad, para promover la acción transformadora en contextos colectivos” (Porta, 2017: 5). Tan solo así, podremos alcanzar una formación docente con verdadero rostro humano, capaz de pensar y pensarse desde una alteridad crítica y emancipadora.

Notas

¹ Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

² Se cuenta con testimonios de directoras ejecutivas del Instituto Nacional de Formación Docente (2007-2015), Ex subsecretarios de Educación nacionales y provinciales, miembros de equipos técnicos de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, Ex inspectores de Nivel Superior, académicos, docentes e investigadores de Universidades Nacionales (Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires y la Universidad Pedagógica Nacional)

³ Dicha investigación doctoral se desarrolla en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁴ La comisión fue conformada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y coordinada por el Lic. Juan Carlos Tedesco, la directora nacional de gestión curricular y formación docente, Lic. Alejandra Birgin, la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen. Asimismo, contó con la presencia de un representante de la Secretaría de Políticas Universitarias y Ministros de Educación que no forman parte del Comité Ejecutivo (Resolución CFCyE N°251/05).

⁵ “La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior (...) se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos: a) Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan; b) La articulación entre institutos de educación superior pertenecientes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que estas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación; c) La articulación entre institutos de educación superior e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones Universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local; d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones

universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado, aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerdan en el consejo de Universidades" (Art. 8 Ley de Educación Superior N° 24.521/95).

Bibliografía

- AGUIRRE, J. (2017) "Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina" en *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, (9)1. 253-266.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Universidad de Quilmes, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. DUSCHATZKY S. DUSSEL, I. (1998) "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9 N°19. 24-35.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (30 de noviembre de 2017) "Formar docentes es cosa seria". *Diario Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/>.
- BOHOSLAVSKY, E. y SOPRANO, G.(ed.) (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo, Buenos Aires.
- BOLIVAR, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional" en *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2). 341-365.
<http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>
- CAMILLONI, A. (2011) "La formación docente como política pública: consideraciones y debates" en *Revista de Educación*, 2(3). 11-28.
- DÁVILA, M (2008). "Tendencias internacionales de la Educación Superior. Documento de Trabajo" en *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad* (1)2. 1-15.
- DAVINI, M. C. (2015) *Estudio de calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- DENZIN, N. y LINCOLN Y. (2015) *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa, México.
- DUHALDE, M. (2012) "Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores" en BIRGIN, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2015) "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas" en MIRANDA, E. y NEWTON B. (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Narvaja, Unquillo.
- EISNER, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press, New York.
- ERICKSON, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona.
- FELDFEBER, M y ANDRADE OLIVEIRA, D. (2016) "Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas" en *Revista del IIICE*, 39(1). 7-10.

- FULLAN, M. (2016) *Indelible leadership: Always leave them learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- GIOVINE, R. (2015) “La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas” en TELLO, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Autores de Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- GOODSON, I. (2017) *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge, New York.
- GUBER, R. (2001) *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- LITWIN, E. Y MAGGIO, M. (2006) “La formación docente en perspectiva” en *Revista del IIICE*, 24(1). 60-65.
- MISURACA, M. y MENGHINI, R. (2010) “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (14)2. 251-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019>
- PEREZ ZORRILLA, J. (2016) “La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay” en *Propuesta Educativa*, (45) 25. 10-20. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/dossier_articulo.php?num=45&id=98.
- 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*. Paidós, Buenos Aires.
- PINHEIRO FERREIRA, L. (2017) “Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos” en *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(4). 75-87.
- PORTA, L. (2017) “La educación docente en cuestión” en *Revista de Educación*, 12(3). 5-9.
- PORTA, L Y AGUIRRE, J. (2017) “Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)” en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol (11)12. 1-17.
- REDONDO, P. (2015). “*Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo*”. *Revista Espacios en Blanco* Nº25. 153-172.
- REGUILLO, R. (2012) *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI, Buenos Aires
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.
- TELLO, C. (2016) “Políticas educativas en Latinoamérica: la vinculación entre los investigadores académicos y tomadores de decisiones en educación. Un análisis desde la teoría de los campos” en *Revista Universitas Humanística*, 83(1). 53-82. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15447/14362>.
- TERIGI, F. (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites” en *Revista de Educación* (350) 3, 23-44. Madrid. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_06.html
- TERIGI, F. (2013) “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala” en *Revista del IIICE* 33(1). 27-46.

Documentos Nacionales

- Argentina. Congreso de la Nación. (1995) Ley de Educación Superior Nº 24.521/95. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005) *Creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua*. Resolución Nº241/05. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ar/infod/documentos/116/resoluciones?page=10>

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005) Informe final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Resolución N°251/05. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ar/infod/documentos/116/resoluciones?page=10>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Informe de Gestión del INFOD 2007-2015. Recuperado de <https://red.infod.edu.ar/articulos/memoria-de-gestion-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2007-2015/>

Argentina, Consejo Federal de Educación (2016) *Plan Nacional de Formación Docente*. Resolución N°286/16. Recuperado de <http://educacion.gob.ar/infod/documentos>

Argentina, Congreso de la Nación. (2016) Ley Presupuesto de Administración Nacional N° 27.341/17. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=269309>