



## La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado

Teacher training in Argentine higher education: Towards the creation of an integrated system.

Andrea Alliaud<sup>1</sup>  
Silvina Feeney<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo se propone abordar la naturaleza dual del sistema formador de docentes en el país, como rasgo constitutivo del mismo, y focaliza en un conjunto de políticas educativas recientes que intentan superar esa dualidad. Se parte de una breve caracterización de ambos subsistemas (institutos de formación docente y universidades) y se analiza la normativa nacional vigente en su intento de establecer y crear las condiciones para la elaboración de ofertas formativas que sigan criterios comunes. Se focaliza en tres dimensiones de las políticas de formación: los planes de estudio, las instituciones de formación y el ámbito de la práctica profesional. A lo largo de su desarrollo, el trabajo incorpora referencias de las políticas educativas recientes de la región a los fines de enriquecer la comprensión de la situación local. Los resultados demuestran que más allá de las intencionalidades de la política educativa por aunar criterios, la formación de los docentes sigue mostrando divergencias en cada uno de los circuitos formativos mencionados.

**Palabras clave/** *educación superior; formación docente; políticas educativas; práctica profesional.*

### Abstract

The article attempts to address the dual nature of teachers training system in the country as a constitutive feature of it and focuses on a set of recent educational policies that try to overcome this duality. It starts with a brief characterization of the two subsystems (teacher training institutes and universities) and then analyzes current national legislation in their attempt to establish and create conditions for the development of training offers that continue common criteria. It focuses on three dimensions of training policies: curriculum, training institutions and the scope of professional practice. Throughout its development, the article incorporates references of recent regional policies in order to enrich the understanding of the local situation. The results show that beyond the intentions of education policy in joining criteria, teacher's training continues showing differences in each one of the mentioned training circuits.

**Key Words/** *higher education; teaching training system; educational policies; professional practices.*

<sup>1</sup> Doctora Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires - Universidad Torcuato Di Tella - OEI / alliaud@oei.org.ar

<sup>2</sup> Magister Silvina Feeney, Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de General Sarmiento / silvinafeeney@gmail.com

## Acerca de la naturaleza dual sistema formador

En Argentina la formación docente se imparte en el nivel de enseñanza superior: en Institutos de Educación Superior y en Universidades, tanto de gestión estatal como privada. Mientras en los primeros se ofertan carreras docentes para los distintos niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario), las universidades ofrecen fundamentalmente carreras asociadas a las distintas disciplinas (“Profesor de...”), cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. Sin bien los Institutos Superiores fueron los principales proveedores de docentes del sistema educativo argentino, en los últimos años - debido principalmente a la creación de nuevas universidades en zonas geográficas donde no existía este tipo de oferta- la tendencia fue revirtiéndose. Actualmente el porcentaje de docentes que provienen de institutos superiores y de universidades resulta casi similar.

La presencia de estos dos circuitos formativos con características y tradiciones diferenciadas, se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador, que creó Escuelas Normales e Institutos de Profesorado para la formación de los docentes que se iban a desempeñar en el sistema educativo, reservando a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber:

*Desde el principio, los graduados universitarios fueron los profesores naturales de los colegios nacionales, dado que para el pensamiento de la élite de la época era “natural” que los docentes de la escuela preparatoria para la universidad fueran los propios egresados universitarios (...). A medida que la educación secundaria se expande, se crean ámbitos de formación de un profesorado especializado. Sus egresados se diferenciarían paulatinamente de los egresados universitarios, modelo de profesor vigente hasta entonces (Pinkasz, 1992: 64-65).*

De manera consecuente con estas tradiciones originarias, el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una orientación); mientras que en los institutos terciarios la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. La superación de los modelos “antagónicos” de formación docente la constituyen, en nuestro país, las universidades de más reciente creación y las que han modificado en las últimas décadas sus planes de formación (Alliaud, 2010). Por el contrario las universidades más tradicionales mantienen en sus carreras docentes la fractura señalada.

Respecto a la **oferta**, el sistema formador argentino presenta instituciones superiores de ambos tipos. De todos modos, tal como se refleja en el Cuadro 1, puede apreciarse la preponderancia que cobran los institutos superiores que forman docentes sobre las universidades. La diferencia se hace evidente tanto en la cantidad de instituciones - sobre todo del sector de gestión estatal-, como en los estudiantes matriculados.

INSTITUCIONES	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO
Institutos Superiores	1211	680	531
Universidades	85	53	32
MATRÍCULA	TOTAL	ESTATAL	PRIVADO
Institutos Superiores	377.580	278.694	98.886
Universidades	97.661	92.561	5.100

**Tabla N°1. Fuente/** Elaboración propia en base a Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación y Estadísticas Universitarias.

