

LA FORMACION DOCENTE EN LA REPUBLICA ARGENTINA

**Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en
América Latina**

IESALC

Consultor: Dr. Oscar Cámpoli

Colaboraron:

Prof. Marcela M. Michati

Lic. Nicolás Gorboff

Buenos Aires, 2004



IES/2004/ED/PI/4
Date of Publication: 2004

LA FORMACION DOCENTE EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Introducción.....pág.4

Capítulo 1.

Desarrollo histórico de las Universidades y de los Institutos Superiores de Formación Docente.....pág.10

Capítulo 2.

Marco legislativo. Leyes y normativa vigente..... pág.21

- 2.1 Complejidad del sistema.
- 2.2 Tipología de las instituciones de formación docente.
- 2.3 Articulación de estudios y reconversión de la carrera docente.
- 2.4 Normativa específica del Subsistema Superior No Universitario.
- 2.5 Los dos niveles de análisis: normativo y fáctico
- 2.6 Normativa para la formación docente en la modalidad ESNU.

Capítulo 3.

Estructura institucional.

Tipos de formación y titulaciones ofrecidas.....pág.33

- 3.1 Tipos de formación y títulos ofrecidos.
- 3.2 La oferta de títulos en el campo pedagógico.
- 3.3 La oferta de formación docente por área disciplinar y subsistema.

Capítulo 4.

¿Quiénes optan por los estudios pedagógicos?

Perfil de los estudiantes de formación docente.....pág.48

- 4.1 La oferta y demanda de los estudios de nivel superior: instituciones y estudiantes.
- 4.2 Los estudiantes de formación docente del subsistema no universitario.
- 4.3 Los estudios docentes en las Universidades: entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales.
- 4.4 Rasgos y Perfiles:
 - 4.4.1 Nivel educativo de los padres.
 - 4.4.2 Factores sociodemográficos.
 - 4.4.3 La escuela media de origen: diferencia entre los sectores público y privado. El rendimiento escolar
 - 4.4.4 El ingreso a los Institutos.
 - 4.4.5 Estudios previos.
 - 4.4.6 Trabajo asociado a los estudios.

Anexo Capítulo 4

Capítulo 5.

La “formación de formadores”

Perfil de los profesores de las carreras pedagógicas.....pág.61

- 5.1 Algunas características de los docentes que forman docentes.
- 5.2 La formación de los docentes: tradiciones y tendencias
- 5.3 La formación y la práctica docente.
- 5.4 Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente.
- 5.5 Las políticas de Formación Docente
- 5.6 Los ejes de la transformación de la Formación Docente:
- 5.7 La Red Federal de Formación Docente Continua (Documento A-9):

Capítulo 6.

La articulación de estudios pedagógicos en el sistema educativo superior. Posibilidades de perfeccionamiento profesional en la formación docente.....pág.74

- 6.1 Antecedentes.
- 6.2 El marco legal de la articulación.
- 6.3 La formación docente y el acceso a estudios de postgrado.
- 6.4 Características generales de los ciclos de articulación.
- 6.5 Los postítulos docentes

Capítulo 7

Normas de evaluación y acreditación para las carreras pedagógicas

pág.85

- 7.1 En la Instituciones de Educación Superior No Universitaria.
 - 7.2 La evaluación y acreditación en las Instituciones Universitarias.
- Anexo Capítulo 7

Capítulo 8

Las nuevas tecnologías de información y comunicación

en la enseñanza de carreras pedagógicas.....pág.98

- 8.1 Las Nuevas Tecnologías y la Tecnología Educativa.
- 8.2 Algunas reflexiones sobre las complejas relaciones de la educación y la tecnología.

Conclusiones

Tendencias futuras y perspectivas de evolución.....pág.105

Bibliografía.....pág.109

La Formación Docente en la República Argentina

Introducción general

“El aspecto primordial de mi preocupación es el desarrollo de un punto de vista de la autoridad y de la ética que defina a las escuelas como parte de un movimiento de avance y de lucha por la democracia, y a los maestros como intelectuales que legitiman, a la vez que le dan a los estudiantes los primeros elementos para una forma de vida particular. En ambos casos, deseo armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes, y de reforma social”¹.

1.-La relevancia de abordar el estudio de la formación docente.

Es una verdad a todas luces que nuestro tiempo es una época de grandes transformaciones de las que no está exento el mundo educativo.

Por el contrario, la importancia creciente del conocimiento como motor del crecimiento en el contexto de una economía global desafía de manera constante a los sistemas de educación superior y en particular a los procesos de formación de talento humano, a participar de manera casi protagónica.

Esto motivó a que las instituciones superiores hayan debido transformar algunos de sus rasgos constitutivos clásicos en pos de dar respuestas a lo que podríamos decir nuevas demandas de la sociedad, a pesar de que en general -y en particular la universidad- siempre han sido organizaciones con estructuras reacias a la hora de aceptar presiones para efectuar cambios.

En este marco, en el cual el rol que juega la educación es fundamental para el crecimiento de las naciones, es importante analizar el cambio producido en la educación superior y, sobre todo, en las instituciones que tienen por misión la formación docente. Es en este campo, en donde se pone en juego en definitiva, el desarrollo de las sociedades, en cuanto que son las responsables de la formación de las personas y ciudadanos, que informados pero también formados en valores, deberán insertarse con éxito en la sociedad.

El presente trabajo tiene como finalidad poner en evidencia las capacidades existentes estructural y funcional y que hacen a la eficiencia de la formación docente del Sistema Educativo de la República Argentina. Para ello presentaremos un relevamiento, descripción y análisis de los procesos que hacen al mismo.

¹ Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1993; pág. 120.

Entendemos que, conocer el estado de situación de la formación docente actual, equivale a conocer el perfil de los agentes sociales que contribuyen a la construcción de las subjetividades de quienes transitan por las instituciones que tienen en su misión el ordenamiento social. Una vez efectuada esta tarea, será posible proponer algunos ajustes de mejoramiento y optimización de procesos y servicios del sistema en el área de referencia que se crean pertinentes a nuestra realidad.

2.-La formación docente en la República Argentina. Dos universos de estudio: el sistema universitario y el no universitario; y dos niveles de análisis: el normativo y el fáctico.

Resulta menester realizar algunas aclaraciones que involucran definiciones de tipo conceptual y que necesariamente intervienen y delimitan metodológicamente nuestro estudio. Así, pondremos de manifiesto dos ejes por los que deberemos tamizar cada uno de los aspectos y temas que consideremos a lo largo de este trabajo.

- El primero es que deberemos hablar y explicar cómo se desarrolla la formación docente en nuestro país, desde una **perspectiva integradora pero también específica**: la de cada uno de los subsistemas el universitario y el no universitario o terciario.
- Por otro lado, tendremos que tener en cuenta dos niveles distintos de análisis, el **normativo** y el **fáctico**. Uno derivado de lo que debería ser, desde la normativa vigente y el otro el de la realidad.

- Dos universos de estudio: el sistema terciario y el universitario

A pesar de que muchos estudios de educación comparada pueden dar cuenta de cómo se estructura el sistema educativo superior de la República Argentina, a los efectos de este trabajo, resulta necesario sintetizar cuáles son las características principales de este sistema para luego, poder ubicar desde cuál o cuáles niveles debemos "mirar" el desarrollo de la **formación docente**.

En este sentido intentaremos delinear algunas características básicas de los dos subsistemas que integran el sistema de educación superior, ya que la formación docente en un sentido horizontal adoptará las características propias de cada uno de los dos subsistemas en donde se desarrolla.

Debemos primero señalar que la educación superior en la Argentina se presenta como un sistema binario conformado por dos subsistemas cada uno de los cuáles está integrado por una cantidad muy disímil de instituciones y de población.

Por un lado tenemos el **subsistema no universitario o terciario**, que se integra por los denominados "institutos superiores" y, cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. Las carreras que allí se dictan poseen una duración que va, en general, desde los dos a los cuatro años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos

profesionales. Este subsistema integra una población de 440.000 alumnos para el año 2000² que se distribuyen en más de 1.700 instituciones.

La otra cara del sistema se sostiene en un total de 92 instituciones de **nivel universitario**, entre las que se encuentran universidades e institutos universitarios³, que en conjunto reúnen una matrícula de 1.250.000 estudiantes para el mismo año 2000⁴.

Cantidad de alumnos y de instituciones por subsistema del nivel superior⁵.

Subsistema	Alumnos		Instituciones	
Universitario	1.285.361	74,5%	91	5%
No Universitario	439.909	25,5%	1754	95%
	1.725.270	100 %	1845	100%

En ambos subsistemas coexisten las instituciones de gestión pública y de gestión privada. Asimismo, entre ambos subsistemas las titulaciones otorgadas -de una gran diversidad-, son más de 11.000⁶.

También podemos señalar que a pesar de que el subsistema no universitario posee el mayor número de instituciones y que, además, tienen una mayor cobertura territorial, sólo el 25% de los estudiantes de educación superior estudia en ese nivel.

Por último, y como corolario de esta breve descripción acerca de las categorías institucionales de la educación superior en nuestro país, debemos decir que hasta la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (en adelante LES) de 1995, ambos subsistemas eran totalmente independientes, ya que la normativa existente no los obligaba a interactuar entre sí.

La sanción de la Ley denominada justamente de Educación Superior, implicó una nueva forma de “entender” los estudios superiores en nuestro país. La nueva Ley los envuelve en un conjunto de normas articuladas entre sí a fin de lograr un funcionamiento sistémico.

Esta meta implicó que luego de la sanción de la LES, fuera necesario recrear un espacio de trabajo común -entre los actores de ambos subsistemas-, en el que se pudieran operativizar los artículos de la ley que prevenían la toma de decisiones “consensuadas” y en donde, justamente, debían intervenir gobiernos locales y el gobierno federal. Esta tarea se inició y dio como resultado una serie de acuerdos federales y resoluciones ministeriales que son el marco general legal para la transformación docente en particular y para la educación superior en general.

² Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, *Informe Juri*, Subcomisión II, M.E.C.T, junio 2002.

³ Los institutos universitarios, son instituciones cuya oferta académica se circunscribe a una sola área disciplinar; sin embargo, a pesar esta norma que los caracteriza, la restricción disciplinar es relativa.

⁴ *Informe Juri*, Subcomisión II

⁵ Marquina, M, Straw, C., “Datos Básicos sobre la Educación Superior”, Ministerio de educación, junio, 2002.

⁶ Informe de la Comisión para el Mejoramiento de la Educación superior en la Argentina, *Informe Juri*, pág.66.

- Dos niveles de análisis: el normativo y el fáctico

No podemos sin embargo soslayar el hecho de que la sanción de una ley, no implica de ninguna manera, la puesta en marcha automática de medidas que tiendan a corregir la doble visión que necesariamente debe hacerse al iniciar cualquier estudio que se vincule a la educación superior.

Tampoco debemos suponer que la sola sanción de la ley haya sido suficiente para modificar una característica estructural a ambos subsistemas y que ha sido, como dijimos más arriba, la independencia y la autonomía que ha tenido el uno del otro.

También sabemos que no son las leyes las que generan los cambios sino las políticas que puestas en práctica impulsan leyes, medidas, programas y demás acciones de ejecución.

Por lo tanto señalar que existen dos niveles de análisis para abordar la formación docente en nuestro país, implica reconocer que, hay un escenario “ideal” hacia el cual se ordena la nueva normativa y otra situación “real” en la que conviven procesos en transformación con otros en donde no llegó o no se dejó que llegue la propuesta educativa de las leyes de los 90.

Ambas situaciones, se entrecruzan de manera constante a la hora de analizar cualquiera de los aspectos considerados en este trabajo. Es nuestra obligación por lo tanto, señalar en cada caso la directriz dispuesta por la norma, pero también el desvío dado en el nivel de aplicación de la misma y, esbozar al menos, algunas de las causas que a nuestro juicio originan tales desvíos.

3.-Objetivos del estudio:

Puntualizamos en los siguientes objetivos, las aspiraciones que sostuvieron la realización de las tareas que hicieron al desarrollo del trabajo.

- Describir, sistematizar y analizar la información disponible en distintas fuentes y medios, referidos al sistema de formación docente, con el fin de obtener una base de datos vinculados que oriente futuros estudios sobre el tema.
- Ofrecer un análisis de variables que brinden un marco interpretativo de las principales problemáticas de la educación superior para la formación docente, de modo tal que oficie como herramienta de referencia en la toma de decisiones de los niveles implicados.
- Rescatar las tendencias conducentes a fortalecer y dinamizar el desarrollo y calidad de la formación docente argentina, como así también el reconocimiento de las debilidades implícitas y explícitas.

4.- Aspectos abordados y metodología de trabajo:

El trabajo se orienta a realizar una descripción y análisis exploratorio de las modalidades de educación superior no universitaria o terciaria y universitaria del sistema educativo argentino en la formación docente, considerando el siguiente orden de los aspectos, desagregados en categorías:

- 1.- Aspectos históricos y jurídicos:
 - Desarrollo histórico de las Universidades e Institutos de formación docente o pedagógica y una tipología de estos; públicos y privados. Incorporación de reformas a partir de su creación y análisis de las tendencias de la formación docente a nivel público y privado.
 - Las leyes y normas vigentes. Adscripción a los Ministerios locales, nivel de autonomía, conformación de las autoridades.
- 2.- Aspectos estructurales generales:
 - Características principales: estructura institucional, organización de régimen de gobierno, títulos ofrecidos.
- 3.- Procesos de evaluación y acreditación:
 - Normas de evaluación y acreditación institucional.
- 4.- Características de los actores:
 - Criterios de selección e ingreso: quiénes optan por los estudios pedagógicos.
 - Criterios de selección e ingreso de los docentes, niveles de formación y capacitación.
 - Ofertas de cursos de posgrado.
- 5.- La articulación de estudios en el nivel superior:
 - Relaciones de las universidades y de los institutos con el resto del sistema educativo.
- 7.- Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza superior:
 - Uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza en las universidades pedagógicas.
- 8.- Visión prospectiva:
 - Tendencias futuras y perspectivas de evolución.

Desde el punto de vista **metodológico** cada una de las categorías señaladas combina en su tratamiento descripción y argumentaciones con carácter de conclusiones preliminares.

En su proceso de elaboración, este trabajo contempla dos etapas integradas:

a.- Sub-etapa de indagación bibliográfica: se consultaron diversas fuentes, bibliografía, fuentes documentales y fuentes estadísticas nacionales e internacionales, artículos de revistas especializadas, trabajos de investigación referidos a los temas respectivos en cada aspecto.

b.- Sub-etapa de sistematización, análisis de los datos y conclusiones: el análisis y cruzamiento de los datos se realizó en forma simultánea a la etapa anterior, a medida que posibilitó la sistematización.

Si hubiese que señalar alguna apreciación sobre los inconvenientes en la concreción del presente trabajo, debiera mencionarse en primer término, la complejidad del propio sistema de formación docente, que tal como quedará demostrado, integra una cantidad de variables que hacen difícil su abordaje de manera integral.

A esta realidad debemos sumarle la de la escasa disponibilidad de información tanto general como específica y así también la casi inexistencia de estudios previos sobre el tema que abarquen todas las dimensiones de la formación docente y su desarrollo en los dos subsistemas.

