

La formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en el sistema universitario de gestión estatal de Argentina.

Nanni, Silvina Inés y Pico, Laura.

Cita:

Nanni, Silvina Inés y Pico, Laura (2025). *La formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en el sistema universitario de gestión estatal de Argentina. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/725>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/eWv>

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA PARA EL NIVEL SECUNDARIO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GESTIÓN ESTATAL DE ARGENTINA

Nanni, Silvina Inés; Pico, Laura

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo analiza la formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en universidades nacionales argentinas de gestión estatal, en el marco de las reformas educativas recientes. A través de un enfoque comparado, se examinan los planes de estudio de cinco universidades nacionales, considerando los marcos normativos vigentes (Res. CFE 24/07, 476/24 y AP 117/12), así como las convergencias y divergencias entre sus propuestas curriculares. El estudio exploratorio muestra centralidad en la formación disciplinar, con prácticas docentes ubicadas al final del trayecto formativo. Además, se observan diferencias en la distribución de los contenidos pedagógicos y en el alcance de los títulos otorgados (secundaria, superior o ambos). Se destaca la tensión entre la tradición académica universitaria y las exigencias de una escuela secundaria inclusiva, lo que plantea desafíos para la articulación entre formación disciplinar y pedagógica. El análisis se inscribe en el campo de la política educativa y busca aportar a la discusión sobre el rol del Estado federal en la configuración del sistema formador docente en un contexto federal y diverso.

Palabras clave

Política - Curriculum - Profesorado - Psicología

ABSTRACT

INITIAL TEACHER EDUCATION FOR SECONDARY-LEVEL PSYCHOLOGY TEACHERS IN ARGENTINA'S PUBLIC UNIVERSITY SYSTEM

This paper analyzes the initial teacher education of psychology professors for the secondary level in Argentina's public national universities, within the framework of recent educational reforms. Using a comparative approach, it examines the curricula of five public universities, assessing their alignment with current regulatory guidelines (Res. CFE 24/07, 476/24, and AP 117/12), as well as the convergences and divergences in their curricular proposals. The study shows a shared orientation toward disciplinary training, with teaching practice placed at the end of the academic path, and differences in the distribution of pedagogical content and the scope of the degrees awarded. It highlights the tension between the academic tradition of universities and the demands of an inclusive secondary school, posing challenges

for the articulation between disciplinary and pedagogical training. The analysis is situated within the field of education policy and aims to contribute to the discussion on the role of the federal state in shaping the teacher education system in a diverse and federal context.

Keywords

Policy - Curriculum - Teacher Training - Psychology

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone revisar la última reforma educativa acontecida a principios del siglo XXI en Argentina a través del análisis curricular de la formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en el sistema universitario de gestión estatal del país. Para eso se propuso realizar un análisis comparado de las propuestas formativas de universidades públicas de cinco jurisdicciones argentinas en las que se oferta la carrera, con el fin de conocer convergencias y diferencias de los planes de estudio. Estas universidades son Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNCOR), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Este trabajo se desarrolla en el marco de un proyecto de investigación centrado en el análisis del gobierno del sistema educativo, con especial atención al rol del Estado federal en la implementación diferenciada de las reformas en la formación docente para la educación obligatoria[i]. La investigación se inscribe en el campo de la política educativa. Para delimitar este campo, retomamos los aportes de Tello (2015), quien propone distinguir entre el estudio de la Política Educativa como campo teórico y el análisis de las Políticas Educativas entendidas como procesos de gestión, toma de decisiones y acción política. Desde esta perspectiva, la realidad socioeducativa en sus múltiples dimensiones constituye el objeto de estudio de la Política Educativa. Asimismo, comprendemos que la Política Educativa aborda los fenómenos educativos desde una mirada particular, centrada en la relación entre los sistemas educativos y el Estado. En este sentido, Pavigliantti (1993) sostiene que la política educativa se ocupa de analizar el conjunto de fuerzas que buscan orientar el proceso educativo, así como las relaciones que se configuran