La caracterización realizada muestra que el sistema formador argentino es vasto, complejo y, por lo tanto, plantea dificultades para su gobierno y administración. El presente artículo se propone analizar las políticas de formación docente recientes que han intentado avanzar en la unificación del sistema formador con vistas a su mejoramiento, entendiendo la importancia estratégica que el mismo representa en tanto proveedor de docentes para el conjunto del sistema educativo. En una primera parte, se analizan y contrastan las políticas educativas regionales de las últimas décadas, lo cual otorga un marco de referencia para avanzar en la comprensión de la situación local que es abordada en profundidad en los apartados siguientes. En una segunda parte, el artículo focaliza en la formación práctica entendiendo que su inclusión y tratamiento diferenciado constituyó una diferencia fundamental entre ambos sub-sistemas de formación.

## Las políticas de formación docente. Tendencias regionales

Durante las dos últimas décadas se ha asistido en numerosos países a movimientos de transformación de los sistemas educativos, tendientes a asegurar la calidad de los aprendizajes escolares. Los desafíos de construcción de ciudadanía, de acceso a los conocimientos y formación de capacidades, se renuevan constantemente y adquieren nuevos sentidos en las sociedades del conocimiento y la información actuales. En este marco, la relevancia de la educación es crucial y, dentro de ella, tanto el ejercicio profesional como la formación inicial y permanente de los docentes alcanzan una importancia decisiva. La formación de los docentes viene siendo el centro de preocupación hacia el que confluyen numerosos trabajos de investigación y políticas destinadas a su mejoramiento o transformación.

La década de los ochenta encontró a los países centrales ocupados y preocupados por el tema, mientras que en América Latina los esfuerzos de política y las temáticas de investigación se concentraban en los procesos de democratización de las instituciones sociales, deterioradas luego de prolongados períodos dictatoriales. Recién a comienzos de los años noventa, las temáticas de la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en áreas específicas. Producto de este viraje, la formación de los docentes acaparó la atención y los avances producidos en los países centrales fueron capitalizados y utilizados como referencia para las experiencias de la región.

Los años noventa fueron prolíficos en reformas y transformaciones de la formación docente. Sin embargo, al mismo tiempo que los maestros y profesores fueron considerados actores clave de dichas políticas, se nota una tendencia a la descualificación que erosionó su imagen pública. La referencia a las “carencias” de su formación, las debilidades de su desempeño y su inadecuación a los desafíos actuales de la escolarización (Cf. Fullan, 2002), fueron algunos de los componentes centrales del discurso político de la década. En este contexto de gobiernos neoliberales, crisis económicas, achicamiento de los Estados y de su rol regulador, se implementaron diversas políticas de mejora. Muchas de éstas han tenido un efecto limitado sobre los resultados de aprendizaje o han reforzado el control burocrático de la enseñanza (Bolívar, 2010).

Los principales cambios operados apuntaron a profesionalizar, elevar la calidad e intensificar la duración de los estudios de la formación inicial; al mismo tiempo se planteaba “la reconversión” de los docentes en servicio. A tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas actuando de manera unidireccional “de arriba - abajo”. Se focalizó en tres grandes ámbitos o dimensiones de las políticas de formación: los planes de estudio; las instituciones de formación, su organización, cambio de status y/o formas de acreditación y; la implementación de programas masivos de formación continua / perfeccionamiento (Cf. Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2004). El denominado movimiento de profesionalización del trabajo docente durante las reformas de los noventa, instaló una agenda de temas y una serie de medidas y procesos, entre los cuales se encuentran: la prolongación de la formación docente inicial; la proliferación de tipologías docentes definidas a partir de listados de competencias, dominios o habilidades profesionales; la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño; el establecimiento de requisitos para ascender en la carrera docente; la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos; las políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones y, junto con todo ello, nuevas formas de gobierno y procedimientos de gestión de las instituciones formadoras (Vezub, 2005).

Actualmente se asiste a un cambio político e institucional importante en varios países de la región, que si bien retoma algunos puntos de la agenda planteada en la década anterior, se diferencia en las orientaciones y principios que lo sustentan. Estos cambios se expresan en las últimas leyes nacionales de educación sancionadas. En el caso de la docencia, se plantean desafíos específicos debidos, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura, a la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa.

