

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

DESAFÍOS URGENTES Y HOSPITALARIOS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS ESPECIALISTAS.

Jonathan Aguirre y Luis Porta.

Cita:

Jonathan Aguirre y Luis Porta (2019). *DESAFÍOS URGENTES Y HOSPITALARIOS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS ESPECIALISTAS. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/538>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DESAFÍOS URGENTES Y HOSPITALARIOS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS ESPECIALISTAS.

Aguirre Jonathan; Porta Luis

Eje5: Estado y políticas públicas.

Mesa 90: Desigualdades sociales, políticas públicas y escolarización

Universidad Nacional de Mar del Plata- CONICET

Correos electrónicos: aguirrejonathanmdp@gmail.com; luisporta510@gmail.com

Resumen: Las políticas públicas educativas, especialmente las de formación docente viven en la actualidad un momento de reconfiguración política, social, cultural y pedagógica. Dicha reconfiguración no solo se evidencia en nuestro país, sino en gran parte de América Latina. Las políticas de formación de profesores y maestros, son re-discutidas en el reverdecer de un neoliberalismo anacrónico en donde reaparecen en el debate cuestiones más ligadas al financiamiento, la mercantilización de la oferta y el cierre de institutos superiores que un análisis crítico del curriculum, las prácticas de evaluación, la articulación entre subsistemas formadores y la complejidad de las prácticas educativas. Aquí presentamos los primeros hallazgos de investigación doctoral en relación a algunos desafíos que tiene por delante la formación docente y sus políticas públicas según las voces y sentidos de los referentes académicos del campo. Dichos desafíos, en el contexto actual, se tornan urgentes y al mismo tiempo hospitalarios de esperanza en vistas al futuro del propio sector formador. Metodológicamente nos valemos del enfoque biográfico- narrativo puesto que ofrece un modo alternativo para describir y analizar los procesos sociales, prácticas y políticas educacionales, adoptando un posicionamiento epistemológico interpretativo, que busca recuperar los rostros más humanos de las políticas de formación docente.

Palabras Clave: Estado; Políticas Publicas; Formación Docente; Investigación Narrativa; Neoliberalismo.

Introducción

Los diversos cambios políticos y económicos acontecidos en nuestros contextos latinoamericanos en los últimos años, delimitan nuevos escenarios en los cuales se desarrollan las políticas educativas, los procesos de formación y, centralmente el trabajo de los docentes. La agenda educativa para el sector docente que circula en los organismos regionales e internacionales, entre los consultores y las fundaciones que se expandieron en los '90 se ha convertido en una especie de "jaula de hierro" que condiciona las políticas públicas educativas de los países de la región¹. Son diversos los temas que la integran: las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes; las políticas que enfatizan la formación continua y el desarrollo profesional; el establecimiento de

¹ Feldfeber, M y Andrade Oliveira, D. (2016) "Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas" *Revista del Instituto de Investigaciones en Cs. De la Educación*. 39(1), pp. 7-10.

sistemas de evaluación de los docentes y la definición de nuevas carreras laborales junto al establecimiento de criterios para definir las escalas salariales en base al mérito y a la responsabilidad por los resultados, entre otras.

Consideramos que tanto los sistemas educativos en general, como el subsistema formador en particular han sufrido en los últimos años profundas transformaciones, que se inscriben dentro de los procesos de reestructuración de los Estados nacionales, en los que la centralidad de la política fue desplazada por la primacía de la lógica basada en los valores del mercado². El campo educativo no permaneció al margen de esta coyuntura epocal. Por el contrario, podemos señalar que en cierta medida las reformas educativas, que se tienden a instalar en la actualidad en Argentina, centralmente las que refieren al sector formador, están íntimamente ligadas a dichas lógicas de reajuste presupuestario, mercantilización de la oferta académica, reducción de instituciones formadoras y desfinanciamiento de programas de capacitación.

A modo de ejemplo, el presupuesto nacional 2019 – en acuerdo con las políticas de ajuste impulsadas por el Fondo Monetario Internacional- muestra que la educación pierde en la participación de dicho presupuesto de 7,1% en 2018 al 5,5% para el corriente año. Si el año 2018 se caracterizó por numerosos recortes y subejecución de partidas presupuestarias aprobadas, así como el desmantelamiento de Programas Nacionales (Conectar Igualdad) y la reducción al mínimo de otros (Progresar), el 2019 profundizará más aún la asfixia de la educación pública, del sistema educativo, e inevitablemente del subsistema formador. Dichas políticas reeditan discursos de la década neoliberal de 1990, con el agravante de ser absolutamente anacrónicas y sujetas a los estándares de los organismos internacionales³.