dentro del Estado —concebido como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil— para la organización y el control de la práctica institucionalizada de la educación, en el marco de una formación histórica determinada.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El trabajo metodológico consistió en la identificación, recogida y análisis de textos jurídicos y curriculares, atendiendo sus distintos niveles de determinación. Para esto se llevó a cabo un proceso analítico-sintético de la información obtenida. Durante el proceso se llevaron a cabo diversas tareas: reducción de datos, construcción de categorías, análisis del contenido cualitativo, desarrollo de redes conceptuales, realización de triangulaciones, así como procesos de interpretación y evaluación Navarro (2004). A partir de este análisis, se pretendió identificar las características que adquirió la última reforma educativa dentro del sistema educativo federal de concertación y poner en discusión estos resultados con los debates curriculares que se vienen desplegando en torno a estas políticas.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EL MARCO DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS

La última reforma educativa implicó cambios en la obligatoriedad escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que la extiende hasta la finalización del nivel secundario. Esta nueva condición plantea la necesidad de volver a pensar en la formación docente destinada a este nivel ya que se espera que toda la población acceda, transite y egrese con los aprendizajes correspondientes. La universalización de la escuela secundaria representa un desafío para la formación del profesor de secundario que ahora debe atender a todos los estudiantes, teniendo en cuenta la matriz escolar, los contextos sociales y culturales (Southwell, 2020; Terigi, 2018). En este escenario los educadores se constituyen en actores clave frente al desafío de la universalización de la escuela secundaria (Méndez, 2011; Vaillant, 2009).

A fin de desarrollar políticas educativas para la formación docente, en el marco de la LEN se creó en el año 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD^[ii]) con la función de planificar, desarrollar e impulsar políticas para la formación docente inicial y continua en Argentina, con el objetivo de garantizar una educación de calidad a través de la mejora de la preparación de los docentes en todos los niveles del sistema educativo. Esta función debía desplegarse en un sistema formador constituido por dos tipos de instituciones diferenciadas en sus finalidades y características que forman a los profesores que se desempeñan en el nivel secundario de nuestro país. Por un lado, se encuentran los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Ellos tienen una tradición derivada de las viejas escuelas Normales, donde se formaban en el nivel secundario, cuyo origen en nuestro

país data de finales del siglo XIX; con posterioridad sumaron cursos y carreras destinadas a la formación de profesores para el nivel medio (Ruiz, 2009). Por otro lado, también las universidades forman docentes. Estas instituciones se caracterizan por preparar principalmente para diversas profesiones, tradicionalmente los egresados de estas instituciones enseñaron en las escuelas secundarias sin formación pedagógica. Recién a mediados del siglo XX comenzaron a expedir títulos de profesor para la enseñanza media atendiendo a las necesidades de sus egresados respecto a las demandas del sistema educativo (Ruiz, 2013).

Otro aspecto para destacar es que los ISFD nacen y tienen la finalidad de formar docentes, mientras que las universidades forman tradicionalmente profesionales. Estas tradiciones derivaron en un sistema formador que se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas ofrecidos en el nivel universitario y no universitario, producto no sólo de los diferentes tipos de instituciones, sino también de las normativas y formas de gobierno (Ruiz, 2013).