El cambio de orientación política producido en varios gobiernos de Latinoamérica y la recuperación de las políticas de Estado, inauguraron hacia el comienzo de los años 2000 un nuevo escenario para la formación docente:

- En primer lugar, se produce un balance y análisis crítico de las limitaciones de las políticas implementadas en la década anterior que contribuyeron a profundizar la fragmentación y desigualdad de los sistemas educativos en general y del sub-sistema de formación docente en particular, generando circuitos de diversa calidad académica. La proliferación y yuxtaposición de títulos de distinta duración y validez es una de las cuestiones que las gestiones actuales intentan revertir.
- En segundo lugar, se trata de introducir nuevas lógicas tendientes a la unidad e integración del sistema de formación docente, atendiendo a su vez a desarrollos e intereses locales.
- En tercer lugar, un nuevo discurso apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación.

- En cuarto lugar, los procesos de construcción curricular se abren hacia formas más participativas e incluyen una relación más directa con las instituciones escolares como instancias de trabajo docente, amplían la consulta y la construcción de consensos con los diversos actores de la educación, entre estos las instituciones formadoras y los docentes.

## Las políticas locales de formación docente

En nuestro país el sistema formador de docentes está regulado actualmente por dos leyes nacionales: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en 2006 y la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LNES) de 1995, proveniente de las políticas reformistas de los '90 aún no modificada. Por ser Argentina un país federal, a ellas se suman las respectivas leyes de educación provinciales.

La LEN establece que el Ministerio de Educación Nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de instaurar "...las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado Nacional, de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" (art. 36). Mientras que "la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior" corresponden al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (art. 37).

Por su parte, la LNES estipula que:

*Los planes de estudio de las instituciones no universitarias (así llamadas en esta norma) que formen docentes serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo. (art. 23).*

*Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones (art. 24).*

De acuerdo con lo estipulado en el sistema legal vigente, es el Estado Nacional junto con las provincias representadas en el Consejo Federal de Educación, quien regula la política de formación docente. Se definen marcos regulatorios a los que tienen que ajustarse el conjunto de las jurisdicciones para elaborar los planes de estudio de las carreras que forman docentes impartidas en los Institutos Superiores. Con la incorporación en el año 2010 de TODAS las carreras que forman docentes al art. 43 de la LNES, que contempla la regulación por parte del Estado de las profesiones consideradas de "interés público", la normativa nacional alcanza también a las universidades, planteándose allí una controversia con la autonomía universitaria.

La intención de reordenar la oferta formativa superando los circuitos de formación tradicionalmente existentes en nuestro país, es uno de los problemas que componen las "desarticulaciones diversas" del sistema formador. Las desarticulaciones se producen entre: las distintas jurisdicciones del país, las instituciones de una misma jurisdicción, la formación docente inicial y el desarrollo profesional, las instancias de formación y el sistema educativo para el que se forman los docentes, la formación continua y la carrera docente (Alliaud, op. cit.).

Un intento de ordenamiento tuvo lugar en los años noventa dentro de un contexto de reforma educativa generalizada que se produjo en la región, tal como se señaló en el apartado anterior<sup>3</sup>. En este marco, las políticas de formación docente locales se orientaron fundamentalmente hacia el perfeccionamiento, reconversión y actualización de maestros y profesores. Se consideraba entonces la necesidad de que los docentes se apropiaran de los "nuevos" contenidos definidos para una "nueva" escuela. Si bien el Estado avanzó en la construcción de una "Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua", los efectos formativos resultaron paradójicos, sobre todo por el lugar en que quedaron posicionados los docentes. Frente a los procesos de renovación curricular y cambio en los niveles del sistema educativo, maestros y profesores fueron vistos, tratados y formados (actualizados, reciclados) desde su "no" saber. La concurrencia masiva a instancias de desarrollo profesional se ligó, en este caso, a la conservación del puesto laboral. Asimismo, durante la década de los noventa, se modificaron los planes de formación docente inicial a partir de la definición y aprobación de "Contenidos Básicos Comunes" por parte del Ministerio Nacional. La debilidad del carácter vinculante hacia los acuerdos logrados, sumada a la transferencia abrupta de los servicios educativos del nivel superior a las provincias, acentuó la fragmentación y heterogeneidad existentes, ocasionando la desintegración del sistema formativo nacional.

<sup>3</sup> En nuestro país, la Ley Federal de Educación (24.195), sancionada en el año 1993 constituyó el sostén legal y político de estas transformaciones.