Ahora bien, uno de los aspectos centrales a la hora de analizar las políticas para el sector formador de maestros y profesores se vincula con los modos en que se emprenden las políticas educativas en el nuevo escenario político, cultural y pedagógico del país⁴. A partir de allí, se podrán plantear o no los debates y los desafíos que la formación docente y sus políticas tienen por delante.

Desde nuestro posicionamiento epistémico-político concebimos el estudio y la indagación de las políticas educativas, especialmente las de formación docente, como un entramado complejo, dinámico, y multidimensional en donde tanto los documentos y la legislación vigente, como las voces y narrativas de los sujetos que intervienen en los niveles macro, meso y micro de las políticas son centrales para su comprensión e interpretación⁵. Partir del análisis de políticas públicas

² Aspeé Chacón, J. (2018). “Los principios del neoliberalismo y sus instrumentos en la educación”. *Espacios en blanco*. Revista De Educación, 28(1), 93-106.

³ Piovani, V. (2018) “No hay sorpresas, hay sorprendidos. La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la Argentina presentadas como novedad”. *Para Juanito, Revista de educación popular y pedagogías críticas*. 15(7), pp. 14-19.

⁴ Birgin, A. Aguirre, J. Ramallo, F. (2017) “Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin” *Revista de Educación*; 11(2), pp. 163 – 176.

⁵ Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge

educativas desde las voces y prácticas de los sujetos que la llevan adelante otorga la posibilidad de abordar el objeto de estudio desde dimensiones poco abordadas en el campo político y socio-educativo, situando en el centro de la escena el “rostro humano de las políticas de formación docente”⁶. Nos posicionamos, en definitiva, desde una perspectiva epistemológica que toma distancia del exclusivo estudio del Estado y de sus políticas públicas educativas de manera lineal, racional y meramente normativa⁷ para habilitar territorios interpretativos, experienciales y narrativos en donde los sujetos resignifican dichas políticas de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven.

La ponencia que aquí presentamos se desprende de una investigación doctoral en curso que renueva y al mismo tiempo da continuidad a las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) dirigido por el Dr. Luis Porta en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. El escrito tiene el objetivo de visibilizar y compartir con la comunidad académica, a partir de un enfoque metodológico cualitativo y narrativo, las voces de especialistas en la formación docente argentina que describen y analizan diversos desafíos hospitalarios que tiene por delante el campo formador en un contexto de claro avance de las políticas neoliberales en la región latinoamericana que profundiza, en muchos territorios, la propia desigualdad del sistema.

En términos estructurales, el trabajo abordará brevemente el posicionamiento teórico y político desde el cual se funda la investigación en general y este escrito en particular. Posteriormente se desarrollará la metodología utilizada, las técnicas de recolección de datos y cuestiones ligadas a la codificación de los registros recopilados. En el tercer apartado se compartirán los diversos desafíos académicos, políticos e institucionales que los especialistas en el campo han explicitado y finalmente, se proponen algunas reflexiones volviendo reticularmente sobre lo escrito y sobre los debates que la presente producción pueda generar en relación a la mesa de trabajo: Desigualdades sociales, políticas públicas y escolarización.

Posicionamiento epistémico sobre el estudio de las políticas educativas de formación docente.

Porta, L. y Aguirre J. (2018) “Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del Magisterio de Educación Básica (MEB) al proyecto Polos de Desarrollo” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 13(1) p. 85 – 103.

⁶ Aguirre, J. (2018) “Sociología de la educación y políticas de formación docente. El caso de los polos de desarrollo (2000-2010) desde una investigación biográfico-narrativa”. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*. 9(9), pp. 152-180. ISSN 2314-1174.

⁷ Grimberg, S. (2015) “Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas”. *Propuesta educativa*. (43)24, pp. 123-130.

Giovine, R. (2015) “La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas”. Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina.