Asimismo, con relación a la información cuantitativa, debemos señalar que en nuestro país las estadísticas sobre universidades y sobre instituciones de educación superior no universitaria, tienen algunas características que impactan desfavorablemente en el resultado de un estudio de este tipo. La información relevada no es comparable, es discontinua y en muchos casos desactualizada. Como dato principal debemos señalar que es recogida por ámbitos institucionales distintos en el propio Ministerio de Educación de la Nación: las estadísticas universitarias la lleva a cabo el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitario⁷ – Secretaría de Políticas Universitarias-, mientras que las estadísticas sobre el no universitario se relevan como el resto de los niveles educativos en el ámbito de la Red Federal de Información Educativa/IDECE.

⁷ El PMSIU, Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, tiene como tarea recopilar, supervisar y editar la información de las distintas áreas de la Secretaría de Políticas Universitarias con el fin de publicar un Anuario Estadístico de Universidades. Considerando todos los avances que en materia de información estadística que aporta este programa, faltaría aún que la misma se trabaje con información a partir de las carreras, lo cual permitiría un mayor nivel de análisis del sistema universitario. Hasta este momento, la información agregada se presenta a través del nivel de áreas, disciplinas y ramas de estudio, lo cual hace casi imposible a los fines de nuestro estudio, poder analizar datos de estudiantes y docentes de las carreras de formación docente en este nivel de enseñanza.

Capítulo 1.

Desarrollo histórico de las Universidades y de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Al abordar el estudio del desarrollo de la formación docente en la República Argentina, surgen algunas observaciones de carácter general que creemos pueden proyectar interesantes características a la hora de establecer semejanzas o diferencias con la génesis de otros sistemas de formación docente de la región.

Como observación preliminar señalaremos que la formación docente en la Argentina, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. Al analizar cuál fue el origen de la misma, veremos que la formación pedagógica en nuestro país, se generó y promovió en el nivel secundario, puntualmente a partir de la creación de las Escuelas Normales Nacionales (E.N.N). Luego, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorado, -de nivel terciario- también llamados Institutos de Educación Superior y que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

1.1 Las Escuelas Normales

Es sabido que durante los años 1862 y 1880 se llevó a cabo un amplio programa de gobierno en Argentina que, en el campo de la educación, apuntó a la organización de un nuevo sistema educativo acorde a los principios liberales de la época. En el esquema de configuración del sistema educativo nacional -que hasta ese entonces estaba constituido por la educación general y la universitaria,- la educación general pasa a ser prioritaria y el fomento de la educación primaria el objetivo central. En este esquema, el principal objetivo para el cumplimiento de dichos postulados fue la formación de maestros.

Dentro de la educación general, los estudios secundarios, se dictaban en instituciones que jurisdiccionalmente dependían del estado nacional, en otros casos de los gobiernos provinciales y también de algunas órdenes religiosas, todo lo cual hacía que los planes de estudio que se ofrecían carecieran de manera absoluta de uniformidad y homogeneidad. La única nota común era que los mismos, estaban básicamente destinados a brindar estudios preparatorios para la universidad.

Durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre (1862-1868), se inició una importante reorganización de los estudios secundarios que culminó con la creación del Colegio Nacional, momento a partir del cual, podemos decir que comenzó el proceso de diferenciación de la escuela secundaria, es decir con la creación de nuevos tipos de establecimientos de enseñanza media. Una de estas líneas diferenciadas de la enseñanza secundaria derivó en la creación de la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país.

El “normalismo” en la Argentina, se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y podemos decir sin lugar a dudas que fue la piedra basal y la cuna de la formación docente en la Argentina.

Cabe destacar, que más allá de la cuestión de la formación docente, dos hechos marcaron la creación del sistema de enseñanza básica, la creación **del Consejo Nacional de Educación** (1880) y la sanción de la **Ley 1420** (1884)⁸. La concreción del sistema implicó, por un lado, asegurar la continuidad y la homogeneidad en la instrucción, y por otro, que esa instrucción formara a un sujeto acorde con el modelo de país que se estaba gestando.

Para garantizar el primero de los aspectos, el Estado creó las escuelas de formación docente, reclutó aspirantes, creó programas y reglamentos. De esta manera, el Estado fue regulando y estableciendo las condiciones *para* y *del* ejercicio de la enseñanza.

La primera Escuela Normal se fundó en Paraná, provincia de Entre Ríos en 1870 y dependió directamente de las autoridades nacionales. Dicho establecimiento fue organizado en dos cursos: “el curso normal, destinado a dar no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la república, sino también al arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos–maestros para realizar la práctica de la enseñanza”⁹. Es decir un curso de cuatro años para la preparación de maestros y, otro llamado de aplicación de clases prácticas de seis años. El curso de práctica estaba especialmente diseñado y desarrollado bajo la impronta de la pedagogía positivista de la época.

Como antes dijimos, la escuela normal tuvo carácter nacional, es decir, que el gobierno fijaba los planes y programas de estudio. Este mismo impulso hizo que luego se nacionalizaran las escuelas normales provinciales y que se excluyera la enseñanza religiosa de las mismas, dándole un carácter estrictamente laico a dichos estudios.

En el año 1875, se estableció la escuela Normal de “maestras” -así llamada- en la ciudad de Tucumán, que luego se reiteró en otros lugares del país, con lo que comenzó el proceso de feminización del magisterio.

A partir de este episodio se consolida la institucionalización del *normalismo* en Argentina a través de lo cual, se lograría la homogeneización de un modelo docente y de un modelo de institución educativa con identidad social propia e íntimamente relacionada con el cientificismo y la universalidad del conocimiento.

El objetivo de la expansión del modelo normalista se cierra y concreta en el año 1885, al haberse fundado desde 1870 una escuela normal en cada capital de provincia.

⁸ El 26 de junio de 1884 se sanciona la **Ley de Educación Común 1420**, bajo el ministerio de Eduardo Wilde. Fue reglamentada y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional el 28 de julio de 1884. Cabe destacar que la ley 1420, permitió la nacionalización del país, jugando la educación primaria, tal cual estaba concebida, un papel ampliamente constructivo en relación con el proyecto de constitución de la Nación Argentina. Muchas de las ideas incorporadas en la Ley 1420 provienen **del Congreso Pedagógico Internacional Americano** (abril-mayo de 1882). En tal sentido, en aquel Congreso se concebía a la educación primaria, equivalente a popular, como “(...) suficiente para formar la mano de obra... y satisfactoria para la función ‘civilizadora’”. (Weinberg, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, AZ Editora, Buenos Aires, 1994).

⁹ Solari, M. H., *Historia de la Educación Argentina*, Piados, Buenos Aires, pág.156.

Al decir de algunos autores, la escuela normal que había sido creada con el propósito de formar al magisterio primario, no fue un centro de altos estudios pedagógicos. Al ser la escuela primaria la prioridad de la política educativa, y siendo el principal obstáculo para cumplirla la falta de educadores, el normalismo significó una respuesta “rápida” para la formación de maestros, pero con una problemática pedagógica centrada en la didáctica.

De este modo, el proyecto normalista comprendió la preocupación de Juan Bautista Alberdi acerca de la necesidad, para la Argentina, de un desarrollo industrial y comercial, de progreso y democracia. La educación debía dotar a las nuevas generaciones y a los distintos sectores sociales de estos ideales. En tal sentido, “pléyades de egresados de las Escuelas Normales de Paraná, Corrientes y otras que se diseminarán por el país, marcharán para luchar contra el enemigo interno, es decir la ignorancia”¹⁰.

1.2 La formación docente en los estudios superiores.

Hasta aquí, las escuelas normales con sus rasgos y objetivos constitutivos eran tal, como lo señalamos arriba básicamente estudios de nivel medio. El título que ellas expedían era el de **Maestro Normal**, que habilitaba para la enseñanza primaria. Sin embargo la formación docente se había ido ampliando y diversificando y derivó en otro proceso de diferenciación pero de nivel institucional. Así de las propias Escuelas Normales, luego de la puesta en marcha de nuevas orientaciones para la formación docente, así como también, de otras instituciones del nivel medio que sufrieron el mismo proceso de complementación de su oferta, fue surgiendo casi naturalmente un nuevo nivel de estudio distinto del secundario y del universitario, hasta ese momento existentes.

Este nivel de enseñanza que era claramente superador de la escuela media, derivó en el reconocimiento de dichos estudios como superiores y por lo tanto a las instituciones responsables de dicha formación como institutos superiores o institutos terciarios.

“(...) en esa época no estaban definidos sino dos niveles del sistema educativo, el general y el universitario. En medio de ellos parecía existir un sector no del todo delimitado, un nivel residual que iba tomando diversas formas: algunas de estas apuntaban al nivel general, otras al superior”¹¹.

Este proceso se inició a partir de la década del 80, cuando desde la escuela normal, fueron surgiendo nuevos planes de estudio, diríamos de tipo complementarios a la formación del maestro tradicional, y destinados a brindar diferentes modalidades u orientaciones a la formación docente; lo particular es que todos estos estudios fueron considerados como pos-secundarios aunque eran ofertas propias de las escuelas normales:

¹⁰ Puiggrós, A., *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

¹¹ Trombetta, A., *Alcances y Dimensiones de la Educación Superior No universitaria en la Argentina*, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1998.

- En 1886¹², se inició el primer profesorado para maestras jardineras, sucedido a la incorporación de un jardín de infantes a la Escuela Normal durante 1884. Estos estudios podían desarrollarse si previamente se había obtenido el título de Maestro Normal.

- En 1887, y como consecuencia de una reestructuración de la enseñanza normal se crearon los “**profesorados normales**”. Esta modificación implicaba por un lado la formación de maestros normales en tres años de estudio y la de profesores normales, luego de dos años más de estudio.

- En 1903 y también como parte del proceso de diferenciación de los estudios secundarios, debemos mencionar la creación del **Seminario Pedagógico**. La educación media en el país, estaba a cargo de titulados que habían egresado de la Universidad, ya que como dijimos, estos estudios eran en su mayor parte preparatorios para ingresar al nivel siguiente. El objetivo de la creación del Seminario Pedagógico fue formar profesores para el nivel medio y, si bien al principio estaba destinado a graduados universitarios, luego se aceptaron bachilleres egresados de colegios nacionales, por lo cual debemos considerarlo pos-secundario¹³.

- En 1908, se crea el **profesorado especializado en Educación Física** y, hasta la década del 60, sólo existieron dos profesorado nacionales en esta especialidad para formar profesores para el nivel medio.

- A partir de 1910, se comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio de los profesorado normales que pasaron de dos a tres años de duración y a los que se incorporaron dos modalidades -Ciencias y Letras- manteniendo un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorado normales se mantuvo hasta 1953.

- En 1904 se crea el **Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González”** en Buenos Aires, el cual, como la Escuela Normal de Paraná, es tomado como referencia y modelo para la creación de establecimientos semejantes en el país. El mismo en 1907 pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, recuperando su autonomía dos años después.

Todos estos estudios que acabamos de señalar eran de tipo pos-secundarios es decir se articulaban luego de los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, la escuela normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en todo el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios.

Hacia la década del 40, se introduce una modificación en la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Con

¹² Otras fuentes bibliográficas remiten al año 1897 según Solari, op. cit.

¹³ Hasta la creación del Seminario Pedagógico, existían dos circuitos en el campo de la educación. Por un lado, el circuito bachillerato-universidad y por el otro, el normal-escuela primaria.

esta modificación, el título expedido por las escuelas normales se equiparaba al de Bachiller y también habilitaba para el ingreso a la Universidad¹⁴.

1.3 La Etapa de los Profesorados.

Estas condiciones y tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta 1969. Hacia esa fecha, se presentó un informe de tipo diagnóstico elaborado por el **CONADE** (Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social), en el que se señalaban las principales características del sistema de enseñanza vigente en la época. En este estudio aparece claramente distinguido que de las instituciones del sector terciario egresaban el 70% de los profesores especializados para el nivel medio, el 30% restante lo hacía de la universidad¹⁵. En menor cantidad, también se formaban en los terciarios, el profesorado especializado en pre-primaria y el diferencial.

“Durante el período estudiado por el CONADE, al menos dos terceras partes de los egresados del sector terciario provenían de las carreras docentes. De todas ellas, el mayor aporte lo realizaban los profesorados para la enseñanza media”¹⁶.

De este estudio del año 1968, se desatacan algunas características del sistema educativo que nos resultan de particular interés para este trabajo, ya que algunas de ellas y como luego veremos, parecen haberse convertido en rasgos estructurales del sistema educativo argentino.

En el trabajo de la CONADE, el sistema mencionado era caracterizado como complejo, falta de coordinación y disfuncional, todos rasgos propios de la *“acelerada extensión y diversificación que se registró en los últimos decenios sin lineamientos de política educacional claros y explícitos...la política educativa desarrollada en el siglo XX no tuvo lineamientos políticos integrales sino que por el contrario se dirigió a niveles, modalidades o aspectos parciales del sistema educativo, sin llegar a articular una visión de conjunto”¹⁷.*

Respecto de la problemática docente, se remarcaba el predominio de los graduados como profesores de Humanidades que duplicaban a los profesores de Ciencias Exactas y Naturales; asimismo se señalaba que respecto del perfeccionamiento docente, sólo 0,8% del total de los maestros en actividad y el 0,15% de los egresados concurrían a cursos de perfeccionamiento.

También se marca claramente el predominio femenino de la formación docente: el 85% de la matrícula de los profesorados eran mujeres, reproduciéndose el mismo esquema de las escuelas normales, que eran netamente femeninas a diferencia del resto de las escuelas medias.

Por último y como característica clave de todo el proceso, el informe de la CONADE también incluyó un diagnóstico sobre el “normalismo”. El magisterio era caracterizado como de limitada formación y además se señalaba el elevado desempleo de sus docentes.

¹⁴ Trombetta, op.cit. pág. 48

¹⁵ Ibídem, pág. 55

¹⁶ Ibídem, pág. 55

¹⁷ Ibídem, pág.52

“Dentro de la enseñanza media corriente uno de los principales problemas es la exagerada extensión de la enseñanza normal, dado que supera las necesidades de reemplazo e incremento de personal en el nivel primario, a la vez que brinda un bajo nivel de formación (...)”¹⁸.

En conclusión, el problema de fondo era el elevado volumen de la matrícula magisterial en relación a las demás alternativas de la enseñanza media.

1.4 La terciarización de la formación docente de primer nivel.

En el informe del CONADE, se explicitan algunas de las causas que originaron la reconversión de las escuelas normales o mejor dicho el traspaso de la formación de maestros del nivel medio al superior. A partir del año 1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se dictaban en las escuelas normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario. Estos cursos se denominaron profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria, y funcionaron anexos a las escuelas normales. Estas por su parte, comenzaron a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas la pedagógica.

En 1970, mediante la Resolución N°. 2.321/70, se dio vida a los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario.¹⁹

A pesar de que la calidad de los egresados de estos institutos terciarios fue puesta en cuestión – nuevamente por la limitada formación y, también, por el elevado desempleo de los egresados-²⁰, el plan correspondiente se aplicó hasta el año 1988.

El MEB –Maestros de Enseñanza Básica- fue el nuevo plan que se diseñó y aplicó en estos nuevos institutos de formación docente como experiencia piloto y que produjo dos promociones hasta su cierre:

“El-MEB- regresó la formación de maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años. Desde luego, esto suponía una transformación específica del currículum del último ciclo de bachillerato con orientación docente, y su integración en una única estructura formativa con los dos años del Profesorado”²¹.

¹⁸ Trombetta, A, op. cit. pág. 59

¹⁹ Ibídem pág. 61.

²⁰ Debe considerarse que entre 1976 y 1983, el ingreso a la universidad es restringido, lo que hace pensar este episodio como causa del rápido crecimiento de la enseñanza superior no universitaria.