Debido a la situación existente, en 2006 el Ministerio de Educación Nacional crea el *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD), un organismo desconcentrado, cuya función primaria es la de “planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua”. Las responsabilidades de este instituto se explicitan en la LEN que, en su artículo 76, menciona la necesidad de

*fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, de avanzar hacia la reorganización del sistema formador, mediante la aprobación de lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua, de impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular en los institutos formadores, de coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.*

Además de sentar las bases para garantizar la conformación de un “sistema formador”, la mencionada Ley estipula en cuatro años la duración mínima de las carreras docentes y prolonga los períodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias). La convergencia de la calidad educativa y la justicia social, como principios básicos que definen el espíritu de la norma se plasma en las finalidades otorgadas a la formación docente: “*La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa*” (art. 71).

Los objetivos asignados a la política nacional de formación docente muestran una concepción de la docencia como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación. Se destaca la necesidad de “*incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares*” (art. 73). En relación con la formación docente continua, se plantea el objetivo de ofrecer diversas propuestas y dispositivos “*que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza*”, así como articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias. Simultáneamente se propone la cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Asegurar la calidad de los diseños curriculares, garantizar el derecho a la formación continua a todos los docentes del país, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación, son aspectos que el Ministerio de Educación se propone acordar con el Consejo Federal de Educación (art.74).

La LEN establece una estructura con dos ciclos para la formación docente, uno de ellos consiste en “*una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa*”, mientras que el segundo apunta a “*una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad*”. Finalmente,

*El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones* (art. 78).

La nueva Ley nacional avanza asimismo sobre otros aspectos pendientes en nuestro país referidos a la regulación del trabajo docente. Entre ellos cabe destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y también a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes, la *Ley de Financiamiento Educativo* (también aprobada en el año 2006) establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa.

El marco legal vigente plantea metas y aspiraciones, desafíos importantes a la vez que crea garantías, legítimas realidades y genera condiciones de posibilidad. Las líneas de acción que se están llevando a cabo actualmente en materia de formación y desarrollo profesional docente, cuentan con un órgano rector de las políticas de Estado que avanza sostenidamente en la direccionalidad establecida, a través de acuerdos “vinculantes” que se van alcanzando con los distintos gobiernos provinciales y que cuentan con la legitimidad otorgada por representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa.

## Lineamientos para unos y para otros

Los planes de estudio para la formación docente inicial docentes está regulada en Argentina por los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07). Se enmarcan en la política educativa nacional tendiente a superar la fragmen-

tación educativa y la creciente desigualdad (acentuada durante la década de los 90) y a construir una “nueva escuela” que forme ciudadanía para una sociedad más justa. Para la formación docente el desafío es “elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y la mejora permanente” (punto.1). Fueron elaborados desde el INFD/ME con participación de los directores y/o responsables de las Direcciones de Educación Superior de todo el país y la opinión de los integrantes del Consejo Consultivo de ese organismo.

Tienen por finalidad orientar la definición curricular jurisdiccional para la formación de docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Por lo tanto, aspiran a regular la formación tanto de los institutos superiores como de las carreras docentes que se dictan en las Universidades. Se espera que cada jurisdicción cuente con un diseño curricular único de formación docente, según el nivel para el que forman, y que las universidades ajusten las currículas de sus carreras docentes de grado a los lineamientos nacionales, considerando asimismo las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación.

De esta manera, los LCN apuntan a otorgar

*integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados (punto 5).*

El alcance legal de esta norma que fue aprobada por Resolución del Consejo Federal, fue puesto en cuestión por las universidades amparándose en la tradición de la autonomía universitaria. Sin embargo, con la incorporación de TODAS las carreras docentes al artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior en el año 2010, que establece que los planes de estudio de esas carreras deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y la intensidad de la formación práctica que determine el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades, las universidades se encontraron ante la necesidad de adecuarse a la norma.

A partir de allí las Comisiones Inter-universitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Cs Exactas y Naturales (CUCEN) han trabajado en los cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado en vistas a su acreditación<sup>4</sup>. Se destacan los avances producidos respecto a la definición de contenidos básicos para el campo de la formación docente (formación general y formación pedagógica), dejando el campo de la formación específica o disciplinar para un tratamiento posterior tal como lo requiere cada área del conocimiento en particular.