Según Rovelli (2018)⁸ la definición de las políticas públicas como objeto de estudio remite a dos fuentes de sentido distintos. En un primer caso aluden, a todo lo que produce el Estado a través de sus normativas, legislación y/o los programas concretos de gobierno y resulta su uso más común por parte de políticos y gestores. En un nivel macro-teórico de análisis, ante ciertos derechos y/o necesidades, una política pública particular expresaría una respuesta a demandas implícitas o explícitas. Sin embargo, “este planteo tiende a ubicar a las políticas como variables independientes de la sociedad, la política o la economía de un país”⁹. Desde esta perspectiva, se parte de un problema más general, como la pobreza, la desigualdad, etc., y se estudia a la política no en términos de un problema en sí mismo sino en tanto respuesta a estas cuestiones socialmente problematizadas. Son tratadas, entonces, como telón de fondo de un dilema más amplio sin profundizar en sus rasgos sustantivos, procedimentales, temporales -en referencia a un ciclo de política- y/o temáticos –en el marco de cuestiones sectoriales e instrumentales.

Desde un segundo enfoque anclado en un nivel intermedio de teorización, las políticas públicas pueden ser analizadas desde un plano de mayor complejidad, en tanto variables dependientes. Es decir, se reconoce la existencia de aspectos intrínsecos a las políticas, que se expresan a un determinado ritmo, a través de ciertos instrumentos y donde intervienen diversidad de actores, intereses y racionalidades en juego¹⁰. Se encuentran, además, situadas en un tiempo histórico específico, en un territorio concreto y dialogan con otras políticas sectoriales, de allí la conceptualización de entender, a diferencia del enfoque anterior, a las políticas como variables dependientes.

Nuestra perspectiva teórico-epistemológica se ubica, de alguna forma, en un enfoque alejado del estudio de políticas públicas educativas que parta exclusivamente desde las normativas y legislación estatal, de los organismos de crédito internacionales (Banco Mundial, BID, FMI) o bien desde una decisión verticalista y centralizada de quienes planifican la política en cuestión, más bien nos ubicamos en perspectivas que buscan interpretar los intersticios de la política, las tensiones, complejidades, marchas y contra-marchas que asume cada proceso de traducción de política pública en sus múltiples territorios y espacios de concreción.

Posicionados desde la complejidad¹¹, las investigaciones de una política educativa dada, en nuestro caso, el proyecto Polos de Desarrollo (2000-2010)¹², contemplan diferentes dimensiones y tiempos

⁸ Rovelli, L. (2018) “Instrumentos para el análisis de las políticas educativas” en: Suasnabar, C. Rovelli, L. y Di Piero E. *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp.

⁹ Fontaine, G. (2015). *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial, Quito: FLACSO Ecuador.

¹⁰ Beech, J. y Meo, A. (2016) “Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp.1-14

¹¹ Morin, E (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

a tener en cuenta a la hora de abordarlas¹³. Por un lado el análisis del proceso de formulación y creación de las políticas, en segundo lugar el contenido propiamente dicho de la política o el programa (discurso de la política) y en tercer lugar, y quizá el más importante y significativo, el proceso de traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de la práctica.

Braslavsky sostiene, en este sentido, que los procesos de traducción de políticas públicas educativas transitan diversos tiempos y “no son lineales, más bien presentan múltiples itinerarios para llegar a la decisión y para ejecutarla de acuerdo con su contenido sustancial y con la trama específica de actores que interviene en cada caso”¹⁴. Así, la autora destaca cuatro tiempos cuyo devenir está presente en el curso de acción de una política educativa: “los tiempos políticos, los tiempos técnicos-profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos”¹⁵. Si se aspira a interpretar y abordar críticamente una política educativa se debe procurar tener presente la interrelación y amalgamamiento de sus tiempos, niveles y complejidades. Ya que el desafío de todo proceso es poder compatibilizar dichos tiempos, en donde el contexto macropolítico, las instancias técnico-profesionales, la burocracia y la pedagogía estén ensamblados. De lo contrario la política no alcanzará su máximo despliegue en el territorio.

Asimismo, sumado a los tiempos de cada política educativa, aparecen en escena de análisis las propias biografías y experiencias de los actores que intervienen en cada espacio y nivel de la puesta en acto de dichas políticas. Por tanto, a las complejidades emanadas de los múltiples niveles de traducción de un proyecto o programa de formación docente se suman las propias historias, experiencias, sentimientos que los sujetos, sea cual fuere su rol dentro de la puesta en marcha de la política, van experimentando y que, necesariamente reconfiguran y resignifican el sentido y las traducciones su texto original.

Contemplar en las investigaciones, la re-significación y la re-apropiación que hacen de los sujetos de toda política educativa es nodal, puesto que como sostienen Ball (2012), Mainardes (2015), Beech y Meo (2016)¹⁶, entre otros, las políticas no son meramente implementadas, sino que pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación por parte de los actores locales involucrados en la política.