²¹ Diker y Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

Entre el 1968 y el 1974, se llevó a cabo la reforma del magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que este ofrecía: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La única pauta común que se mantuvo a pesar de las modificaciones de títulos y de planes de estudio, fue la conceptualización de que los estudios docentes debían ser de tipo superior, es decir no se perdía de vista la necesidad de profesionalizar la carrera docente.

La formación docente fue la base principal para el crecimiento de las instituciones terciarias, ya sea en cuanto al peso en la matrícula total de estos institutos como en cuanto a la cantidad de carreras y títulos. De tal manera, podemos decir que, los profesorado se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios.

Si avanzamos un poco más en el proceso, entre los años 1976 y 1983, lapso durante el cual se había establecido el ingreso restrictivo a la universidad, el número de alumnos de este nivel de enseñanza y consecuentemente de los estudios docentes, aumentó considerablemente. A partir de 1984, con el retorno de los gobiernos elegidos constitucionalmente y por lo tanto del libre ingreso a las universidades, el crecimiento siguió siendo sostenido pero a un ritmo menor.

Por ello, remitiéndonos a lo señalado al inicio de este capítulo, podríamos establecer una primera gran conclusión y que es que el sector terciario por su especial énfasis en la formación docente fue y sigue siendo actualmente el gran sector responsable de la formación de maestros y profesores en nuestro país, tanto por la diversidad y la amplia cobertura de su oferta, así como por la elevada proporción de estudiantes que albergan en su aulas.

Actualmente, la matrícula del sistema no universitario es de alrededor de 440.000 alumnos; los de formación docente suman alrededor de 250.000 alumnos, lo que equivale a decir que casi el 57%²² de la matrícula se concentra en estudios docentes y el resto se reparte entre el conjunto de las ramas de enseñanza que también se ofrecen en este nivel educativo²³.

La Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) de 1993, estipula que toda la formación docente pertenece al nivel superior, lo cual se da efectivamente en la realidad bajo márgenes de evidente heterogeneidad y desarticulación.

“(…) sólo en fechas recientes se ha comenzado a disponer de información específica sobre los servicios de formación docente. Estamos hablando de un sistema que congrega más de mil instituciones de educación superior, mayoritariamente no universitarias en virtud del proceso de terciarización que ha caracterizado tendencialmente el desarrollo de la educación superior en la Argentina en los últimos veinticinco años. Un recorrido por este conglomerado, y por los ámbitos de gobierno que tienen a cargo su gestión, presenta al lector un panorama

²² Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Informe Y Evaluación de la Calidad, Relevamiento Anual, Anuario 2000, Educación Común.

²³ Alumnos por rama según subsistema: Cs. Humanas 50,6; Cs. Aplicadas y Tecnológicas 13,8; Cs. Básicas 5,8; Cs. de la Salud 6,5; Cs. Sociales 23,4, Marquina y Straw, Datos Básicos de la Educación Superior, M.E., 2002.

sumamente diverso. De hecho, la profunda heterogeneidad institucional, es el rasgo central del subsistema"²⁴.

1.5 La Formación Docente en la Universidad.

Podríamos decir que con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección Pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata (1906), se dio inicio a los estudios pedagógicos en el nivel universitario. En el año 1927 se creó también el Instituto de Didáctica en la misma Universidad de La Plata cuyo objetivo principal fue a partir de 1930, la realización de "estudios e investigaciones sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica"²⁵.

Sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década del 50, en que la Universidad, comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica como fue la de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente "con condiciones especiales de ingreso"; es decir se trataban de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras. Vale mencionar como ejemplo, la formación docente para contadores, que ofrecía la Universidad Nacional de Córdoba.

En la actualidad es difícil distinguir cuál es la matrícula de las carreras de formación docente de las universidades. Según la clasificación oficial, las carreras de formación docente se incluyen dentro de las "ciencias humanas"²⁶. Sin embargo, no hay precisión para puntualizar si los alumnos de dichas carreras corresponden a estudios pedagógicos, como son los profesorado o bien a las licenciaturas correspondientes. Debemos aclarar que en la Argentina, para una misma carrera, los planes de estudio de un profesor o de un licenciado comparten en la mayoría de las universidades el mismo plan de estudio, diferenciándose únicamente por la terminalidad, -ciclo pedagógico o tesis de licenciatura. La dificultad para establecer con precisión la cantidad de alumnos es que la matrícula universitaria se clasifica según carreras (Psicología, Letras, Historia, etc.) y no según titulaciones (Profesor o Licenciado en Geografía). Profundizaremos este tema en el capítulo 4 correspondiente a *estudiantes*.

1.6 La formación docente hoy.

Desde el punto de vista normativo, para la formación docente es importante destacar tres leyes de alto impacto en la modificación del sistema educativo: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Superior de 1995.

El impacto fundamentalmente tiene que ver con:

²⁴ Diker y Terigi, op. cit.

²⁵ Solari, M., op.cit., pág.223.

²⁶ Dentro de las ciencias humanas se incluyen las carreras de Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idioma, y Psicología. Anuario del Ministerio de Educación.

- Una sistematización y ordenamiento más claro de los alcances de la formación docente en nuestro país,
- Un marco de referencia para racionalizar las posibilidades que otorgue el proceso de articulación entre ambos sistemas,
- Una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal,
- La preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios,
- Otorgamiento de una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario.

Normativa	Consideraciones
Ley de transferencia de los servicios educativos	La Ley Nro. 24.094 (Transferencia de los servicios educativos) otorgó facultades al Poder Ejecutivo para transferir a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos. Esta Ley dejaba de lado el traspaso jurisdiccional de algunos establecimientos educativos, como por ejemplo los institutos terciarios, pero otorgó poderes al Gobierno Nacional para determinar la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial.
Ley Federal de Educación (1993)	Artículo 18: Presenta una clasificación de los institutos no universitarios en dos clases: formación docente o equivalente y formación técnica. Prevé la articulación horizontal y vertical con la universidad. Esto constituye una innovación en las relaciones entre ambos subsistemas. Artículo 19: Los objetivos previstos en este artículo incluyen los de formación, perfeccionamiento de graduados y de formación de investigadores y administradores de la educación, es decir, estudios de nivel cuaternario.
Ley de Educación Superior (1995)	Respecto de la ESNU –educación superior no universitaria- la Ley de Educación Superior en sus artículos desde el 15 al 25 refiere sobre: El rol de las provincias (jurisdicciones), la contribución del Estado nacional, las funciones básicas de los servicios educativos, la formación docente, la capacitación docente, la formación de carácter instrumental, instituciones de ESNU con la denominación universitaria, planes de estudio, títulos, ingreso a la carrera docente y la evaluación institucional.

Luego de haber comprendido como la formación de maestros y de profesores fue un proceso propio de los Institutos Superiores, podremos explicar las razones por las que, en nuestro país, no podemos hablar de *Universidades e Institutos Pedagógicos*.

Un caso interesante que sirve para ilustrar esta arraigada tradición de la formación docente en la educación superior no universitaria, es el caso de la propuesta de creación de la "Universidad Pedagógica Metropolitana".

Analizar el origen y la motivación de este proyecto de Ley, presentado en la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires, en el año 2000, resulta de sumo interés para nuestro estudio, ya que se trata de una de las respuestas dada por una jurisdicción central, a la propuesta del proceso de transformación docente impulsado desde la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Superior.

Entre los fundamentos que sustentan el proyecto de Ley, se solicita "(...) *reconocer la tradición y jerarquía de la formación docente que han brindado y que brindan los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Así se complementarían la transformación educativa, que se tratará de implementar en la Ciudad de Buenos Aires. Una transformación basada en el desarrollo de las potencialidades creativas de los docentes, la descentralización financiera y la re-jerarquización docente; que sólo será alcanzada cuando sus conocimientos tengan el mismo nivel que el de cualquier profesional universitario (...)*"²⁷.

En primera instancia tenemos un proyecto de ley que se sustenta en la "tradición y jerarquía" de los Institutos de Formación de la ciudad de Buenos Aires, lo cual viene a corroborar la primera aclaración que hicimos respecto de la fuerte tradición del nivel superior no universitario en la formación docente; por otro lado, remarca que la verdadera jerarquización de la formación docente "sólo será alcanzada" cuando estos profesionales ostenten un título universitario.

Evidentemente, este proyecto de ley del año 2000, da cuenta de una realidad que fue tomando cuerpo a medida que se fueron ejecutando algunos de los procesos impulsados en el marco de la transformación educativa, como las propuestas de **articulación** y **reconversión** docente. En este caso se presenta una nueva alternativa, la de integrar los institutos superiores en una Universidad Pedagógica. Esta Universidad sería la heredera de la tradición docente de los profesorado y, al mismo tiempo, devolvería al título docente otorgado por los mismos su valor intrínseco.

La realidad es que desde la nueva Ley, las instituciones de formación superior fueron lamentablemente desvalorizadas formal y materialmente, en tanto que no sólo se las denomina por la negativa, es decir por lo que no son -instituciones "no universitarias"²⁸, sino que también

²⁷ Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Proyecto de Ley N°200001835, De Imaz y Béliz..

²⁸ Salonia, A., *Institutos del Profesorado, ¿Cenicientas de la Ley?*, en "La Nación", 25/11/98.

se le establecen límites precisos a las incumbencias profesionales para sus egresados,²⁹ obligándolas a buscar o ensayar soluciones alternativas para este nuevo escenario.

En definitiva, tomamos este proyecto cómo ejemplo de una respuesta que intenta rescatar la capacidad de formación profesional y cultural que han tenido y tienen, -los IFD- como también su experiencia de más de 100 años de acción docente y social, reconocida en el país y en el extranjero y la integre a las nuevas pautas de valoración del título docente que, a partir de la Ley pasa por la obtención de una titulación de nivel universitario.

La propuesta de la Universidad Pedagógica que planteaba integrar a los actuales profesorado en una universidad; crear un órgano de coordinación central y recrear en los proyectos institucionales de cada institución las tareas de investigación y extensión propias de la universidad, no prosperó.

La solución alternativa para los Institutos Superiores fue la de profesionalizar estos estudios “mediante la articulación” con las universidades. Actualmente el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, tiene convenios de articulación con universidades de gestión pública y privada, que posibilitan a los egresados de los profesorado, continuar los estudios universitarios mediante la aprobación de los ciclos de licenciatura.

²⁹ Los títulos expedidos por las instituciones de educación superior no universitaria, habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, art. 23 LES.

Capítulo 2

Marco legislativo. Leyes y normativa vigente.

En el capítulo introductorio hemos descrito los componentes básicos del sistema. Corresponde ahora analizar la normativa que lo rige para intentar esbozar cuáles son las políticas que desde ella se impulsan, cuáles son los medios propuestos para efectivizar su aplicación y, en definitiva cuáles son las tendencias e innovaciones que en materia de formación docente, se generan a partir de dicho cuerpo normativo.

2.1 Complejidad del sistema:

En el título I de la LES "Disposiciones preliminares" art. 1 se establece que *"Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo nacional regulado por la Ley 24.195"*.

En este primer artículo, tenemos entonces, una descripción inicial de las categorías y tipos de instituciones que se encuentran sometidas bajo esta ley, señalándose claramente la existencia de dos grandes grupos de instituciones que brindan formación superior, las universitarias y las no universitarias. Por otro lado se señala que pueden pertenecer a tres tipos jurisdiccionales distintos; nación, provincia, municipio.

2.2 Tipología de las instituciones de formación docente:

Ya en el Título II "De la Educación Superior", en el art. 5 de LES, se avanza más y se describen los tipos de instituciones que pueden pertenecer a cada uno de los subsistemas.

Artículo 5:

"La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios".

En este artículo, ya se marca como propia del subsistema no universitario la **formación docente** al mencionársela en primer término, en cuanto a los tipos de formación que se imparten desde esas instituciones.

En otro artículo se refuerza claramente la relación entre **formación docente** e **institutos superiores**. El artículo 17 señala que:

"Las instituciones de educación superior no universitarias, tienen por funciones básicas:

- a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo*
- b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, especiales, técnico-profesionales y artísticas.*

Otros artículos de la misma Ley (18, 19, 20,21, 23, 24), aluden todos a distintos aspectos de la formación docente que se imparte desde el nivel no universitario y cuyos títulos habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema.

A modo de ejemplo y para señalar una tipología actual que referencia el alcance de la formación docente no universitaria – Institutos Superiores de Formación Docente- , se presenta el siguiente cuadro:

Jurisdicción	Gestión	Carreras de formación docente ofrecidas (ejemplos)
Provincial	Estatal	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Profesor de Formación Inicial. ❑ Profesor de EGB 1 y 2. ❑ Profesor de EGB 3 y Polimodal (en una disciplina académica). ❑ Profesor de Educación Especial (en una capacidad especial) ❑ Profesor de Educación Física. ❑ Profesor de Artes con orientación (en un lenguaje específico o comunicación y diseño) ❑ Profesor de un (idioma extranjero)
	Privada	

Una tipología que contempla los dos subsistemas establece:

Tipología	Alcances
Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)	Son establecimientos no universitarios que de acuerdo a la normativa vigente, debieran ser acreditados según las pautas del documento A-9, y, cuando corresponda, por las pautas específicas fijadas por el documento A-11 para la EGB 3 y polimodal. Estos institutos pueden “celebrar convenios de asistencia académica con instituciones universitarias” (Documento A-11, III.2).
Colegios Universitarios	Son instituciones no universitarias que poseen “mecanismos de acreditación y articulación de sus carreras o programas de formación con instituciones universitarias”. Las pautas de acreditación son las mismas que para los ISFD (Documento A-11, III.3)

Institutos Universitarios ³⁰	Son establecimientos universitarios que brindan formación en “una única área disciplinaria” o se centran en “la pedagogía como única área disciplinaria (Documento A-11, III 4).
Universidades	Son instituciones universitarias, autónomas, que ofrecen carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo “respetando los contenidos curriculares básicos” establecidos según el artículo 43, inciso a, de la Ley de Educación Superior (Documento A-11, III.5)

2.3.-Articulación de estudios y reconversión de la carrera docente.³¹

También resulta de interés para nuestro estudio, el artículo 8, ya que en el mismo hay dos conceptos claves que, de manera constante surgen al abordar los distintos aspectos de la formación docente en nuestro país y cuya comprensión nos ayudará a comprender el devenir del proceso de formación docente a partir de la sanción de esta Ley. Nos referimos a los conceptos de **articulación** y **reconversión**.

Artículo 8:

"La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de educación Superior, que tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos:

a) Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependen.

b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local.

³⁰ Al día de hoy existen 13 institutos universitarios, 5 estatales y 8 privados, y en algunos de ellos se ofrecen carreras de formación docente, pero en ningún caso se trata de los que podríamos denominar un instituto universitario pedagógico, es decir un instituto cuya área disciplinar central sea la formación docente.