En la actualidad ambos subsistemas comparten la responsabilidad de la formación inicial de los docentes. Los ISFD pueden ser de gestión pública o privada, y dependen de las jurisdicciones provinciales. Se encuentran regulados por la Ley de Educación Nacional, mientras que las universidades nacionales están reguladas desde el año 1995 por la Ley de Educación Superior (LES). En relación con la organización curricular, la Resolución 24 del Consejo Federal de Educación (CFE), sancionada en el año 2007, denominada *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, constituyó el primer marco regulatorio de la formación docente para ambos subsistemas. Se propuso asegurar los 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. Pero no solo entre distintas carreras y jurisdicciones sino también entre distintas instituciones formadoras. En este sentido, las universidades que tuvieron a cargo la formación inicial de Profesores debían ajustar sus propuestas a estos Lineamientos Curriculares Nacionales. Sin embargo, en un primer momento, el alcance legal de esta normativa fue cuestionado por las universidades amparándose en la tradición de la autonomía universitaria. Aunque luego, con la incorporación de las carreras docentes al artículo 43 de la LES^[iii], estas instituciones tuvieron que adecuarse a los requerimientos señalados en la Resolución 24. Es así como en el año 2009 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante el Acuerdo Plenario, N° 697/09 convocó a las unidades que tienen a su cargo la formación docente a establecer los lineamientos generales, comunes a los Profesorados, que serán tenidos en cuenta en el proceso de evaluación. Junto con esta convocatoria propuso instruir a los representantes del CIN ante el CFE y el INFD para armonizar criterios de simetría, estableciendo parámetros y estándares aplicables a las carreras dependientes de las jurisdicciones provinciales y de

las universidades. En base a esta regulación el Consejo de Universidades elaboró los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los profesorados Universitarios, esto quedó registrado en el Acuerdo Plenario N°117 del año 2012.

Pero, en el año 2024 la Resolución 476 del CFE reemplazó la Resolución 24/07. A ambas las separa una distancia temporal de 17 años. Durante ese período se elaboraron los primeros diseños curriculares para la formación docente en cada una de las jurisdicciones destinados a los diversos profesorados: según niveles y modalidades, con el apoyo y asistencia técnica del INFID, que coordinó los procesos y evaluación de los diseños. La Resolución 476 cuenta con la experiencia desarrollada previamente de consenso, diseño y desarrollo de los currículum de la formación docente. En relación con el sector universitario, se advierte que esta resolución presenta a los lineamientos como un documento que las universidades tendrán a disposición, a diferencia de su antecesora, que establecía que las propuestas universitarias debían ajustarse a los requerimientos expresados en los lineamientos. Se evidencia un cambio de enfoque de carácter más prescriptivo y organizador hacia uno que otorga mayor autonomía institucional, sin explicitar los modos mediante los cuales se logren propuestas equivalentes.

Entre las regulaciones propuestas en el marco de los nuevos Lineamientos, se mantiene la organización de los campos de la formación (general, específica y práctica profesional) propuesta en su antecesora. Se agregan unidades curriculares (educación inclusiva y sexual) y contenidos (alimentación saludable y cuidado del ambiente) y se habilitan formatos híbridos. Además, se reduce en 300 horas la duración mínima de la carrera, estableciendo el piso en 2300 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios. Para las carreras de Profesorado de Educación Superior se mantiene el mínimo de 2.860 horas distribuidas en cinco años según la resolución CFE 83/09.

Por su parte, en el Acuerdo Plenario se establece una duración mínima de 2.900 horas para el Profesorado de Educación Secundaria y Superior (5 años) y 2600 horas para el Profesorado de Educación Secundaria (4 años). Se prevé que hasta 200 horas reloj de la carga horaria pueden destinarse a la instancia de definición institucional. Tomando la tradición universitaria, los campos de formación se organizan en cuatro: formación disciplinar específica, formación pedagógica, formación general y práctica profesional docente.

4. EL CASO DE LOS PROFESORADOS DE PSICOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Este trabajo se propone examinar las transformaciones producidas en los marcos normativos a través del análisis de cinco propuestas de formación docente inicial correspondientes a profesorados en psicología para el nivel secundario y superior de las universidades nacionales de gestión estatal del país. En el campo de la educación comparada, existen diversos enfoques

y miradas. Según Ruiz (2011) se pueden distinguir tres: los que sostienen que la comparación solo se puede efectuar entre objetos extremadamente similares, los que sostienen que es posible comparar objetos similares, pero no idénticos y quienes piensan que la comparabilidad se funda justamente en la diversidad de situaciones a comparar. En esta oportunidad se trabajará con objetos similares, ya que, si bien se trata, en todos los casos, de instituciones universitarias, cada una de ellas se localiza en una jurisdicción diferente.