Al analizar los documentos<sup>5</sup> se nota que existen adecuaciones con los LCN en las siguientes cuestiones fundamentales: la centralidad en la enseñanza de la tarea docente, los fundamentos éticos, políticos y sociales en los que se basa, su compromiso con valores solidarios y democráticos, la contextualización y situacionalidad de la tarea:

*La formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en su interés por la justicia y la emancipación, en el fortalecimiento de un compromiso responsable, en la consolidación de valores solidarios y democráticos, y en la construcción de ciudadanía. El proceso de formación profesional docente focaliza en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada. Desde este enfoque, la formación docente de los profesores universitarios se sustenta en una sólida preparación académica basada en valores ético-morales y en el compromiso social.*

Respecto a la carga horaria, se proponen 2900 horas totales (en sintonía con la carga horaria mínima propuesta por los LCN de 2600 horas). Ambos lineamientos otorgan espacios para la definición institucional del currículo. La distribución entre los campos de la formación se corresponde con los LCN, siendo sólo algo menor la carga horaria prevista para el campo de la formación general/pedagógica. En el campo de la formación general se incluyen diez materias, adoptando también el criterio de organización por disciplinas, muy similares a las propuestas por los LCN (Política Educativa, Didáctica, Tecnología Educativa, Pedagogía, Filosofía y Ética, Epistemología, Historia de la Educación, Antropología, Sociología de la Educación, Psicología Educativa). Finalmente los lineamientos universitarios avanzan en la definición de contenidos mínimos para cada espacio de formación.

Con esos insumos el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) elaboró un documento (*Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios*) que además de los contenidos básicos contienen la carga horaria de las carreras y lo elevó para su aprobación al Ministerio de Educación Nacional.

<sup>4</sup> Si bien casi la totalidad de las Universidades Argentinas han participado de este proceso, las universidades de mayor tradición como la UBA y la UNLP, han renunciado a pasar por el proceso de acreditación.

<sup>5</sup> Elaborados por la Comisión mixta de ANFHE-CUCEN, en el mes de abril de 2011.

## La formación para la práctica profesional. Tendencias regionales<sup>6</sup>

Una mención especial merece el protagonismo que la formación para la práctica profesional ha tenido en las últimas reformas de la formación docente acontecidas en la región. No sólo por la incorporación de más tiempo de formación destinado a estas instancias en los planes de estudio de la formación docente inicial, sino también por su tratamiento diferencial.

En las sucesivas reformas de los años 90 y 2000 se han superado las tradiciones deductivas que colocaban las prácticas profesionales al final de la formación para incorporarlas desde los inicios, contemplando las distintas dimensiones del quehacer profesional. Asimismo, su tratamiento situado y contextualizado apunta a formar docentes que puedan desempeñarse en escenarios educativos reales.

En los planes de estudio para la formación docente inicial de los países integrantes del MERCOSUR estudiados, la formación práctica **se lleva a cabo desde los primeros años**. La aproximación a los espacios de la práctica profesional suele ser **progresiva y gradual** y transcurre a lo largo de todo el trayecto formativo. En Argentina, por ejemplo, su organización es secuencial y se va articulando en su desarrollo. El primer tramo comienza con un abordaje de la institución escolar, seguido por un análisis del currículo y la programación; en el tercer año se prevén prácticas de enseñanza y conducción de grupos de aprendizaje. En Paraguay también se nota la presencia de estas tres dimensiones: institucional, curricular y áulica. En el plan de profesorado de Uruguay se incluyó por primera vez la materia “Observación y análisis de las instituciones educativas” en primer año, previa a la realización de las prácticas.

Una segunda característica de los diseños curriculares de la región refiera a la necesidad de contemplar la **situacionalidad y contextualización de las prácticas docentes**, alertando sobre la importancia de efectivizarlas en espacios variados. En Argentina los LCN otorgan una particular relevancia a la relación entre los institutos formadores y las “Escuelas sedes de prácticas” con las que se apunta a construir sólidas redes de formación, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas. Se resalta especialmente la importancia de incorporar escuelas de variadas características en cuanto a su localización, contextos, dotación de recursos y destinatarios. Se destaca asimismo la relevancia de establecer relaciones inter-institucionales entre las escuelas, los institutos formadores y otras instituciones sociales o educativas de la comunidad. Se pone en valor el rol de los “docentes orientadores” en las escuelas sede como referente, nexo e integrante de un equipo de trabajo. El docente orientador se caracteriza como un co-formador que contribuye a la transmisión del “oficio”<sup>7</sup>. Estaríamos en presencia de una función a ser institucionalizada y reconocida, junto con otras, en la carrera profesional de los docentes. Las prescripciones curriculares nacionales alertan, además, acerca del papel “modelizador” que representan **las prácticas de los docentes formadores a cargo de los espacios de las prácticas**. Desde esta visión, las clases que imparten los formadores constituyen una poderosa experiencia de aprendizaje para los futuros docentes.

En los planes de las universidades brasileras consideradas en el estudio<sup>8</sup>, se estipulan procedimientos de observación y reflexión, actuación en situaciones contextualizadas, registro de observaciones, la resolución de situaciones-problema, el uso de tecnologías de la información y comunicación, narrativas orales y escritas de profesores, producciones de alumnos, situaciones simuladas y estudio de casos. En Uruguay, el plan nacional de formación docente recomienda realizar que en los últimos años las prácticas se realicen en escuelas ubicadas en contextos críticos. En Paraguay, se alude al uso de las dos lenguas oficiales en la interacción personal, profesional y social con los diferentes actores en los contextos institucional y de aula.