³¹ El tema de *articulación*, será tratado en profundidad en el capítulo 6 del presente estudio

d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades"

Por último citaremos al artículo 10:

"La articulación a nivel regional estará a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región"

Del análisis de la letra de los artículos 8 y 10, debemos subrayar dos aspectos:

- a) Los **órganos y autoridades** intervinientes en cada caso
- b) Los **tipos de articulación** que la ley establece y fomenta³²

En relación a los **órganos competentes** tenemos una estructura integrada de la siguiente manera:

i.- **El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología** a quién le corresponde el gobierno y la coordinación del sistema universitario, así como la formulación de políticas. Asimismo debe asegurar la participación de los órganos de coordinación y de consulta. Dentro de este Ministerio la educación superior es dependencia de dos secretarías: La Secretaría de Políticas Universitarias y la Secretaría de Educación.

ii.- Los órganos de coordinación y de consulta son: El **Consejo de Universidades**³³ -CU- (coordinación), el **Consejo Interuniversitario Nacional**³⁴ -CIN-; el **Consejo de Rectores de Universidades Privadas**³⁵ -CRUP- (estos dos últimos organismos de consulta) y, los **Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior**. -CEPRES-³⁶ (coordinación).

iii.- En el ámbito no universitario, el órgano de coordinación del subsistema es el **Consejo Federal de Cultura y Educación**, constituido por los señores ministros de educación de las provincias y del gobierno de la ciudad de Buenos Aires,

³² En el art.4 de la misma Ley inciso f) señala como uno de los objetivos de la misma articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran.

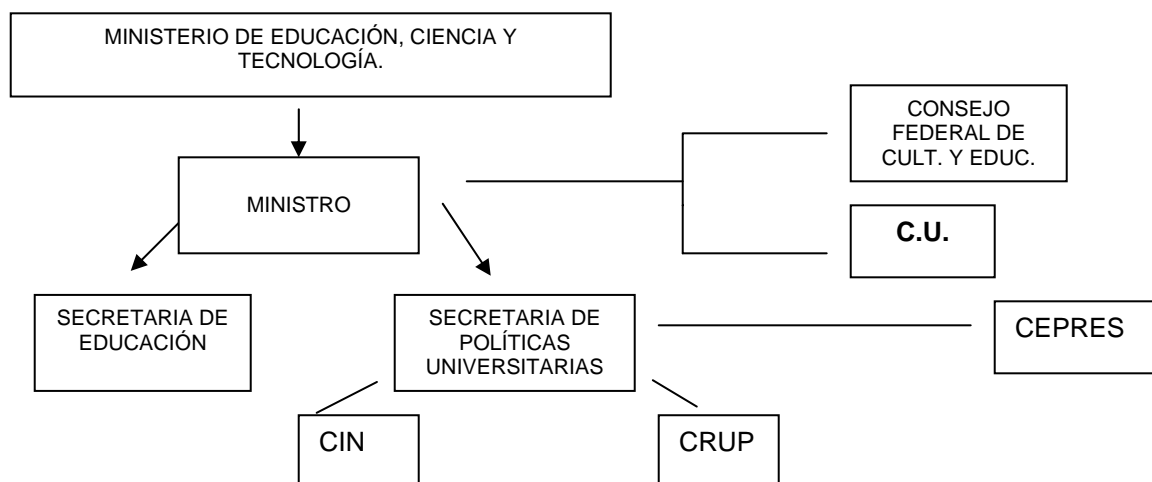
³³ El Consejo de Universidades está presidido por el Ministro de Educación de la Nación, e integrado por: el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (que debe ser rector de una institución universitaria), un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación.

³⁴ Este Consejo nuclea a las Universidades Nacionales que voluntariamente y en uso de su autonomía se adhirieron a él, como organismo coordinador de políticas universitarias. La máxima autoridad del CIN es el Plenario de Rectores.

³⁵ Nuclea a las instituciones universitarias de gestión privada, ya sea que cuenten con autorización definitiva o provisoria para funcionar

³⁶ Ley 24521, artículos 70 al 73.

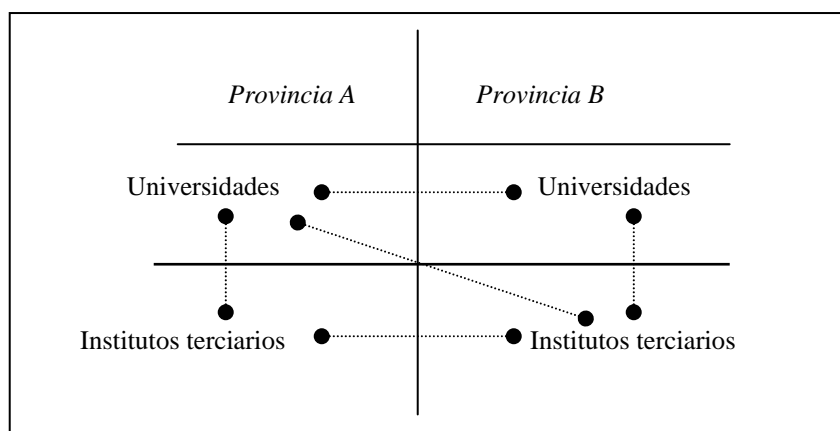
iv.- Los **Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior -CEPRES-**, surgen como necesidad al tener que establecer un órgano de coordinación de la articulación que se diera entre instituciones universitarias y no universitarias, y por lo tanto entre instituciones dependientes del estado nacional o de los estados provinciales en cada región.



Si consideramos **los tipos de articulación**, la Ley claramente prevé la articulación de estudios en las siguientes direcciones:

- Articulación entre instituciones de distintos niveles (Universidades e Institutos Superiores).
- Articulación entre instituciones del mismo nivel, pero de distinta dependencia jurisdiccional (institutos superiores de distintas provincias).
- Articulación entre instituciones de distinto nivel y de distinta jurisdicción nacional o provincial (institutos superiores de una provincia distinta en donde se encuentre instalada la sede central de la institución universitaria).

Tipos de articulación:



Ámbito		Mecanismo
1	En una misma provincia (jurisdicción).	Entre las propias instituciones que de ella dependen.
2	Entre distintas provincias.	A través de acuerdos en el Consejo Federal de Educación.
3	Entre un instituto no universitario y una institución universitaria	Mediante convenios entre las instituciones, o entre la universidad y las autoridades provinciales.
4	Entre universidades.	Por convenio entre ellas, conforme a pautas acordadas en el Consejo de Universidades (art. 8).
5	A nivel regional.	En el ámbito de Consejos Regionales de planificación de la Educación Superior (integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región (art. 10)

De los artículos subrayados hasta aquí, surgen algunas definiciones conceptuales para enmarcar -desde la normativa vigente- el objeto de estudio de nuestro trabajo:

- i.**-la formación docente puede darse en ambos niveles del sistema de educación superior
- ii.**-la formación docente para el nivel universitario sólo puede darse en este mismo nivel
- iii.**-la ley promueve la articulación de estudios de formación docente entre las instituciones de los dos subsistemas.
- iv.**- la ley promueve el "(...) perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad" (Art.21 LES), para el nivel no universitario, así como el perfeccionamiento de los docentes del sistema universitario "(...) que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria" (Art. 37 LES).

2.4 Normativa específica del subsistema Superior No Universitario.

En este apartado, y a fin de ampliar los aspectos legales y normativos referidos a la ESNU (Educación Superior No Universitaria) en la Ley de Educación Superior incluiremos un esquema de referencia de contenidos propios de este nivel. Debemos también aclarar que esta Ley no prevé un articulado específico que norme la formación docente o pedagógica en el nivel universitario, sino que para este tipo de formación, rige la misma normativa que para el resto de las disciplinas y áreas profesionales.

Ley de Educación Superior, artículos sobre la modalidad de la Educación Sup. no universitaria. Título III

Capítulo I

Artículo 15: **Rol de las provincias** (jurisdicciones).

Corresponde a las provincias el gobierno y la organización de la ESNU es su jurisdicción; dictar normas para la creación, modificación y cese de instituciones y establecer las condiciones de su funcionamiento, en el marco de la Ley Federal de Educación, de la presente y de los acuerdos federales.

Artículo 16: **Contribución del Estado Nacional.**

Podrá apoyar programas de ESNU que se caractericen por su excelencia, singularidad de oferta, carácter experimental e incidencia local o regional.

Capítulo II

Artículo 17: **Funciones básicas de los servicios educativos.**

Corresponde a los institutos según sus características:

a.- formar y capacitar para la docencia de los niveles no universitarios;

b.- proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico – profesionales y artísticas.

Artículo 18: **Formación docente.**

Debe realizarse en institutos de formación docente reconocidos, que integren la red federal de formación docente continua o en universidades.

Artículo 19: **Formación de carácter instrumental.**

Los institutos superiores de educación no universitaria podrán proporcionar formación en las áreas específicas y/o actualización o adquisición de nuevos conocimientos y competencia a nivel postítulo. Podrán desarrollar además actividades relacionadas con demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.

Artículo 20: **Ingreso a la carrera docente.**

Se hará mediante concurso público y abierto, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas.

Artículo 21: **Capacitación docente.**

Las instituciones de formación docente garantizarán el perfeccionamiento y actualización de los docentes y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y de experiencias innovadoras.

Artículo 22: **Instituciones de ESNU con la denominación “universitaria”.**

Podrán denominarse colegios universitarios las instituciones de nivel superior no universitario que se creen o se transformen y acuerden con universidades, mecanismos de acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación; deberán estar vinculados a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas, flexibles y a término que hagan posible la inserción laboral de los egresados o la continuación de estudios en las universidades.

Artículo 23: **Planes de estudio.**

Los de formación docente que habiliten para el ejercicio de la docencia serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Igual criterio se adoptará con los planes de estudio de las carreras de carácter instrumental cuyos títulos habiliten para continuar estudios para el desempeño de actividades reguladas por el Estado.

Artículo 24: **Títulos.**

Los títulos y certificados de perfeccionamiento docente que respondan a la norma fijada por el Consejo Federal de Cultura y Educación tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas

Artículo 24: Títulos.

Los títulos y certificados de perfeccionamiento docente que respondan a la norma fijada por el Consejo Federal de Cultura y Educación tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones.

Artículo 25: Evaluación institucional.

El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de ESNU. La evaluación de la calidad de la formación docente se realizará conforme a lo establecido en la ley 24.195, arts. 48 y 49.

2.5 Los dos niveles de análisis: normativo y fáctico

En la Introducción de este trabajo señalamos que, a nuestro juicio, debíamos hacer una distinción entre las propuestas normativas y el resultado obtenido de la aplicación de las mismas.

En este sentido, y refiriéndonos al tema articulación, hay que hacer notar que la Ley intenta establecer un cuerpo de finalidades y objetivos comunes que direccionen el ingreso, la circulación y articulación con la universidad de todos aquellos egresados del nivel polimodal que opten -por distintas causas- por la modalidad ESNU. La modalidad, -como ya dijimos-, contempla dos finalidades principales: la formación, capacitación y actualización de docentes para los niveles de educación no universitaria y la formación de técnicos de nivel superior.

Se reconoce en su letra, una serie de características que ofician como puntos indicadores y vertebradores de un sistema descentralizado, dinámico, participativo, abierto, respetuoso de las comunidades locales y regionales.

Entre ellas pueden mencionarse:

- Respeto a la autonomía de cada jurisdicción, en cuanto se le reconocen atribuciones de gobierno y organización de la ESNU, en referencia a: articulación entre distintas instituciones de la modalidad de diferentes jurisdicciones a través de mecanismos acordados en el seno del CFCE; así como con las universidades para cuya vinculación se establece la figura de *convenio*.
- La compatibilidad de la descentralización y la unidad del sistema, desde un diseño curricular flexible y posible en orden a su desarrollo.
- La definición de un nuevo perfil institucional vinculado a las particularidades de cada jurisdicción, a la capacitación y a la vinculación con la universidad.
- El acuerdo de temáticas comunes resueltas en el CFCE, respecto de los planes de estudio desarrollados en las jurisdicciones en garantía de la calidad de la formación docente y capacitación.
- El compromiso del Estado nacional de brindar apoyo económico a los programas desarrollados por las provincias, que cuenten con las características de singularidad, carácter experimental y grado de incidencia local y regional.

Sin embargo, podemos adelantar a priori que si bien éstos son los objetivos impulsados por la norma, en la práctica, algunos de los postulados tales como la descentralización organizada, la flexibilidad, los mecanismos ágiles, la pertinencia y calidad educativa, se ven dificultados de alcanzar debido a ordenaciones complementarias de la norma, que son excesivamente “reglamentaristas” y que en definitiva conspiran contra el objetivo primario de la Ley. Es decir, a nuestro juicio se obtuvo dispersión en lugar de descentralización; cumplimiento anómalo de la Ley en lugar de trabajo autónomo y responsable.

Desde la norma, se observan líneas de trabajo orientadas a centralizar para homogeneizar, sin embargo, en la práctica, y como ya dijimos, el resultado fue una dispersión de los componentes del sistema.

Es notorio que, desde la sanción de las “Leyes de la Reforma”, comenzó un proceso por el cual el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación determinó mecanismos específicos para efectuar controles sobre la acción educativa de las jurisdicciones, produciéndose una centralización normativa por cuanto las decisiones políticas parten de la "cabecera nacional" del sistema educativo. No obstante, en la práctica, esta centralización derivó en una dispersión debido a la diversidad de situaciones que hicieron difícil la aplicación conjunta de determinadas normas. Esto se dio así, por ejemplo, para el caso del nuevo régimen de validez nacional de estudios, certificaciones y títulos que pasó de depender de la autoridad jurisdiccional a ser regulado por el ministerio nacional, como para otros aspectos, tales como por ejemplo el de la evaluación institucional y la acreditación de institutos de formación superior³⁷.

Los niveles y procedimientos de aplicación de la norma, para cada uno de estos aspectos, así como para el resto de las variables que inciden en la materia, si bien son producto de extensas negociaciones desarrolladas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, -CFCE-, en la práctica, las jurisdicciones respetan solamente algunos patrones generales, pero es desigual el nivel de avance específico de cada aspecto en particular.

2.6.- Normativa para la formación docente en la modalidad ESNU:

A los efectos de dar mayor profundidad al tratamiento normativo referido a la modalidad ESNU, resulta de interés señalar las resoluciones vigentes –que datan obviamente del período post – Reforma educativa- del CFCE sobre la formación docente, argumentando a través de un breve extracto el contenido de cada una.

Normativa	Contenido
Resolución Nro. 32/93 del CFCE	<p><u>Finalidad y funciones de la Formación Docente Continua.</u> <u>Caracteriza la Formación Docente y la capacitación.</u></p> <p>Caracteriza la formación docente como un proceso continuo. Su objetivo debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los</p>

³⁷ Este aspecto es desarrollado en el Cap. 7 “Normas de evaluación y acreditación para las carreras pedagógicas”.