A fin de dimensionar, en cierta medida, las peculiaridades de cada caso, proponemos comparar la cantidad de población local y de estudiantes que asisten a las universidades correspondientes según los datos disponibles del Censo 2022 y del Anuario Estadístico de la República Argentina, 2021. La mayor cantidad de población (3.121.707 habitantes) se concentra en la Ciudad de Buenos Aires y la mayor matrícula en la UBA (375.974 estudiantes). El segundo lugar lo ocupa la Ciudad de Córdoba (1.505.250 habitantes) y la UNCOR (175.907 estudiantes) y el tercero la Ciudad de La Plata (768.470 habitantes) que, si bien tiene menos población que Rosario, la cantidad de estudiantes es mayor (UNLP tiene una matrícula de 117.277 estudiantes). En cuarto lugar, se ubica la Ciudad de Rosario (1.348.725 habitantes) y su universidad UNR (93.599 estudiantes) y en quinto, San Luis (206.921 habitantes) y la UNSL (19.911 estudiantes). Tanto la UBA como la UNLP se encuentran ubicadas en centros urbanos que se caracterizan por tener alta densidad poblacional, amplia oferta educativa en todos los niveles, fuertes desigualdades internas entre zonas urbanas y periurbanas, alta concentración de instituciones privadas. La región que incluye a la UNCOR y a la UNR se caracteriza por tener alto desarrollo económico y educativo, buen nivel de cobertura en educación inicial y secundaria, presencia de universidades históricas y formación docente consolidada, fuerte articulación entre educación técnica y sector productivo. Mientras que la UNSL se encuentra en una región que se caracteriza por tener buen desempeño en indicadores de egreso y continuidad educativa, fuerte presencia de educación técnica y agroindustrial (Rivas, 2010).

En relación con la estructura académica de las carreras, estas universidades presentan algunas diferencias en cuanto a la carga horaria total, la duración del trayecto formativo y la cantidad de asignaturas previstas. La UBA contempla un total de 2600 horas distribuidas a lo largo de seis años e incluye 29 materias. La UNLP, por su parte, establece un recorrido de cinco años con una carga horaria total de 3168 horas y 28 materias. En la UNCOR, la formación dura cuatro años, precedidos por un curso de nivelación obligatorio, con una carga de 3045 horas y 27 materias. La UNSL ofrece un plan de estudios de cuatro años y medio, compuesto por 2920 horas y 29 materias. Finalmente, la UNR propone un trayecto de cuatro años de duración, con una carga de 2820 horas distribuidas en 26 materias. Se observa aquí que todas las propuestas se ajustan a lo dispuesto en las normativas vigentes (Res. CFE 476/24 y AP 117/12), siendo la

propuesta de la UBA la que registra la menor carga horaria y la mayor extensión en años.

En todos los casos analizados, los planes de estudio de los profesorados en psicología se cursan de manera presencial. En cuanto a la organización de los ciclos formativos se observa, en todas, la presencia de los campos de formación descriptos en el AP 117/12: general, disciplinar, pedagógico y de la práctica profesional docente. La UNCOR y la UNLP, presentan además propuestas nivelatorias para los ingresantes.

Las propuestas formativas analizadas presentan particularidades que reflejan las tradiciones académicas e institucionales de cada universidad. En el caso de la UBA, se destaca la inclusión de asignaturas con una orientación clínica psicoanalítica, y la formación pedagógica se concentra en el tramo final de la carrera. En contraste, las demás universidades (UNLP, UNCOR, UNSL y UNR) incorporan asignaturas con una mirada disciplinar general y distribuyen los contenidos pedagógicos desde el segundo año de cursada.

En todas las instituciones, las prácticas docentes se desarrollan hacia el final del trayecto formativo, y se observa un énfasis común en la formación disciplinar. Esta orientación responde a la lógica universitaria centrada en la producción de conocimiento, en contraste con el modelo más integrado de los ISFD (Alliaud, 2012). En cuanto al alcance de los títulos, se identifican diferencias: tanto la UNCOR como la UNR otorgan títulos exclusivamente para el nivel secundario, mientras que la UBA, la UNLP y la UNSL extienden su validez también al nivel superior.