En tercer lugar, los diseños regionales expresan la necesidad de **articular los espacios de la práctica** con otros campos de la formación, problema difícil de superar sobre todo en las instancias de desarrollo curricular. Al respecto, parece novedosa y superadora de esta problemática la propuesta de algunos planes de estudio de Brasil que conciben **la práctica como un componente curricular** de los distintos espacios formativos: todas las unidades curriculares de la formación general deben tener su dimensión práctica, en diálogo con los saberes específicos de cada espacio. En estas propuestas las prácticas profesionales atraviesan la totalidad del currículum, superando un tratamiento aislado que requiere posteriores esfuerzos de articulación. En los planes de profesorado de Uruguay, las prácticas forman parte de las didácticas específicas, pero no atraviesan la totalidad del plan, como en el caso de Brasil.

<sup>6</sup> El presente apartado fue elaborado tomando como insumos algunos de los resultados obtenidos en: Los sistemas de Formación Docente del MERCOSUR. “Planes de estudio de la Formación Inicial y la oferta de Formación Continua”, dirigido por Andrea Alliaud e integrado por Lea Vesub, Silvina Feeney, Paulo Enrique Arcas, Carolina Lifschitz y Marina Elberger. Ministerio de Educación de la Nación: PASEM/ OEI, 2013. Los ejemplos que se citan de los países de la región son aquellos que integran el MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).

<sup>7</sup> La concepción de la enseñanza como oficio resulta fructífera para abordar la transmisión de los saberes específicos que se requieren para formar docentes que sepan y que puedan afrontar los desafíos que la práctica les plantea en el presente (Ver: Alliaud, 2013).

<sup>8</sup> Se trata de las Universidades de los estados de Ceará y San Pablo. En el caso de Brasil los planes de formación docente los formulan las universidades conforme a lineamientos nacionales que expresan regulaciones muy generales, a diferencia de Argentina donde los lineamientos centrales avanzan en los niveles de prescripción que establecen para que las distintas provincias definan sus propios planes.

Otro aspecto igualmente destacado en las propuestas curriculares de la región es la **dimensión formativa que representan las escuelas** como lugares del trabajo docente. Es así que se prescribe, como en el caso de Argentina, la obligatoriedad de realizar Residencias prolongadas durante el último año de la formación. La Residencia pedagógica se plantea en Brasil a partir del inicio de la segunda mitad del curso y es evaluada conjuntamente por la institución formadora y la escuela sede de la residencia. Comprende tanto el ejercicio de la docencia como el ejercicio de diferentes funciones del trabajo pedagógico (planeamiento, coordinación, evaluación de prácticas educativas en espacios no-escolares, realización de investigación que apoyen esas prácticas). Se nota en Brasil, la relevancia que cobra lo “no” escolar como una de las dimensiones constitutivas de la práctica docente. En el caso de Uruguay las escuelas cobran protagonismo de un modo singular: el director de la escuela de práctica es el profesor de Didáctica del instituto y las escuelas de práctica son específicamente designadas a tal fin.

A modo de síntesis, el análisis del tratamiento de la práctica en los currículos de la región da cuenta del predominio de “modelos concurrentes” (entre los distintos campos de la formación y las prácticas) en todas las carreras de profesorado. El abordaje de las prácticas (con todos sus componentes) tiene gran relevancia en las normativas nacionales y funciona como una prescripción que regula fuertemente los planes de estudio.

## Más formación práctica para unos que para otros

A pesar de la situación descrita, se notan en Argentina importantes diferencias en el tratamiento de la práctica profesional entre los diseños curriculares nacionales (ya aludidos) que rigen como norma para los institutos superiores de formación docente y los planes de estudio aún vigentes en las universidades.

La mayoría de las universidades argentinas mantienen sus planes de formación docente - varios de ellos modificados entre los años 90 y 2000 - previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), a la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007) y a la incorporación de todas las carreras que forman docentes a la Ley Nacional de Educación Superior (2010), medidas que en conjunto han intentando avanzar hacia una convergencia del sistema formador.