<p>Resolución 36/94 CFCE</p>	<p>docentes. Establece y caracteriza las instancias de la FD: 1) formación de grado; 2) el perfeccionamiento docente en actividad; 3) la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales; 4) la capacitación pedagógica de graduados no docentes (profesionales y técnicos que desean incorporarse a la docencia).</p> <p>Enuncia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La organización de la formación de grado en tres áreas: formación general pedagógica; formación especializada; y formación orientada. - El marco organizativo para el desarrollo del plan federal de formación docente continua <ul style="list-style-type: none"> - Cada jurisdicción establecerá los procedimientos de calificación de las instituciones que forman docentes, en el marco de los acuerdos que el Consejo Federal de Cultura y Educación. - Define la finalidad y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua y como se conformara. <p><u>Organización y funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua.</u></p> <p><u>Definición de los campos de FD</u></p> <p><u>Características de los CBC de los campos de la formación de grado.</u></p> <p><u>Establece los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las Instituciones ante la Red.</u></p>
<p>Resolución 52/96 CFCE</p>	<p>Establece el marco organizador para la conformación del subsistema; las funciones de las cabeceras provinciales; los criterios generales de calidad y de organización académica e institucional que deberían cumplimentar las nuevas instituciones formadoras; los criterios y los parámetros para la evaluación y la acreditación de las Instituciones ante la Red; la elaboración por parte de las cabeceras provinciales de un registro con las instituciones que deseen incorporarse a la red; la creación de una comisión “ad-hoc” en la cabecera nacional de la Red Federal de FDC que asesorara a la cabecera nacional sobre la validez de los títulos.</p> <p>Establece las características de los CBC de los campos de la formación de grado. Abarcarán 3 campos: a) <i>formación general</i>; b) <i>formación especializada</i> c) <i>formación de orientación</i>. Los CBC deberán ajustarse de acuerdo a los perfiles específicos para los docentes de los distintos niveles.</p> <p>Enuncia que <i>cada jurisdicción desarrollará su diseño curricular</i>, adecuándolos a los CBC de la formación docente de grado acordados en el CFCyE.</p> <p><u>Criterios para la reorganización del sistema de Formación Docente.</u></p> <p><u>Establecimiento de cargas horarias y criterios de organización curricular.</u></p> <p><u>Criterios de acreditación para la FD para el 3 ciclo EGB y para la educación polimodal.</u></p> <p>Establece las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente. Aborda la caracterización de las instituciones según los niveles y ciclos para los que forman, los tipos de instituciones (ISFD; Colegios Universitarios; Institutos universitarios; Universidades) y la organización curricular de la</p>

<p>Resolución 63/97 CFCE.</p>	<p>formación docente. Enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular institucional correspondiente. La FD comprende tres campos de contenidos: Formación general pedagógica; Formación especializada y Formación Orientada. Diferencia los criterios de organización correspondientes a las instituciones que formen docentes para el nivel inicial y del 1 y 2 ciclo de la EGB y del 3 ciclo de la EGB y para la educación polimodal.</p> <p>Precisa los criterios correspondientes a las instituciones que formen docentes para el 3 ciclo de la EGB y para la educación polimodal y especifica aspectos para la acreditación de dichas instituciones. Establece que deberán cumplimentarse los criterios para la acreditación de establecimientos de FD enunciados en el Acuerdo A-9 (punto 4.5) con los criterios de acreditación para la FD para el 3 ciclo EGB y para la educación polimodal establecidos en este documento</p> <p>Establece la extensión de 1800 hs. reloj de actividad académica para las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB y de 2800 hs. para EGB 3 y la educación polimodal. Especifica criterios de la organización curricular y la distribución de las horas reloj para cada campo (general, especializada y orientada).</p> <p><u>Establece las funciones y perfiles de los IFD.</u></p> <p><u>Criterios de organización curricular.</u></p> <p><u>Características de los tipos de carreras y títulos.</u></p> <p><u>Establece la metodología, los parámetros y criterios para la acreditación de IFD.</u></p> <p><u>Funciones del MCyE y las autoridades provinciales para preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa.</u></p> <p>Especifica y caracteriza las funciones de los IFDC: formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación y desarrollo de la educación. Caracteriza los perfiles de IFDC en relación a las funciones que desarrollan: a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación. b) Instituciones que asumen las tres funciones.</p> <p>Enuncia que la propuesta organización curricular – institucional deberá garantizar que se realicen las funciones que le competen y cumplir con los criterios establecidos en la Res. 36/94, documento A-9 y caracteriza los campos de contenidos de la FD: a) formación general pedagógica; b) formación especializada; y c) formación orientada</p> <p>Precisa y caracteriza los tipos de carreras y títulos (títulos docentes; certificaciones; y post - títulos Docentes) que otorgarán las instituciones en relación a los 3 campos de la FD.</p> <p>Plantea los objetivos del sistema de acreditación de la instituciones no universitarias y la metodología de trabajo acordada para llevarla a cabo (prerrequisitos, punto de partida, período de la acreditación, presentación de</p>
--	--

<p>Resolución 78/98CFCE</p>	<p>proyectos institucionales y evaluación de la implementación de dicho proyecto) Establece los criterios y parámetros comunes (Anexo I) que se tendrán en cuenta al evaluarse las ofertas de las Instituciones. De esta forma se garantizará la pertinencia y la calidad de la FDC. Los parámetros serán aplicados hasta el año 2002 por cada jurisdicción a fin de establecerse la 1° acreditación de IFDC. Las provincias deberán informar al MCyE: el <i>listado de los IFD habilitados</i>; antecedentes de los <i>criterios</i> por los cuales fueron <i>acreditados</i>; la orientación y los programas de mejoramiento.</p> <p><u>Responsabilidad social del Profesional Docente.</u></p> <p>Resuelve solicitar al Consejo de Universidades la definición de la profesión docente como " profesión regulada por el Estado" y la nómina de títulos correspondiente para su ejercicio respetando la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, conforme lo establecido en el Art. 43 de la Ley 24521.</p>
<p>Resolución 105/99CFCE</p>	<p><u>Principios y criterios generales para la transformación de la educación de jóvenes y adultos.</u></p> <p><u>Requisitos para desempeñarse como profesor.</u></p> <p>Enuncia en el Anexo I una serie de principios, criterios y recomendaciones integrantes del Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el fin de impulsar la transformación de este régimen educativo, garantizado en el artículo 30 de la Ley Federal de Educación N° 24.195 Especifica que para desempeñarse en el régimen de educación de jóvenes y adultos, los docentes deberán haber obtenido el título que corresponde para el nivel en el cual vayan a ejercer y acreditar formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos. Se realizarán ofertas de capacitación para los docentes en ejercicio y se acordará en su momento el tipo de ofertas de formación docente y los contenidos básicos comunes o los contenidos mínimos correspondientes.</p>

Por otra parte, es preciso señalar que el CFCE se expide en sus resoluciones sobre la acreditación de instituciones de formación docente, la validez nacional de estudios y títulos docentes, postítulos docentes, educación a distancia y circuitos de capacitación que serán abordados en otros puntos de esta presentación.

Capítulo 3

Estructura Institucional. Tipos de formación y titulaciones ofrecidas.

Al abordar el análisis de la estructura institucional del sistema de formación docente, así como del tipo de formación que se imparte desde cada una de las categorías institucionales que lo integran, debemos partir de lo reglado en la **Resolución N° 52/96** del CFCE, que aprobó el Acuerdo A 11 denominado "Bases para la Organización de la Formación Docente".

En este caso, nuevamente, tendremos que aludir primero al aspecto normativo de la cuestión y luego, en el plano fáctico, señalar algunas consideraciones respecto del funcionamiento de esta estructura institucional, tal como fue concebida por la norma.

En la Resolución 52/96, entonces, se establecen las bases para la reorganización del sistema de Formación Docente en respuesta a lo previsto en la Ley Federal de Educación (art.53 y 66, inciso d y e) y en la Ley de Educación Superior (Art. 15 al 19 y 21, 22, 24), determinando cuáles serían los tipos de instituciones de formación docente según los niveles y ciclos para los que forman, (ISFD, Colegios Universitarios, Institutos Universitarios, Universidades³⁸) y cuál la organización curricular básica de dicha formación.

También en esta misma Resolución, se enuncia la organización de carreras y títulos y los criterios de la organización curricular correspondiente.

Por lo que hemos podido contemplar hasta aquí, la normativa integra algunas definiciones básicas para la nueva estructura institucional del sistema, que conllevan ciertas dificultades o mejor dicho, que implican grandes desafíos organizacionales y esfuerzos para su concreción:

- Por un lado establece claramente que la formación docente para todos los niveles y regímenes especiales corresponderá al nivel superior no universitario y también al universitario
- Asimismo indica que los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) deberán "acreditarse"
- También integra un nuevo tipo de institución, el colegio universitario, institución que siendo del nivel terciario y mediante una articulación con una institución del nivel universitario, adquirirá dicho nuevo status jurídico.

No obstante, la reorganización del sistema de formación docente propuesta desde la Ley Federal de Educación y desde la Ley de Educación Superior, reconoce la diversificación y complejización de los tipos de estudios docente, en función de la cantidad y tipo de instituciones que tienen entre sus objetivos la formación pedagógica, en cualquiera de sus formas.

También, procura que ese complejo y heterogéneo conjunto de instituciones, adquieran formas flexibles de articulación, entre los distintos niveles del sistema educativo superior.

³⁸ Cada uno de estos tipos de instituciones fueron descriptos en el capítulo 2, punto 2.

3.1 Tipos de formación y títulos ofrecidos.

Otra Resolución de gran trascendencia también emanada del Consejo Federal de Cultura y Educación es la **Resolución N° 63/97**, y que aprobó el documento A 14 denominado “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”.

Esta Resolución resulta de interés porque en ella se establecen las funciones y los perfiles de los IFD, es decir avanza en caracterizar las instituciones de formación docente continua según el tipo de formación que brindan (formación docente inicial; capacitación, perfeccionamiento y actualización docente; promoción e investigación de la educación).

De tal forma, podríamos hablar de los siguientes tipos de formación docente:

a) *La formación docente inicial*: es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo

b) *Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente*: Son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de formación que aparecen como nuevos requerimientos. Están en consecuencia fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

c) *La función de promoción e investigación y desarrollo* asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas así como en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. ...”³⁹

Asimismo con anterioridad, en el punto 5 de la Resolución N° 52/96 del CFCE ya mencionada, se distinguían cuáles son las instancias de la formación docente continua que procura "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológico, artístico y cultural", así como formar investigadores y administradores educativos" (Res.52/96).

- a) La formación de grado
- b) La formación docente en actividad
- c) La capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales
- d) La capacitación pedagógica de graduados no docentes-

De tal forma, con este cuadro de situación analizado desde la normativa vigente, en el cuál se cruzan instituciones, instancias y tipos de formación, puede verse la complejidad del

³⁹ Resolución 63/97 CFCE, punto 1, Anexo 1.

sistema de formación docente. Característica afín, a la propia diversidad y complejidad del sistema de educación superior nacional.

A nuestro juicio, aún cuando las instituciones terciarias significaron y significan un gran aporte a la sociedad argentina, a la transmisión del conocimiento y a la formación de docentes, recién a partir de su integración en el nuevo ordenamiento jurídico -década del `90- fue explícita su inclusión, y así también un relativo reconocimiento.

Este reconocimiento, sin embargo no tiene en absoluto la magnitud del asignado a las universidades, por lo cual, a través de distintas estrategias se trata de lograr el fortalecimiento institucional de los mismos.

El problema es si los propósitos y expectativas sobre las que se fundan las propuestas, podrán ser interpretadas –por el conjunto social y los actores institucionales- en forma legítima, a través de los medios generados como estrategias. Especialmente los que tienen que ver con la pretendida articulación entre ambos sistemas.

Pueden considerarse las siguientes derivaciones de los institutos terciarios y, sobre su relación con las universidades.

- a.- Los terciarios logran ubicarse como establecimientos singulares “orgánicamente” dentro de la legislación educativa, lo que no parece suficiente para su fortalecimiento.
- b.- La federalización del sistema es un aspecto positivo para el mismo, en tanto y en cuanto, logren repercusión de este espíritu en lo fáctico.
- c.- El proceso descentralizador pretende aumentar los márgenes de autonomía institucional, que en lo fáctico choca con los permanentes controles oficiales.
- d.- El sistema universitario y no universitario nacen y se desarrollan paralelamente como regiones altamente diferenciadas –en el imaginario social, en el contexto de la política educativa, en los niveles de autonomía, etc.-, y la ley, mantiene de alguna manera esa diferenciación.
- e.- La articulación entre los terciarios y las universidades es más fácil desde los últimos hacia los primeros, que a la inversa, debido a la asimetría en el reconocimiento de materias.
- f.- Las identidades institucionales –y con ello su prestigio social- se acentúan en un presupuesto tradicional y no en el logro fáctico de la jerarquía de estudios desarrollados.
- g.- Los terciarios a pesar de no contar con una posición de privilegio como cuentan las universidades, si cuentan con la demanda de los estudiantes que buscan títulos –carreras cortas- para insertarse en el mercado laboral prontamente.
- h.- El otorgamiento de títulos superiores –licenciaturas y maestrías- ofrecidos para docentes y, la posibilidad de la articulación con las universidades, apunta –aparentemente- a la jerarquización docente.
- i.- Los estudios terciarios, a través de la articulación con la universidad, lograrán –se supone- erradicar desde el mejoramiento de su dinámica, su evidente secundarización. Esto a través de la investigación y la profesionalización, lo cual también, puede leerse como reivindicación de su desprestigio.
- j.- En cuanto a los títulos, éstos certifiquen los saberes académicos habilitantes para la enseñanza en los espacios curriculares, se facilitará la movilidad inter-jurisdiccional y, se permitirá la articulación con la universidad.

3.2 La oferta de títulos en el campo pedagógico.

Antes de analizar y explicitar cuál es la oferta de títulos en el área de la formación docente en cada uno de los subsistemas, creemos oportuno señalar algunas características generales, que como ya dijimos son propias del sistema de educación superior y por supuesto alcanzan al sistema de formación docente y, en algunos casos de manera particular.

3.1 La reforma de los noventa y la problemática de los títulos de formación docente:

Entre los números de nuestro sistema educativo de educación superior, ya hemos contado más de 1.700.000 alumnos, en 1845 instituciones⁴⁰ y la oferta se manifiesta a través de más de 11000 títulos⁴¹.

Ambas leyes, la Ley Federal y la Ley de Educación Superior, podríamos decir que sirven de bisagra para establecer un antes y un después de la reforma de los 90, en cuanto a lo que a títulos se refiere.

La diversidad y heterogeneidad de los títulos de nuestro sistema de educación superior en general y de los de formación docente en particular, son a nuestro juicio, consecuencia directa de la innovación que en esta materia se introduce, con la nueva estructura de niveles y ciclos del Sistema Educativo Nacional.

La puesta en vigencia de la misma, derivó en que las instituciones superiores -las no universitarias de manera obligatoria y las universitarias con distinto nivel de exigencia-, debieran adecuar los títulos hasta entonces tenían vigentes, a las nuevas denominaciones previstas por la ley; al mismo tiempo, las nuevas ofertas que se pusieran en marcha, también deberían otorgar títulos acordes a la nueva estructuración del sistema.

En la Resolución 63/96 CFCE -punto 2.3) Documento A-14 y Resoluciones complementarias se establecen cuáles son las denominaciones de títulos acordes a los niveles y campo del saber:

Denominación de los títulos docentes
Profesor de Educación Inicial
Profesor de primero y segundo Ciclo de la EGB
Profesor de tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)
Profesor de Educación Especial
Profesor de Educación Física
Profesor en Artes con orientación en ...
Profesor de...(idioma extranjero) por ciclos
Profesor Intercultural Bilingüe por ciclos
Profesor en Ciencias Sagradas
Profesor de Escuelas de Alternancia

⁴⁰ Marquina M., Straw C., op.cit., Ministerio de Educación, Junio 2002.

⁴¹ Informe Juri, Ministerio de Educación, 2002, pág. 66.

Por lo tanto, al analizar la cobertura y la oferta de títulos vamos a tener que dentro de esos 11000 títulos que mencionamos arriba, conviven en distinta proporción títulos docentes pre-reforma, y post-reforma: es decir títulos adaptados con otros cuyas denominaciones aún no se han adaptado a los nuevos requerimientos de la Ley. Esta no adaptación puede ser debida a que se trata de títulos expedidos por instituciones universitarias, en dicho caso si son títulos que ya poseían validez nacional, y hasta tanto no se ponga en marcha la acreditación de las carreras de formación docente tal como lo establece el artículo 43 de la Ley, no están "obligadas " a adecuar sus títulos, en tanto que el Consejo de Universidades aún no ha establecido ninguna exigencia al respecto. Distinta es la situación, si alguna institución universitaria, propone una carrera nueva, pues para obtener la validez nacional de dicho título, éste debe contar con una denominación acorde a la nueva estructura.