¹² Dicho proyecto se constituyó en el objeto de estudio de nuestra tesis doctoral “La formación docente argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo”. Radicada en el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

¹³ Braslavsky, C. (1999) *Re- Haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana

¹⁴ Ob.cit. pp 240

¹⁵ Ob.cit. pp 241

¹⁶ Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; Beech, J. y Meo, A. (2016) “Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp.1-14; Mainardes J. (2015) “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa” en Tello, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Autores de Argentina

A partir de este hábitat teórico-conceptual, consideramos que el enfoque metodológico biográfico-narrativo permite navegar aquellos intersticios que la acción política va dejando en su despliegue y que los propios sujetos protagonistas del proceso pueden reconstruir.

Específicamente, en contextos donde emerge la constitución de nuevas derechas en Latinoamérica, donde los organismos multinacionales de crédito en complicidad con los gobiernos nacionales buscan impulsar una agenda de educación mercantilizada, reducida, y acorde a sus intereses económicos, se vuelve necesario, casi como un acto de resistencia, posicionar los abordajes investigativos desde las voces y experiencias de quienes traducen las políticas en lo cotidiano de las prácticas educativas, que incluso son capaces de “poder incidir en la formulación de dichas políticas desde otro recorrido y en escenarios diferentes que también son pasibles de disputa”¹⁷.

Si bien en dicha ponencia, no presentamos un estudio en profundidad de política de formación docente, consideramos pertinente compartir nuestro posicionamiento epistemológico frente al objeto de estudio. En este escrito, optamos por evidenciar las voces y narrativas de reconocidos especialistas de la formación docente que brindan una mirada global del campo y de sus políticas educativas actuales. Dichos testimonios son parte del acervo documental de la investigación doctoral detallada en apartados anteriores.

Metodología, técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El territorio metodológico que habitamos a los efectos de profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. Optamos por este tipo de investigaciones ya que como argumenta Mason (2006) “lo cualitativo está fundado en un posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se inserta en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido”¹⁸ De esta manera, nuestro trabajo adopta, necesariamente, un “enfoque interpretativo”¹⁹, 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.

Asimismo, como detallamos en los apartados precedentes, nuestra investigación busca recuperar las concepciones y experiencias de los entrevistados, en relación a la formación docente, 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 de maestros. Para ello, nos valemos de un abordaje biográfico-narrativo entendiendo que no se trata de una mera técnica de recopilación de datos, sino de una forma de construir, habitar

¹⁷ Martínez, A. Pérez, P. Solanas, F. (2017) “Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección”. *Revista de Educación*. 10(1), pp. 11-30.

¹⁸ Mason, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres, Sage Publications Ltd. Pág. 83

¹⁹ Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

e interpretar la realidad²⁰. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos.

El enfoque (auto)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 dichas políticas públicas educativas.

Para recuperar las voces de los especialistas y referentes de la formación docente que en esta ponencia explicitamos, se utilizó como subsidio metodológico la entrevista en profundidad²¹. En ellas, se adoptó el enfoque (auto) biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. Tanto las entrevistas a los sujetos de la investigación general, como el análisis de sus relatos para el presente escrito, siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2017)²² 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, en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación, así como también en la rigurosidad ética en la recolección de los datos procurando tener en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores cualitativos promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. Un punto clave referido a los criterios de validez es el consentimiento que firman los participantes de la investigación a la hora de revisar su entrevista. Esta instancia de la investigación cualitativa funciona como un doble proceso de validación en donde el propio sujeto participante valida el instrumento de recolección de datos²³.

En la primera etapa del proceso doctoral se realizaron más de 10 entrevistas a referentes académicos 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 formador. 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

²⁰ Bolívar, A. (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educativa”. *Revista Internacional de Educación Superior*. 2(2). 341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

²¹ Guber, R. (2001) *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires, Norma.

²² Goodson, I. (2017) *International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.

²³ Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.

resguardar la confidencialidad otorgada en el marco de la tesis doctoral. Nos referiremos a ellos con la denominación: EE (Especialista Entrevistado) y el registro numérico consecutivo correspondiente a cada entrevista realizada.

Los diversos desafíos que proponen los especialistas para el campo formador se desprenden de los primeros hallazgos de nuestra investigación. Dichos resultados se profundizaran en futuras indagaciones de acuerdo al avance del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Desafíos urgentes y hospitalarios en contextos neoliberales.