5. CONCLUSIONES

El análisis comparado de los profesorados de psicología en universidades nacionales argentinas permite visibilizar la complejidad del sistema formador docente en el nivel secundario, enmarcado en un contexto de reformas educativas que han ampliado la obligatoriedad escolar y redefinido los marcos normativos.

Se observa que, si bien las universidades han incorporado la formación docente en respuesta a las demandas del sistema educativo, lo han hecho desde una lógica institucional centrada en la formación disciplinar. Esta orientación, heredada de su tradición académica, prioriza la especialización en contenidos por sobre la formación pedagógica, lo que plantea desafíos para la enseñanza efectiva en contextos escolares diversos.

La comparación entre las cinco universidades analizadas evidencia heterogeneidad en términos de carga horaria, duración de las carreras, organización curricular y énfasis formativo. A pesar de los esfuerzos por establecer lineamientos comunes —como los acuerdos del CIN y las resoluciones del CFE—, persisten diferencias que reflejan tanto la autonomía universitaria como las particularidades regionales.

Asimismo, se constata que la formación pedagógica y las prácticas docentes tienden a ubicarse en los tramos finales de las carreras, lo que contrasta con el modelo más integrado de los ISFD,

donde estos componentes están presentes desde el inicio. Esta diferencia estructural tiene implicancias en la preparación de los futuros docentes y en su inserción en el sistema educativo. En este escenario, resulta clave seguir fortaleciendo la articulación entre formación disciplinar y formación pedagógica, promoviendo propuestas curriculares que integren tempranamente la práctica docente y que respondan a las demandas de una escuela secundaria universal. La mejora de la formación docente requiere no solo de marcos normativos claros, sino también la construcción conjunta de políticas sostenidas que reconozcan la especificidad de cada subsistema y promuevan condiciones institucionales adecuadas para el desarrollo profesional de los futuros profesores.

NOTAS

[i] Se trata de un proyecto de investigación UBACyT denominado El gobierno del sistema educativo: El rol del Estado federal en la aplicación diferencial -en las jurisdicciones- de las reformas en la obligatoriedad escolar. Director: Guillermo Ruiz.

[ii] Organismo nacional de regulación de la formación docente en el país creado por la Ley de Educación Nacional N° 26206 (artículo 76, inciso d), y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua.

[iii] El artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta —además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma— los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, (6). 197-214.
- Méndez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: Entre la demanda y la anticipación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(2). 259-291. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-9485201100020005
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rivas, A. (Coord.). (2010). *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/radiografia-de-la-educacion-argentina/>
- Ruiz, G., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza: La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de investigaciones* 15. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100058&lng=es&tlang=es.

- Ruiz, G. R. (2011). *El lugar de la comparación en la investigación educativa*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, (2). Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/237100>
- Ruiz, G. R. (Coord.). (2013). La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. EUDEBA.
- Southwell, M. M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28, Artículo 146. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Autores de Argentina, Libro digital, EPUB
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: Seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Roldán (Comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria* (pp. 161-183). Universidad Nacional del Comahue (UNCo).
- Vaillant, D. (2009). *Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos*. Revista de Educación, 350, 105-122.

NORMATIVA CITADA

- Ley de educación superior N.º 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-81760>
- Ley Nº 26.206: Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución CFE N.º 24/2007: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/documentos-cfe/resoluciones>
- Consejo Federal de Educación. (2024). Resolución CFE N.º 476/2024: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. <https://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20476-2024%20%28CFE-F.%20Docente%20-D. Curricular%29.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2024). Resolución CFE N°471/24: Compromiso Federal por la Alfabetización - Plan Nacional de Alfabetización. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_471-24.pdf
- Consejo Interuniversitario Nacional (2009). Acuerdo Plenario N.º 117/09: Lineamientos para la acreditación de carreras de formación docente de nivel superior universitario. <https://www.cin.edu.ar>