En el caso de los institutos de formación docente, las situaciones varían de acuerdo a las jurisdicciones de que se trate.

Respecto de lo que acabamos de mencionar en relación al artículo 43 de la Ley y su vinculación con la acreditación de los títulos de formación docente, resulta de interés proponer algunas reflexiones al respecto:

El **artículo 43 de la LES**, hace una profunda innovación en materia de títulos, y establece una división entre las profesiones reguladas por el estado -cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público- y aquellas que no. Lo importante para nosotros es que este artículo podría incluir a los títulos de formación docente.

El artículo 43 de LES, dice textualmente:

Quando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten además de la carga horaria a la que hacen referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Como vemos en este artículo hace mención a varios elementos, algunos de los cuales presentan un nivel de complejidad bastante notorio. Podemos empezar por el final y señalar que la primera dificultad que se presenta es determinar cuáles serían los títulos que integrarían la nómina de aquellos que pudieran comprometer el interés público. Aunque parezca claro cuál es el espíritu de la ley cuando hace mención a las profesiones calificadas como de riesgo social, entendiendo que se refiere a aquellas cuyo ejercicio profesional está regulado; esta definición, aún hoy, 8 años después de sancionada la Ley, no se encuentra absolutamente resuelta.

Tal es así, que hasta el año 2001, esta nómina estuvo integrada solamente por el título de médico. Luego se integraron algunos títulos del área de la Ingeniería, y en el año 2002, se incorporan de forma simultánea 13 títulos más.

La conformación de esta nómina significó -y aún implica- una dificultad que luego en un paso siguiente se complejiza, al asumir que cada uno de los títulos que se fueran incorporando a dicho listado, corresponde que se le apliquen los lineamientos generales en cuanto a currículum y acreditación periódica previstos en los incisos a y b.

A los efectos de ordenar la labor previa que implica la aplicación de este artículo, podríamos ensayar un listado de condiciones a cumplir y de actores involucrados, al estilo del que sigue,

Condiciones:

- Determinar una nómina de títulos que pudieran comprometer el interés público
- Determinar las actividades profesionales reservadas para dichos títulos
- Determinar los contenidos curriculares básicos de las carreras correspondientes
- Determinar los criterios sobre intensidad de la formación práctica de las mismas
- Determinar las estándares mínimos de calidad para la acreditación de las carreras.
- Acreditar periódicamente las mencionadas carreras ante la CONEAU o entidades privadas debidamente reconocidas

Actores Involucrados de manera directa y que están mencionados por la Ley:

- Ministerio de Educación
- Consejo de Universidades
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

Actores involucrados de manera indirecta:

- Asociaciones de Facultades con carreras afines
- Consejos y asociaciones profesionales
- Consejo Federal de Educación

Evidentemente el trabajo que implica concretar el conjunto de acciones o condiciones que acabamos de listar, que además debe surgir del esfuerzo combinado de los grupos mencionados, puede ayudarnos a comprender en gran parte el origen de las dificultades y las demoras que caracterizan la puesta en marcha de la acreditación de carreras de grado.

Si bien el proceso resultó exitoso para el área de medicina y está siendo aplicado -no sin dificultades- para el área de las ingenierías, la pregunta es ¿cómo podrá aplicarse este mismo esquema de trabajo en el caso de las carreras docentes?

Para este caso la tarea no parece menos sencilla: el área docente es terreno de discusión común para la Ley Federal de Educación y para la Ley de Educación Superior. El número de actores involucrados se amplía pues es además terreno en el cual deben participar los terciarios tradicionales, la inmensa mayoría de los cuales eran nacionales en cuanto a su jurisdicción, hasta hace pocos años y ahora obviamente están todos bajo jurisdicción provincial o de la Ciudad de Buenos Aires. Para empezar, vemos que estamos aludiendo a que deben ponerse de acuerdo entidades que pertenecen a jurisdicciones provinciales y universidades que mantienen

jurisdicción nacional. Hay que considerar también, el trabajo llevado a cabo por el Consejo Federal de Cultura y Educación que se esforzó por definir los contenidos básicos comunes para la formación docente y que fueron ingresados al Consejo de Universidades a fin de intentar encuadrar dentro de artículo 43 todos los títulos con habilitación docente; luego de varias idas y venidas este trabajo se encuentra por el momento, demorado en la Comisión de Asuntos Académicos.

Como vemos parece realmente bastante difícil poder determinar cuáles serán los títulos docentes que se incluirán en la nómina del artículo 43 considerando que esto implica que órganos que pertenecen a distintas jurisdicciones arriben a conclusiones comunes respecto a la definición de denominaciones, contenidos curriculares e incumbencias profesionales comunes para un número considerable de títulos docentes, y que esto a su vez, sea aprobado por el consejo de Universidades, para que tenga plena vigencia también dentro del ámbito universitario.

En el lenguaje común significa que todos los profesados del país, deberían tener en sus planes de estudios contenidos comunes para formar por ejemplo un profesor de filosofía, un profesor de biología o un profesor de historia. A esto que ya resulta complejo, hay que agregarle el hecho de que también debería haber acuerdo en cuanto a las denominaciones de los títulos y a las correspondientes habilitaciones profesionales.

El tema de las denominaciones de los títulos y de sus correspondientes habilitaciones se enmaraña aún más si tenemos en cuenta que la Ley Federal permitió que cada jurisdicción rearmara su propio sistema educativo de acuerdo a su saber leal y entender; por lo que tenemos que en la Provincia de Córdoba el tercer ciclo de la EGB forma parte de la estructura "secundaria", y en la provincia de Buenos Aires forma parte de la "primaria", la pregunta es ¿cómo acordar habilitaciones comunes a nivel nacional siendo que la estructura de cada sistema puede variar según las provincias?

Una vez más se manifiesta una situación difícil de resolver en cuanto a los títulos docentes de nuestro sistema y en este caso, se encuentra directamente relacionada con el reconocimiento y la validez a nivel nacional de los títulos de la formación docente de grado.

3.3 La oferta de formación docente por área disciplinar y subsistema.

Para considerar los rasgos principales de la oferta en formación docente hemos seguido el estudio que realizó Cristina Dirí y su equipo (Mapa de la Oferta de educación superior en la Argentina del año 2000⁴²), cuyo informe final fue presentado en mayo de 2002.

⁴² Hemos considerado sumamente oportuno la utilización de este trabajo que fue elaborado a pedido de la Comisión de mejoramiento de la Educación Superior (ME), en tanto que presenta, cuantifica y describe la oferta de instituciones y carreras/títulos de la educación superior clasificada de diferentes modos: por subsistema, sector de gestión, ramas y disciplinas, indicando su asentamiento territorial. Se resume en este estudio una breve caracterización contextual y conceptual de la educación superior en la Argentina actual; un análisis descriptivo y cuantitativo de las características de la oferta de la educación superior en el país y en cada una de las regiones, en ambos subsistemas; y se cuantifica la oferta tanto en términos de cantidad de alumnos atendidos en los diferentes subsistemas, sectores de gestión, ramas de estudio, etc. como en términos de la cantidad y tipo de carreras/títulos que se ofrecen etc. Asimismo, se realiza un análisis de los títulos en la educación superior desde la perspectiva normativa que los rige y desde la información recogida para la construcción del mapa. Se

a) Subsistema universitario:

Las universidades argentinas ya sean de gestión pública o privada, ofrecen numerosos tipos de títulos de formación docente habilitantes para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educativo y en los distintos tipos de educación. Si miramos la estructura de títulos por disciplinas, veremos que todas las disciplinas de las ciencias básicas, de las ciencias humanas, en la mayoría de las ciencias sociales (salvo ciencias políticas y relaciones internacionales) y en tecnología e informática de las ciencias aplicadas poseen títulos de formación docente para el nivel medio e incluso para el nivel primario del sistema educativo. Sin embargo no se evidencian títulos docentes en las ciencias de la salud.

Ejemplos de títulos Docentes según duración de Carrera, por institución⁴³

Tipo de título	Duración de carrera	Ejemplos según duración de carrera
Profesor	4 años	Prof. en Química- Univ. Juan Agustín Maza Prof. en Biología – Univ. Nac. de Misiones Prof. de Educación Tecnológica Univ. Nac. de Misiones Prof. de Enseñanza Primaria Univ. Nac. de Comahue
	5 años	Prof. en Historia –Univ. Nac. del Nordeste Prof. en Letras- Univ. Nac. de Formosa.
Profesor de Grado Universitario	4 años	Prof. de Grado Universitario para el 1° y 2° ciclo de la EGB- Univ. Nac. de Cuyo Prof. de Grado Universitario en sordos y terapia del lenguaje – Univ. Nac. de Cuyo

b) En el subsistema no universitario:

Tal como lo adelantamos en los puntos anteriores, la formación docente es un tipo oferta propia de este subsistema tanto por origen como por la tradición de los institutos del profesorado. Por ello no debe sorprendernos que en este subsistema los títulos de formación docente constituyan la mayor parte de la oferta e incluso la exclusividad en algunas disciplinas y ramas, como por ejemplo todas las correspondientes a las ciencias básicas. Igualmente, algunas disciplinas como "industrias, "relaciones institucionales y humanas" y las derivadas de las "ciencias de la salud" no poseen ningún título de formación docente.

Ejemplos de títulos docentes según duración de carrera por institución⁴⁴:

analizan diferencias y similitudes entre los títulos de los diferentes subsistemas y sectores de gestión y las características de los títulos de formación docente y técnico profesional en cada subsistema y sector de gestión

⁴³ Diríé, C. "Mapa de la Oferta" cuadro 16, ME, Mayo 2002, pág.40.

⁴⁴ Diríé, C., op. cit., cuadro 17.

Tipo de título	Duración	Ejemplos según duración de carrera
Instructor	1 año	Instructor de natación- Inst. Sup. de Artes y Ciencias del Movimiento
	3 años	Instructor en Actividades Socio-Recreativas- Inst. de Educación física Jorge Coll
Entrenador	2 años	Entrenador de Gimnasia Aeróbica – Instituto Superior de Arte y Ciencias del Movimiento Humano
Maestro	3 años	Maestro en Educación Física – Inst. A. M. Grandoli
	2 años y ½	Maestro de Enseñanza Básica – ISFD Juan Facundo Quiroga
Maestro Normal	3 años	Maestro Normal Superior - ISFD p/Comunidades Aborígenes y sectores Marginales, Ing. Guillermo N. Juani (Formosa)
	2 años	Maestro Normal Superior – ISFD sarmiento (Córdoba)
Maestro especializado	3 años	Maestro especializado en educación física – escuela Nueva Juan Mantovani (Córdoba)
	4 años	Maestro Especializado en Educación Física – Inst. Superior de Arte y Ciencias del Movimiento Humano (Córdoba)
Profesor Superior	9 años	Prof. Sup. de Flauta- Conservatorio Prov. De Música Félix T. Garzón (Córdoba)
	5 años	Profesor Superior en Grabado – Instituto del profesorado de Arte (La Rioja)
	4 años	Prof. Superior de Música Inst. de Formación Docente Continua (La Rioja)
	3 años	Prof. Superior en Música – Instituto del profesorado de Arte (La Rioja)
Profesor Nacional	3 años	Profesor nacional para la Enseñanza primaria - Inst. Privado Aleluya (San Luis)
Prof. Especializado	4 años	Profesor Especializado en discapacitados mentales –CENT Nro. 39 (La Rioja).
Profesor	4 años	Profesor de Ciencias Agrarias – Prof. Pbro. José María Colombo (Guaaleguaychú)
	4 años y medio	Prof. De Ciencias naturales – Inst. Joaquín V. González (Rafaela)
	3 años	Prof. para el 1er y 2do Ciclo de a EGB – Instituto de Enseñanza (Villa Hernandarias, Entre Ríos)
	2 años y ½	Profesor de Música – Inst. Cesáreo Bernaldo de Quiros Bachillerato Artístico (Concordia)

c) Características generales de los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema educativo.

Siempre siguiendo las conclusiones de la investigación llevada a cabo por el equipo de Dirié, también en los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema sobresale la más amplia diversidad en cuanto a denominaciones, y años de duración. Pareciera no existir, "(...) ni siquiera dentro de las propias jurisdicciones, criterios comunes para la formación docente de nivel medio, lo cual puede ser entendible en el subsistema universitario pero también aparece en el no universitario. La diversidad es elocuente tanto si se consideran

las regiones en su conjunto cuanto si se revisan las provincias en particular, en cualquier caso aparecen títulos con denominaciones similares pero con diferentes duraciones de carreras; títulos con denominaciones idénticas pero con distinta cantidad de años de duración, en cada subsistema y en cada región, dentro de cada jurisdicción como se mencionó previamente".

Como el trabajo de Dirié, se realizó a partir del relevamiento y análisis de la oferta universitaria y no universitaria, clasificada según las regiones⁴⁵ (Metropolitana, Bonaerense, Centro Oeste, Centro Este, Noroeste, Noreste y Sur), fue posible establecer en qué disciplinas y categorías de estudio es donde se producen las mayores diferencias entre títulos, y años de carrera. Dirié señala que es "en el caso de los profesados de las disciplinas derivadas de las ciencias básicas es donde se evidencia la mayor diversidad de denominaciones para títulos de carreras similares en su contenido y en su duración. Dicha diversidad es tal que resulta difícil establecer una categorización por amplitud en las denominaciones utilizadas y por las duraciones de esas carreras".

También resulta común para una disciplina en particular, no sólo la diversidad de titulaciones para planes de estudio similares en contenidos, y con diferente duración, sino también en sentido inverso, existen títulos idénticos o similares a los que se le corresponden diferentes planes de estudio ya sea en cuanto a contenido como en duración.

Estudio de dos regiones: La Región Bonaerense y la Región Metropolitana

Estas dos regiones, son también analizadas en particularidad por Dirié. Nosotros también hemos decidido incluir un apartado especial para cada una de ellas siendo que las mismas, y de acuerdo a lo que luego veremos en el punto 4 de este trabajo, integran señalamos en el punto

Región Bonaerense

- Duración y cobertura disciplinar de los títulos de formación docente

Respecto de la duración, y para el **nivel universitario**, podemos señalar que entre las duraciones máximas y mínimas de las carreras, se encuentran los típicos ciclos de formación docente o ciclos pedagógicos de dos años de duración, que dan origen por ejemplo a un "Profesor en Ciencias Agrarias" (Bahía Blanca) y las carreras completas de profesados, como el "Profesor en Física" de cuatro años (Mar del Plata) y el Profesor en Informática de cinco años y medio (Tandil).

Al considerar las áreas disciplinares cubiertas, tenemos que todas las disciplinas de las ciencias básicas (salvo ecología), un caso de las ciencias agropecuarias, las ciencias humanas, la mayoría de las ciencias sociales (salvo ciencias políticas, relaciones internacionales y sociología) e informática de las ciencias aplicadas poseen títulos de formación docente para el nivel medio e incluso para el nivel primario del sistema. No hay títulos docentes en las ciencias de la salud ni el resto de las aplicadas.