Necesidades frente a la fragmentación: Articulación entre subniveles y trabajo colaborativo.

La formación docente inicial o de grado en Argentina se desarrolla actualmente 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 institución²⁴.

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. Esta desarticulación se agrava en contextos donde la competencia entre la oferta pública y privada vuelve a tomar impulso y a partir de la cual la competitividad del mercado recupera terreno²⁵. En este sentido, tres retazos narrativos marcan como desafío ineludible la articulación entre ambos subsistemas de formación, esencialmente para fortalecer las instituciones y para resistir los embates presupuestarios y curriculares actuales,

“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”. (EE1)

“En el contexto actual de ajuste y cierre de institutos, 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*” (EE2)

²⁴ Davini, M. C. (2015) *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

²⁵ Giroux, H. (2018) “¿Por qué importan los docentes en tiempos oscuros?” *Revista de Educación*. 13(1), pp. 13-19.

“Considero que la clave no está puesta en el aislamiento y en la competitividad individualista que nos proponen desde el exterior. La educación en general y la formación docente en particular tiene posibilidades de éxito si se apuesta por un trabajo colaborativo sostenido. No solo entre instituciones formadoras sino con ONGs, con las escuelas, con jardines, con sociedades de fomento. Es urgente el trabajo colaborativo, sin perder las especificidades propias” (EE 10)

*“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. (EE4)*

Así, las narrativas 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*²⁶.

Si bien la normativa enfatiza en la articulación de los niveles de educación superior, particularmente de formación docente. En la práctica esa articulación se presenta lejana. Posiblemente uno de los factores sea las particularidades y tradiciones que forjaron a cada grupo de instituciones formadoras²⁷. 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 docente²⁸.

Dicha potencialidad 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 ésta institución la que recibe a los profesionales formados en la docencia.

²⁶ Argentina. Congreso de la Nación. (1995) Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

²⁷ Birgin, A. (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

²⁸ Litwin, E y Maggio, M. (2006) “La formación docente en perspectiva”. *Revista del IICE*, 24(1), pp. 60-65.

“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.*” (EE7)

Las narrativas de los especialistas ponen el acento en la constitución de sólidas redes institucionales de trabajo colaborativo y de articulación como el sustento necesario para el fortalecimiento y el enriquecimiento de las instituciones formadoras de docentes. El desafío de superar la fragmentación y dar paso a la articulación será posible en tanto se respeten las propias características de cada subnivel y sus instituciones. Es desde allí que este desafío se vuelve hospitalario de esperanza, puesto que aspira a colocar sobre el debate la constitución de sólidas redes de trabajo colaborativo necesarias para el fortalecimiento de la educación.

Dicho desafío, de alguna forma, contradice los discursos que buscan instalar como solución al problema el cierre de oferta de carreras en institutos superiores o su racionalización.

Consolidación y fortalecimiento de la profesión y del trabajo docente

El siguiente desafío que surge de los relatos de los especialistas entrevistados es el fortalecimiento y la complejización que se debe habilitar en la profesión docente argentina. Este desafío implica de alguna forma, dotar al trabajo docente de mayor complejidad pensando otras formas de organización y mayor jerarquización de la tarea de educar. 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*” (EE6)

Históricamente, 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 Estado²⁹.

Luego, 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, sin abandonar al mismo tiempo la noción vocacional de la labor docente³⁰.

²⁹ Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

³⁰ Southwell, M. (2009) “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo” en: Yuni, A (2009) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.

A partir de las década de 1980 y centralmente 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 labor³¹. 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.

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años por legitimar la profesión docente y otorgarle significatividad en el proceso educativo y social, en la actualidad vuelven a aparecer discursos que estigmatizan el rol de educador y lo colocan en el centro de los problemas educativos existentes. 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. No solo es un proceso local sino que en toda América latina estamos en presencia de una desprofesionalización docente que por momentos se torna alarmante.

De todas formas el desafío radica justamente, en poder dotar a la profesión y el trabajo docente de mayor cualificación, mayor ponderación en el imaginario social pero por sobre todas las cosas fortalecer y mejorar las condiciones laborales de los docentes alejándonos de discursos de deslegitimación que atentan contra el trabajo y profesión de los maestros y profesores³².

“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” (EE7)

La narrativa de la Especialista Entrevistada N°2 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

³¹ Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

³² Martínez, A. Pérez, P. Solanas, F. (2017) “Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección”. *Revista de Educación*. 10(1), pp. 11-30.