En el período mencionado, casi todas las carreras universitarias, entre ellas las de profesorado<sup>9</sup>, han protagonizado procesos de modificación curricular. Si bien los nuevos planes de estudio de las universidades “fueron pensados como carreras docentes”, el peso de la formación sigue depositado en el campo disciplinar aunque cobran mayor relevancia los campos de la Formación General y la Formación para la Práctica (alcanzando entre ambos porcentajes que van entre el 30 y el 40% del total de la formación). Además, todos los profesorados son “unidisciplinares”. Su duración nunca es menor de cuatro años y todos cubren 2800 horas, siendo que varios profesorados universitarios superan esta exigencia mínima llegando hasta los cinco años y las 3200 horas de duración.

A pesar de las modificaciones destacadas, algunos planes aún mantienen la formación práctica en el último año de la carrera, con una duración que va entre todo el año y un cuatrimestre, mientras que unos pocos proponen aproximaciones progresivas desde el primero o segundo año, con tareas de observación de clases, asistencia a instituciones, entrevistas a docentes o elaboración y análisis de propuestas de clase.

En mayor sintonía con las prescripciones nacionales y los diseños curriculares jurisdiccionales que de ellas derivan, se destaca en algunos planes universitarios un “eje pedagógico” y en casi todos existen espacios específicos destinados a: Sistema Educativo, Currículum y Enseñanza, los Sujetos, y las Enseñanzas. Asignaturas tales como Pedagogía, Psicología educacional o evolutiva, Sociología de la educación, Instituciones educativas, además de las didácticas específicas, se proponen desde los primeros años de la formación. Asimismo aparecen en ellos unidades curriculares destinadas a Metodología de la investigación educativa, Seminario sobre comunicación pedagógica, entre otros. A la organización del conocimiento por asignaturas varias propuestas añaden seminarios y talleres.

Un mayor contraste con la normativa nacional vigente se hace más evidente en otros planes de estudios en cuyas carreras de profesorado existen sólo entre 3 y 4 materias dedicadas a la Formación pedagógica (Pedagogía, Psicología, Didáctica general, Didácticas específicas) diseminadas a lo largo de la formación.

Del análisis precedente se desprende que existe una diferencia entre las carreras universitarias que forman docentes que han cambiando sus planes en los 90 y aquellas que lo hicieron en la década del 2000. Así, los planes más recientes ofrecen más materias pedagógicas, introducen otras problemáticas y destinan más tiempo a la formación práctica. Esta situación se da tanto en las áreas

---

<sup>9</sup> La excepción está dada nuevamente para el caso de las universidades de más larga data y tradición en nuestro país (UBA, UNLP, entre otras).

de humanidades como en las de exactas, lo cual indica que la actualización de los planes de las carreras que forman docentes no se vincula directamente con la procedencia científica (humana o exacta) de las facultades que las ofertan.

Finalmente cabe destacar la importancia que merece la formación en el campo de la práctica profesional en los *Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios*, ya aprobados por el CIN aunque todavía no implementados:

La formación en el campo de las Práctica Profesional Docente (PPD) se inicia en los primeros años de la carrera, mediante actividades que permiten analizar y reconstruir actuaciones propias del quehacer docente. Estas situaciones didáctico-disciplinares en el aula y en trabajos de campo, culminan con las prácticas docentes que se desarrollan en la Residencia.

La formación práctica comprende, además de las escuelas, distintas instituciones culturales y sociales de la comunidad:

El conjunto de instituciones educativas articuladas para la realización de las PPD integrarán el Proyecto Institucional de Prácticas, que se enmarcará en los convenios interinstitucionales que pudieran celebrarse entre las Universidades y las Jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal y del Consejo de Universidades.

La formación en la Didáctica específica, por su parte, es transversal a los campos de formación pedagógica y disciplinar propuestos.

## Conclusiones

Un rasgo evidente de las sucesivas reformas y definiciones políticas de las últimas décadas en la región, es un **retorno al control que el Estado ejerce sobre la formación docente**, lo que podría explicarse en virtud de la importancia otorgada a la docencia para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. El control del Estado se hace efectivo ya sea en las instancias previas -a través de una regulación fuerte en los procesos de definición de los planes de estudio y de las condiciones para su implementación-, o en las instancias posteriores -a través de mecanismos de evaluación y acreditación de las instituciones y/o de los docentes formados en ellas-. En Argentina, hay una preponderancia del primer mecanismo de control que regula los procesos de elaboración de los currículos; en otros países de la región, en cambio, el control del Estado se ejerce por vía de la evaluación y la acreditación de las instituciones y/o de los docentes formados en ellas. Brasil es un caso testigo de este segundo tipo.