⁴⁵ La clasificación por regiones es la siguiente:

En el nivel **no universitario**, los títulos de formación docente constituyen la mayor parte de la oferta e incluso la exclusividad en algunas disciplinas y ramas como por ejemplo matemáticas, letras y en geografía. Igualmente, algunas disciplinas como "ciencias agropecuarias" "Diseño", industrias, relaciones institucionales y humanas y las derivadas de las ciencias de la salud no poseen ningún título de formación docente. Si consideramos la duración de las carreras, hay una gran diversidad, así por ejemplo encontramos títulos de "Maestros especializado" con planes de estudio de 2 años y medio, 3 y cuatro años, según se trate de un maestro especializado en educación de adultos (Pergamino), en educación de adultos también pero de Benito Juárez y en educación física de Pehuajó, respectivamente.

- Características generales de los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema educativo.

Según Dirié, "puede decirse que en esta región los títulos presentan características bastantes homogéneas que trasciende, en lo que respecta a su denominación a los dos subsistemas. Es más, hasta sería posible ensayar una categorización de estos títulos en función de cuan adaptados están o no a la reforma educativa. Por un lado se encontrarán aquellos títulos y/o carreras, si se quiere, que dan cuenta de la formación más tradicional que pervive- sobre todo en la educación universitaria- a pasar de la reforma educativa implementada en la última década.

Por otro lado, se ubicarían los títulos de carreras surgidas a partir de la reforma educativa con una denominación que indica la nueva estructura del sistema educativo o bien que da cuenta de los nuevos contenidos definidos a partir de la reforma (Por ejemplo profesorado en ciencias naturales para niveles específicos).

Esto estaría indicando aquí la convivencia de carreras con planes de estudio completamente diferentes, al menos en lo que hace a su diseño curricular, dentro del territorio de esta región que corresponde a una sola jurisdicción, la cual habría adoptado la reforma educativa en su totalidad. En cualquier caso se está dejando de lado hasta aquí la formación docente en artes que tiene su propia estructura como modalidad diferenciada dentro del sistema educativo.

Así en ambos subsistemas de la educación superior de esta región se podría ubicar a los títulos dentro de cada una de estas categorías, que establece ejemplos de títulos clásicos o pre-reforma y otros posreforma:

Sistema Universitario.

- ***Títulos pre-reforma o del tipo clásico/tradicional:***
 - Profesor en Química
 - Profesor en Física y matemática
 - Profesor en Física y Química
 - Profesor en Filosofía
 - Profesor en historia

- Profesor en lengua y Literatura (Francesa / Inglesa)
- Profesor en Ciencias Jurídicas
- ***Títulos post-reforma***
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Informática
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y polimodal en Ciencias Naturales

Sistema no universitario

- ***Títulos pre-reforma o del tipo clásico/tradicional***
 - Profesor en Matemática, Física y Cosmografía
 - Profesor en Matemática y Cosmografía
 - Profesor en Historia y Geografía
 - Profesor en Castellano y Literatura
 - Profesor en Ciencias Jurídicas y Contables
- ***Títulos post-reforma***
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB en Ciencias Sociales
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias Sociales
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias Naturales
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Matemática
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB en Matemática
 - Profesor para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Tecnología Informática

Región Metropolitana

- Duración y cobertura disciplinar de los títulos de formación docente

Considerando el sistema **universitario**, en todas las disciplinas de las ciencias básicas, en las ciencias del suelo, informática e industrias de las ciencias aplicadas, en las ciencias humanas, en la mayoría de las ciencias sociales (salvo ciencias políticas, derecho y relaciones institucionales) se encuentran títulos de formación docente para el nivel medio e incluso para el nivel primario del sistema educativo. No se evidencian títulos docentes en las ciencias de la salud ni el resto de las aplicadas no mencionadas.

La duración de las carreras con denominaciones similares varía de acuerdo a las disciplinas de que se trate y respecto de los niveles educativos para los cuales dichos títulos acrediten idoneidad. No obstante también existen casos en cuanto a un mismo título con

diferencia en la duración de la carreras, como por ejemplo dos títulos de "Profesor superior en escultura" uno de cinco años y otro de cuatro años. Tenemos acá un caso de idéntico título para misma disciplina con una diferencia de un año.

En el subsistema **no universitario**, al igual que en las demás regiones, los títulos de formación docente constituyen una de las partes más significativos de la oferta, junto con las tecnicaturas. De esta forma la formación docente está presente en las siguientes disciplinas: industrias, informática, otras ciencias aplicada, en todas las ciencias básicas, en artes, en educación, en letras e idiomas, en filosofía y teología, historia, psicología y ciencias de la información y de la comunicación, ciencias políticas, economía y administración, demografía y geografía o otras ciencias sociales.

El área metropolitana no escapa a la característica recurrente de este subsistema, en cuanto a una gran diversidad en la duración de las carreras con denominaciones similares. Por ejemplo, para una misma denominación de título, "profesor" para el mismo nivel de enseñanza 1er y segundo ciclo de la EGB, las duraciones de las carreras oscilan entre 4 años (san Miguel) y 1 año (Monte Grande).

- Características generales de los títulos de formación docente para el nivel medio del sistema educativo.

En la región metropolitana se observan diferencias entre ambos subsistemas:

a) en la educación **universitaria** sobreviven, donde la oferta de formación docente es significativamente menor tanto respecto de los otros tipos de formación cuanto respecto de la educación superior no universitaria, las denominaciones tradicionales de "profesor para la enseñanza media y superior" o de "profesor nacional" entre otras. No se encuentran denominaciones de títulos docentes para el nivel medio que den cuenta de la nueva estructura del sistema educativo de acuerdo a la reforma de los años 90, aunque sí aparecen títulos de este tipo para los niveles inferiores del sistema ("Profesor para el 1er y 2do ciclo de la EGB", "Profesor universitario para EGB").

b) en el caso de la formación docente para el nivel medio, en el **sistema no universitario**, puede sostenerse que la situación es más variada, encontrándose títulos que provienen de planes de estudio de carreras previos a la reforma de los 90, con otros donde se ha incorporado, al menos en la denominación de los títulos, la nueva estructura del sistema educativo. Este tipo de formación aparece en la ciencias básicas y en la mayoría de las humanas y de las sociales como en las demás regiones pero opacadas por las otras ofertas de formación no docente, como se señaló oportunamente.

Asimismo se encuentra formación docente para el nivel medio en disciplinas como la informática, el diseño y otras ciencias aplicadas que estarían orientadas a las "viejas" escuelas del circuito de educación técnica, todavía vigente en la Ciudad de Buenos Aires que vale la pena recordar, es la jurisdicción que todavía no aplicó la estructura académica diseñada por la Ley Federal de Educación (1993). Por lo que cabría suponer que dichos títulos tendrían pertinencia en términos de la vieja estructura del sistema educativo en sus modalidades varias.

Por último, hay que destacar los títulos docentes detectados en las ciencias de la salud de la educación universitaria (profesor en ciencias médicas, Prof. en fonoaudiología, profesor

en terapia física) que parecieran pertenecer o estar orientados especialmente al propio subsistema universitario más que a los otros niveles del sistema educativo. Lo mismo podría ocurrir en el caso de algunos de artes, tales como el título de "profesor en cinematografía (variadas orientaciones)"

Por último hay que destacar que la formación docente en artes vuelve a aparecer también aquí como una modalidad diferenciada dentro del sistema educativo con su propia estructura interna que incluye la formación docente específica, con denominaciones de "profesor nacional". Esto estaría respondiendo a una organización institucional propia de los tiempos en los cuales las instituciones de educación artística, en todos sus niveles, dependían del gobierno nacional.

Algunos ejemplos de títulos de formación docente para el nivel medio:

Títulos pre-reforma o del tipo clásico/tradicional	
Subsistema universitario	Subsistema no universitario
Prof. de enseñanza Media y Superior en geología	Prof. de Enseñanza Secundaria de Matemática, Física y Cosmografía
Prof. en Disciplinas Industriales	Prof. en Matemática Física y Cosmografía
Prof. de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Computación	Prof. en Matemática y Cosmografía
Prof. en Enseñanza Media y Superior en Letras	Prof. en Matemática y Astronomía
Prof. de Enseñanza Media y Superior en Física	Prof. en Historia y Geografía
Prof. En Disciplinas Tecnológicas: Diseño tecnológico	Prof. en Castellano y Literatura
Prof. Universitario en Economía	Prof. en Ciencias Jurídicas
	Prof. en Ciencias Jurídicas, Sociales y Políticas
	Prof. en Historia, Ciencias Jurídicas y Sociales

Títulos post-reforma educativa
Prof. para el 3er ciclo de EGB en Cs. Sociales
Prof. para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias Sociales
Prof. para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación
Prof. para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Ciencias Naturales
Prof. para 3er ciclo de la EGB y Polimodal en Matemática
Prof. para el 3er ciclo de la EGB en Matemática
Prof. para el 3er ciclo de la EGB y Polimodal y Nivel Superior no universitario en Tecnología Informática.

Por lo dicho hasta aquí vemos que la oferta de carreras de formación docentes en ambos niveles universitario y no universitario y en todas las regiones con leves diferencias, presenta una gran disparidad tanto por la coexistencia de títulos pre-reforma como post-reforma, como por la presencia de otros tipos de títulos que aún habiendo surgido como consecuencia de la reforma no guardan absoluta congruencia con las denominaciones de los títulos docentes establecidos por la res 52/96. Estas situaciones provocan situaciones tan confusas como las que a continuación se describen:

- Idéntico título con duración diferente de las respectivas carreras, otorgado por instituciones universitarias y no universitarias.

- Idéntico título otorgado por una universidad pública y por un instituto terciario privado con la misma duración de la carrera
- Títulos diferentes en una misma área disciplinar, ofrecidos por instituciones diferentes pero con igual duración de la carrera
- Idéntico título otorgado por universidades con diferentes duración de las carreras.

Capítulo 4.

¿Quiénes optan por los estudios pedagógicos? Perfil de los estudiantes de formación docente.

Para realizar el análisis de esta cuestión, hay que tener en cuenta que respecto de los alumnos que componen el universo de los estudiantes de carreras de formación docente o pedagógica, las escasas investigaciones existentes y estudios realizados se refieren solamente a los estudiantes del nivel superior no universitario, que son los más identificables en cuanto que es en este nivel en donde se encuentra la oferta mayoritaria de este tipo de formación, impartida desde los “profesorados”.

En cambio, los estudiantes universitarios de carreras pedagógicas, no son distinguidos ni estudiados como un grupo diferencial, sino que se integran y comparten las características del conjunto de los estudiantes de ese nivel.

4.1 La oferta y demanda de los estudios de nivel superior: instituciones y estudiantes.

Si miramos la oferta de estudios a través de las **instituciones** que integran los dos subsistemas, -terciario y universitario-, veremos que es menor el porcentaje de instituciones de gestión pública que el de gestión privada: el 45% de las instituciones universitarias son estatales y el 43.3% de las unidades educativas del nivel superior no universitario también lo son. Sin embargo y no obstante la menor cantidad de instituciones, es el sector estatal el responsable de la atención de casi ocho de cada diez estudiantes del país: el 57,7% de la matrícula superior no universitaria es atendida en el ámbito estatal, y el 87,2% de la matrícula universitaria concurre a instituciones estatales⁴⁶.

Si consideramos ahora a los **estudiantes**, podemos decir que el total en ambos niveles - universitario y no universitario-, es de 1.725.270⁴⁷. Como ya dijimos en el apartado introductorio, aunque la oferta del sistema no universitario en cuanto a cantidad de instituciones y expansión territorial sea mucho mayor (1754 institutos superiores -95%-sobre 91 instituciones universitarias, es decir el 5%), el 75% de los alumnos asisten a universidades o institutos universitarios. Es decir que sólo el 25% - 439.000⁴⁸.- son alumnos del subsistema no universitario.

Más adelante, cuando analicemos las diferencias entre los estudiantes de ambos niveles, y las implicancias socio-económicas que intervienen en la elección de los estudios superiores, veremos por qué la mayoría de los jóvenes se inclinan -en primera instancia-, por la Universidad.

Con estos datos, intentaremos discriminar primero cuántos de esos 439.000 son estudiantes de profesorados o de carreras de formación docente de los institutos terciarios. Por otro lado, y esto es más difícil, intentaremos estimar la cantidad de alumnos universitarios que

⁴⁶ Informe de la Comisión para el mejoramiento de la Educación Superior, *Informe Juri*, junio 2002.

⁴⁷ *Ibidem*.

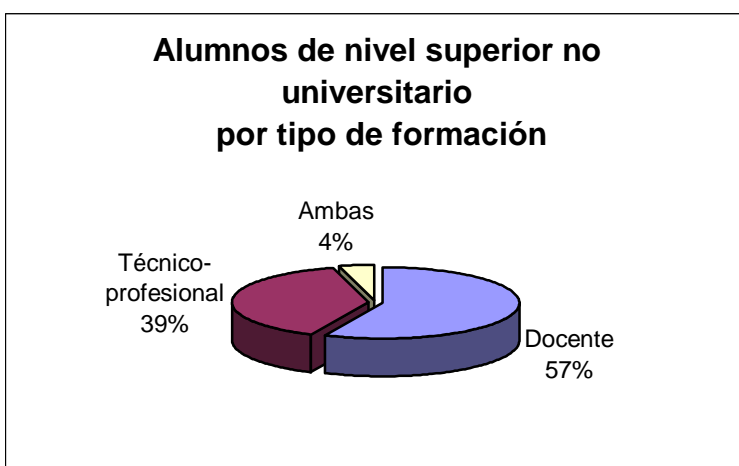
⁴⁸ *Ibidem*.

cursan carreras de formación docente. Luego, analizaremos los **rasgos característicos del perfil** de cada uno de estos grupos y finalmente ensayaremos una conclusión respecto a si estos estudiantes, comparten algunas características comunes o, si por el contrario, hay rasgos propios de cada subgrupo según sea el tipo de carrera elegida y el nivel en el cual desarrollen sus estudios.

4.2 Los estudiantes de formación docente del subsistema no universitario.

Según datos del Anuario 2000 del Ministerio de Educación, que proporciona información sobre la educación denominada “común”⁴⁹, el total de alumnos que cursaba estudios en el nivel superior no universitario era en el año 1999 de 440.164 para todo el país. De éstos, **250.413 (57%) cursaban carreras de formación docente**, 171.258 (38,9%) de formación técnico profesional y ambas, 18.493. (4,2%)⁵⁰.

Si analizamos lo que sería la **distribución de los alumnos** que estudian carreras de formación docente en el país, vemos que las provincias o jurisdicciones con el porcentaje mas elevado de matrícula en esta rama, son en orden decreciente la provincia de Buenos Aires, la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Santa Fe y la provincia de Córdoba. Para los casos de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, los estudiantes de formación docente, superan a los de formación técnica. En cambio, tanto en ciudad de Buenos Aires como en Córdoba, los estudiantes de formación docente son menos que los de las ramas técnico-profesionales.



49 Los Tipos de Educación oficialmente establecidos conforman dos grandes grupos: Educación Común y Regímenes Especiales. A su vez, en estos últimos se distinguen cuatro tipos: Especial, Adultos, Artística y Otros. La Educación Común se corresponde a la estructura básica establecida por la Ley Federal de Educación, promulgada en 1993 e implementada a partir de 1996, con una secuencia curricular de complejidad creciente que recorre el Nivel Inicial, la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y el Superior.