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)” (EE2).

La entrevistada propone aquí como camino y alternativa para potenciar y fortalecer la profesión y el trabajo del docente un acompañamiento profundo a los sujetos que ejercen la enseñanza, a la vez que se complejiza y se mejora económica y políticamente el trabajo del profesor alejándose de estigmatizaciones y persecuciones discursivas sobre su tarea y centrándose en su fortalecimiento. La decisión política de hacerlo es una de las principales claves para lograr una mejora sustantiva en las condiciones laborales y profesionales de los docentes.

Dimensiones políticas, pedagógicas, históricas y culturales: Desafíos curriculares y didácticos en contextos adversos.

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.

“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” (EE1).

“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 le 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” (EE2).

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”³³.

³³ Reguillo, R. (2012) *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pág.11

Esto requiere, alejarse de las dimensiones instrumentales, eficientistas y tecnicistas de formación y dotar a la educación del futuro profesor de 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”³⁴. 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*” (EE1).

“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*” (EE11).

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*” (EE7).

“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*” (EE12)

³⁴ 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*. Unquillo: Narvaja. Pag 24.

“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” (EE 10)

Lo que los especialistas nos ofrecen es la oportunidad de volver a reflexionar puntos clave del curriculum en la formación docente alejados de lógicas instrumentales, y economicistas y volver a colocar en el centro del debate a la pedagogía, la historia, 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.

Afirmábamos al comienzo del trabajo que las políticas públicas educativas, especialmente las de formación docente transitan un momento de reconfiguración política, social, cultural y pedagógica. Dicha reconfiguración no solo se evidencia en nuestro país, sino en gran parte de América Latina. Tanto las políticas de formación de profesores y maestros, como las referidas al sistema educativo en su globalidad son re-discutidas y recontextualizadas en el reverdecer de un neoliberalismo anacrónico en donde reaparecen en el debate cuestiones neoconservadoras más ligadas al financiamiento, la mercantilización de la oferta formativa y el cierre de institutos superiores que un análisis crítico del curriculum, las prácticas de evaluación y acreditación, la articulación entre subsistemas formadores y la propia complejidad de las prácticas educativas.

En esta ponencia buscamos visibilizar, mediante una polifonía de narrativas, tan solo algunas pinceladas de los primeros hallazgos de investigación en relación a algunos desafíos que tiene por delante la formación docente y sus políticas públicas según las voces y sentidos de los especialistas académicos del campo. Muchos de ellos presentan, en sus trayectorias biográficas y profesionales, una vasta experiencia no solo en la enseñanza del nivel superior, sino, principalmente en la gestión del subnivel formador.

El enfoque narrativo se constituyó en camino y posibilidad metodológica para indagar el objeto de estudio. Si bien aquí no analizamos una política pública en profundidad ni habitamos narrativamente las vidas de los sujetos-participantes de la investigación. El enfoque sirvió de contención epistémica y metodológica para interpretar las narrativas de los especialistas del sector formador.

Los desafíos planteados por los entrevistados desde una perspectiva crítica, en el contexto actual, se tornan urgentes y al mismo tiempo hospitalarios de esperanza en vistas al futuro del propio sector formador. El propio Henry Giroux argumenta que “la educación neoliberal se expresa en términos cada vez mayores de medidas de austeridad y de ideologías dirigidas por el mercado que destruyen cualquier idea de imaginación, que reduce al profesorado a ejércitos de trabajadores no

remunerados y a los estudiantes a burros de carga con una educación abrumadora o con enormes deudas o ambas cosas. Si el profesorado y los estudiantes no resisten a los ataques, ya nunca más tendrán control sobre sus condiciones de trabajo, y las instituciones de educación pública y superior se convertirán en apéndices de las corporaciones y de las élites financieras”³⁵

Apostar por mayor articulación y trabajo en red entre instituciones, profundizar el fortalecimiento de la profesión docente, incluso animarse a producir cambios curriculares y didácticos que nos acerquen a una mirada crítica y humanizante de la enseñanza son algunos de los tantos desafíos que regalan esperanza y la vez resistencia en “contextos históricos oscuros”³⁶. La política, en tanto acción pública, en este sentido se vuelve nodal.

³⁵ Giroux, H. (2018) “¿Por qué importan los docentes en tiempos oscuros?” *Revista de Educación*. 13(1), pp. 13.

³⁶ Ob.cit. pp 13