Queda pendiente indagar la conveniencia política de incluir mecanismos de evaluación del currículo de formación docente que por muchos años constituyó un área de vacancia en la región. Por medio de tales procedimientos el Estado podría producir insumos relevantes a la hora de re-pensar o ajustar, tanto la propuesta formativa en sí misma (el currículo como texto) como las decisiones que se toman o podrían tomarse a nivel de las prácticas de las instituciones formadoras. En Argentina particularmente se están desarrollando procesos de evaluación curricular, tal como lo prevé los LCN y los diseños provinciales.

Como se ha dicho más arriba, los planes de estudio actualmente en vigencia para la formación de docentes de todos los niveles de educación, son producto de un movimiento de cambios curriculares que tuvo lugar en todo el sistema de educación superior y que modificaron radicalmente los distintos componentes de la propuesta formativa y su desarrollo. Mayor duración, práctica desde el inicio y a lo largo de la formación, distintos formatos de cursada, instancias optativas, definición por trayectos del recorrido formativo, organización de los contenidos de las unidades curriculares en diálogo con los problemas del campo educativo, fueron las principales características de estas propuestas que intentaron atacar las debilidades que venía demostrando la formación docente. Sin embargo, todavía poco sabemos acerca de la "bondad o no" de estos cambios, en especial, el referido al tratamiento de la práctica que -como se señaló- responde a una concepción según la cual es más conveniente la lógica integrada o concurrente que la deductiva para formar futuros docentes que sepan y puedan enseñar.

Este trabajo se propuso mostrar los avances sucesivos que las políticas de formación docente, tanto regionales como locales, han logrado en torno al mejoramiento del sistema formador. Se evidencia que los cambios realizados han intentado superar los circuitos formativos diferenciados, apuntando al logro de una oferta de formación docente de calidad acorde con los principios democráticos, más allá del tipo de institución que la imparta. El desafío en estos casos es mantener la identidad y la especificidad de las tradiciones institucionales universitarias y terciarias que, antes que verse violentadas, tendrían que ser aprovechadas. En este sentido, la experiencia internacional ha demostrado los problemas que genera forzar el pasaje de la formación docente a las universidades, cuando se lo plantea como una solución absoluta para la mejora.

Los países de la región muestran ciertas diferencias a propósito del tratamiento de la constitución del sistema formador. En Argentina, se intenta jerarquizar a las instituciones de nivel terciario y se propicia la articulación con las universidades a fin de aprovechar la especialidad y la experiencia acumulada por ambos tipos de instituciones. En Brasil, donde la formación docente se imparte en

la universidad, los últimos cambios apuntan a definir una formación específica para las carreras docentes, diferenciándolas de la formación y tradición academicistas propias de la universidad. En el caso uruguayo, el camino adoptado parece apuntar a lograr una equiparación de los institutos superiores con el sistema universitario a través de la creación de un Instituto Universitario o Universidad de Educación que los aglutine y les otorgue un nuevo status.

Creemos que estamos en un momento óptimo para realizar un seguimiento de las políticas de formación docente en la región. Pensar y tomar decisiones acerca de cómo se prepararán los futuros docentes es una cuestión no menor. De ella depende no sólo el subsistema formador, sino el conjunto del sistema educativo al cual la formación docente debe responder inevitablemente (o debería hacerlo). De allí que resulta imprescindible contar con información relevante, tratada con cierto distanciamiento y sistematicidad, a la hora de adoptar definiciones, de producir cambios o realizar modificaciones.

## Referencias Bibliográficas

ALLIAUD, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En: *Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix*, 1, "3". Recuperado desde: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com).

ALLIAUD, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué, Fundación Santillana, Buenos Aires. Pp. 85 a 97.

ALLIAUD, A. (Coord.). (2013). Los sistemas de Formación Docente del MERCOSUR. Planes de estudio de la Formación Inicial y la oferta de Formación Continua. Informe Final: PASEM/ OEI.

DAVINI, C. y BIRGIN, A. (1998). *Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones*. En: AAVV, *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Ediciones Novedades Educativas.

BOLÍVAR, A. (2010). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, "2".

FULLAN, A. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1–2.

PINKAZS, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en Argentina: Tensiones y conflictos. En: BRASLAVSKY, C. Y BIRGIN, A. *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

VAILLANT, D. (2004). Construcción de la Profesión Docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *PREAL*, 31. Santiago de Chile. Recuperado de: [www.preal.org](http://www.preal.org)

VESUB, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Revista DIDAC N°46 / Nueva Época*. Universidad Iberoamericana, México. Pp. 4-9. <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>

## Documentos

Ley Federal de Educación (24.195). (1993)

Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LNES) (1995)

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) (2006)

Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995)

Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07)

Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios (2011)

**Fecha de recepción:** 20/04/2014

**Fecha de aceptación:** 02/07/2014