50 En el *Informe Juri*, se señalan pequeñas variaciones en cuanto a los valores para este mismo universo de estudiantes: el 54,7% del alumnado del subsistema de educación superior no universitario cursa carreras de formación docente, el 40,6% carreras de formación técnico profesional y el 4,8% restante cursa carreras de ambos tipos.

Alumnos del nivel superior no universitario por tipo de formación según división político - territorial⁵¹.

División Político-territorial	Total	Exclusivamente Docente	Exclusivamente Técnico – Profesional
Buenos Aires	132.274	89.805	39.420
Ciudad de Buenos Aires	73.318	29.162	39.060
Santa Fe	47.977	24.104	22.216
Córdoba	42.756	17.468	21.855

Analizando cuáles son las regiones que, al contrario, tienen no sólo menor población estudiantil en este nivel de estudios, sino que también, menor en los estudios pedagógicos, notamos cuatro provincias con menos de 2000 alumnos: Santa Cruz, San Luis, La Pampa y Tierra del Fuego. En San Luis, también se da el caso de que la demanda de estudios técnicos supera a los estudios docentes, esto mismo ocurre en la Pampa.
(Cont.)⁵².

División político-territorial	Total	Exclusivamente Docente	Exclusivamente Técnico – Profesional
Santa Cruz	1.010	769	232
San Luis	1.145	468	677
La Pampa	1.251	541	710
Tierra del Fuego	1.693	893	800

Además de estas diferencias que acabamos de marcar, si miramos el mapa en término de **regiones**⁵³, se advierten situaciones muy diversas. En todas las regiones –con la sola excepción de la Metropolitana- la mayoría de los estudiantes del nivel superior no universitario cursa carreras de formación docente, aunque con porcentajes diferentes. Por su parte, en la región Metropolitana la mitad de los estudiantes del superior no universitario, cursa carreras de formación técnico-profesional, un 43,4% de formación docente y el resto ambos tipos de carreras. En la Centro Oeste los estudiantes se reparten equitativamente entre los diferentes tipos de formación.

En el cuadro siguiente podemos observar cuál es la **distribución de los alumnos en todas las regiones y según el tipo de formación**.

Matrícula de educación superior por regiones y tipo de formación⁵⁴

⁵¹ Anuario 2000, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Educación común.

⁵² Anuario 2000, op.cit

⁵³ La clasificación regional utilizada en este trabajo es la utilizada por Dirí y equipo y responde a la clasificación de los Consejos Regionales de Planificación de la educación Superior (CEPRES).

La **Región Metropolitana** incluye Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense; la **Región Bonaerense** incluye toda la Prov. de Buenos Aires excepto el Conurbano Bonaerense. La **Región Noroeste**, incluye las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Stgo. del Estero y Tucumán; la **Región Noreste**, se integra por las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; la **Centro Oeste**, por las provincias de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis.; la **Centro Este**, la integran las provincias de Santa Fe y Entre Ríos; en la **Región Sur**, La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

⁵⁴ Informe Juri, Subcomisión 2. cuadro 29.

Regiones	Ambas tipos de formación	Exclusivamente Docente	Exclusivamente Técnico – Profesional
Metropolitana	5.8	43.4	50.7
Bonaerense	2.6	68.2	29.2
Centro Este	2.6	68.2	29.2
Centro Oeste	8.6	46.8	44.7
Nordeste	4.9	67.9	27.2
Noroeste	3.2	64.7	32.1
Sur	1.9	67.5	30.5
Total	4.8	54.7	40.6

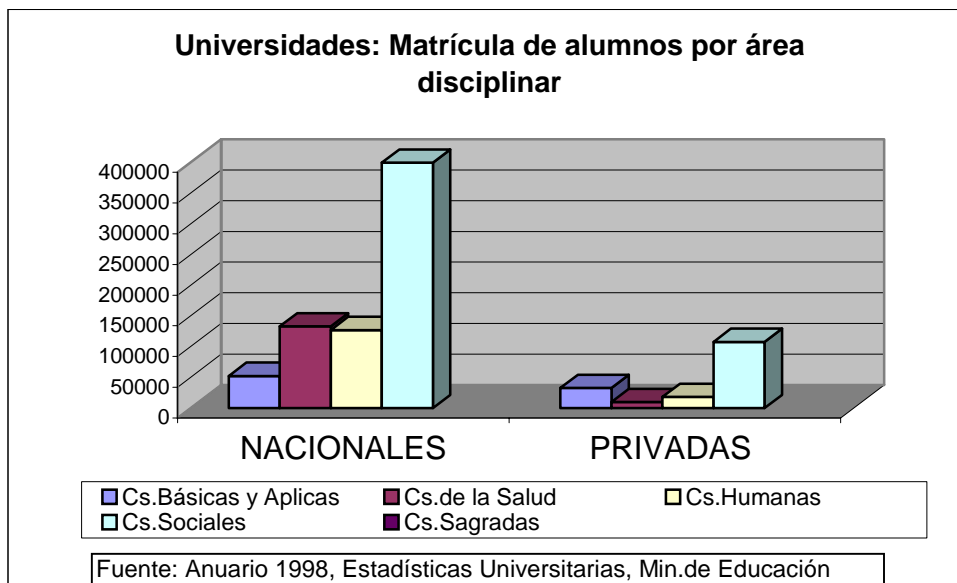
Hecho este breve análisis por regiones, podemos concluir que los estudios docentes predominan ampliamente en aquellas zonas con escasa diversificación y/o desarrollo económico, como puede ser la región del noroeste argentino, que abarca las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Esto mismo se comprueba en el otro extremo del mapa económico, en donde la región metropolitana, que abarca nada menos que la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, es la única en donde los estudios técnicos superan a los de formación docente.

4.3 Los estudios docentes en las Universidades: entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales.

Una característica que presenta nuestro sistema de educación superior es que, **mayoritariamente** los alumnos se matriculan en carreras de las **Ciencias Sociales** –en la universidad-, y de las **Ciencias Humanas** -en los institutos superiores-.

Sin embargo, a los fines de nuestro estudio, vale la pena en este punto, remarcar que significación tiene la rama de “Ciencias Sociales” o la de “Ciencias Humanas” en cada subsistema. En el Capítulo 1, ya habíamos hecho mención de una de las conclusiones a las que arriba Dirié, y que es que “mientras en el subsistema universitario es la rama de las Ciencias Sociales la que tiene mayor peso, (ver gráfico) en el no universitario ocupan ese lugar las Ciencias Humanas, debido a la preponderancia de las carreras de formación docente. En el país, más del 50% del alumnado que ha optado por el no universitario para cursar sus estudios asiste a carreras de esa rama, mientras que en el nivel universitario sólo el 14,6% del alumnado estudia Ciencias Humanas”⁵⁵.

⁵⁵ Dirié, C., *Mapa de la Oferta*, pág. 60.



Según Dirié, en el nivel no universitario “los estudios en Ciencias Humanas” se corresponden directamente con estudios de formación docente. En cambio en el nivel universitario, el mismo campo del saber, implica la inclusión de carreras que no necesariamente refieren a una formación docente o pedagógica. Las disciplinas incluidas en esta rama en el sistema universitario son: Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras, Idiomas y Psicología⁵⁶. Por ello, en este nivel, la rama de Ciencias Sociales, tiene preponderancia en cuanto a la matrícula de las Ciencias Humanas.

Por lo tanto, resulta como vemos bastante más difícil especificar la cantidad de alumnos de carreras de formación docente en las universidades, y no sólo por lo que acabamos de señalar, es decir por la poca especificación en cuanto a cuáles son las carreras docentes que efectivamente componen el campo denominado ciencias humanas, sino también por otro fenómeno adicional que viene a complicar aún más el escenario: en materia universitaria, muchas de las titulaciones docentes (profesorados en distintas disciplinas) son títulos intermedios dentro de una carrera. Por lo tanto, debemos considerar que muchos estudiantes que reciben un título docente, en realidad no es por elección propia, sino más bien, porque las características del diseño curricular universitario así lo establece.

En el cuadro a continuación podemos ver la incidencia de las **ciencias humanas**, en cada uno de los subsistemas: 14.6% en el universitario y 50.6% en el no universitario.

Recordemos una vez más, que “la composición” de las ciencias humanas en el nivel universitario no es absolutamente equivalente a la formación docente, como lo es en el No Universitario, por lo cual podríamos decir que no sólo por origen y tradición, sino también por la magnitud de su matrícula, son los institutos superiores los “ámbitos naturales” para la formación docente y, son sus estudiantes, quienes tiene la representatividad en cuanto a ostentar “rasgos característicos propios”.

⁵⁶ Clasificación utilizada por el PMSIU (Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria)

Alumnos por rama, según subsistema⁵⁷.

RAMAS	SUBSISTEMA UNIVERSITARIO	NO UNIVERSITARIO	TOTAL
Ciencias Aplicadas y Tecnológicas	24.1	13.8	21.5
Ciencias Básicas	2.7	5.8	3.5
Ciencias de la Salud	13.0	6.5	11.3
Ciencias Humanas	14.6	50.6	23.8
Ciencias Sociales	45.6	23.4	39.9

4.4 Rasgos y Perfiles:

Perfil socioeconómico de los estudiantes de Educación Superior⁵⁸. Estudiantes universitarios y estudiantes de institutos superiores. Estudiantes de formación docente.

Como dijimos, los estudios relevados⁵⁹, dan cuenta de las características del perfil de los estudiantes de educación superior, distinguiendo los rasgos propios de los del nivel universitario del, de los aspirantes al nivel no universitario en general. Por nuestra parte, intentaremos reflejar además, las características de cada subgrupo, es decir de los estudiantes de formación docente, de ambos niveles. Para el análisis, hemos seleccionado algunas de las variables que proporcionan los estudios consultados, a fin de realizar dicha caracterización.

4.4.1 Nivel educativo de los padres.

Si analizamos este factor vemos que hay una relación directa entre el nivel de estudios alcanzado por los padres y la elección de estudios superiores en cada subgrupo.

Considerando los datos de los cuadros Anexos, en el cuadro I veremos que, por ejemplo, el 18.9% de los estudiantes universitarios manifiestan que lo eran de madres que poseían estudios de dicho nivel, a diferencia de los estudiantes que en el nivel terciario, respondieron que sólo 7.1% de los casos el nivel educativo, de sus madres era universitario. Para el caso del nivel educativo de los padres, estos valores varían de 25.8% en el universitario a 8.6% en el terciario.

Si avanzamos y analizamos el cuadro II del Anexo, que refiere a los estudiantes de formación docente versus los estudiantes universitarios, en este caso, los valores descienden: sólo un 4,5% de los estudiantes formación docente, manifestaron que sus madres poseían estudios universitarios completo u incompleto y, en el caso de los universitarios este porcentaje equivale a 23,1%.

⁵⁷ Marquina M. y Straw, *Datos Básicos sobre Educación Superior*, ME, junio 2002.

⁵⁸ Kisilevsky, M, *Dos Estudios sobre el Acceso a la Educ. Superior*, IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002, pág.52.

⁵⁹ Para el desarrollo de los aspectos del punto 4.4 hemos consultado: a Kisilevsky, M. y Velada, C. "Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina" IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002; Kisilevsky Marta *Estudiantes de Formación Docente, Universitarios y Maestros: Perfiles y Circuitos*, Mimeo, abril, 1999; y el citado Informe Juri.

4.4.2 Factores sociodemográficos:

Al estudiar la distribución de los estudiantes de formación docente por regiones, pudimos apreciar como en las zonas del país que son menos favorables económicamente, o que se encuentran de alguna manera rezagadas respecto de otras, había más estudiantes de formación docente, y menos de formación técnica. Esto obedece a varios motivos: por un lado, es evidente que elegir carreras universitarias que impliquen desplazamientos geográficos, está condicionado a las posibilidades económicas. La oferta docente, que tiene una amplia cobertura en todo el país, es elegida por los estudiantes que tienen menos posibilidades de desplazamiento.

Los condicionamientos socioeconómicos que reducen las posibilidades de traslado para estudiar, es uno de los factores principales que hacen que los estudiantes de profesorado estudien mayoritariamente en su lugar de origen⁶⁰.

Vale decir entonces que, en general, los estudios docentes son una opción para los estudiantes con menores recursos, ya que son de corta duración, se trata de carreras menos costosas, permiten rápidas salidas al mercado laboral y ofrecen la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente⁶¹.

Al mismo tiempo y en esas mismas zonas, la oferta de formación técnica, es limitada porque también, lo es la posibilidad de encontrar un empleo relacionado con áreas de la producción, comercialización o servicios.

4.4.3 La escuela media de origen: diferencia entre los sectores público y privado. El rendimiento escolar.

También existen diferencias entre los jóvenes según la naturaleza de la escuela media de la que provengan. Los que concurren a escuelas del sector privado presentan una mayor intencionalidad de acceder al nivel superior que los que hacen lo propio en escuelas estatales. Esta tendencia se acentúa en el caso del nivel universitario: mientras que en el privado 7 de cada 10 jóvenes aspiran a ello, en el sector estatal ese valor disminuye a 5 de cada 10.

A la inversa son más los jóvenes (25%) del sector estatal que aspiran al nivel no universitario que los del sector privado (12,8%).

En el trabajo de Kisilevsky⁶², se avanza y se comparan los estudiantes universitarios y los de formación docente según el tipo de escuela media de origen: en el primer grupo predominan los estudiantes que provienen de escuelas privadas, a la inversa que en el segundo grupo. El 41.7% de los estudiante universitarios provienen de escuelas privadas mientras que solo el 30.9% hacen lo propio, entre los estudiante de formación docente.

⁶⁰ El 25% de los estudiantes universitarios terminó la secundaria en una provincia o ciudad distinta de donde encaró los estudios superiores. En cambio, sólo el 10% de los estudiantes de profesoras estudia en un lugar distinto en donde finalizó la escuela secundaria, Informe Juri, Parte II, pág.24.

⁶¹ Kisilevsky, M. y Veleda, C, op.cit., pág.51.

⁶² Kisilevsky, M, “Estudiantes de Formación Docente, Universitarios y Maestros Perfiles y Circuitos”, op.cit., pág.7.

Este hecho genera circuitos más o menos estables, que pueden ser analizados a través del siguiente cuadro:

Estudiantes de formación docente y universitarios según tipo de institución a la que asiste y escuela secundaria a la que asistió ⁶³						
Escuela secundaria	Tipo de Instituto de Formación Docente			Tipo de Universidad		
	Total	público	privado	total	Nacional	Privadas
Pública	68.4	73.3	57.5	58.2	62.7	36.1
Privada	30.9	26.4	42.5	41.7	37	63.9
N/S	1.7	0.3	-	0.1	0.2	-

Como las carreras de formación docente son las que prevalecen en la oferta del subsistema no universitario, y además vemos que los aspirantes a dichos estudios provienen mayoritariamente de escuelas medias estatales o públicas, sabemos entonces que la mayoría de los aspirantes a carreras de formación docente ha cursado sus estudios en el ámbito público.

También es posible considerar otro factor, como es la repitencia en la escuela media asociado según diversos estudios a la intención de proseguir estudios superiores. Sin embargo, no tenemos datos de los porcentajes de repitencia de los alumnos de formación docente en particular. Sí podemos señalar que la población que nunca repitió ningún año en la secundaria, muestra intencionalidad de continuar estudios de nivel superior en mayor proporción (88.3) que aquellos que sí lo hicieron, aunque es importante destacar que aun los que sí repitieron dos o más veces señalan sus expectativas de estudios postsecundarios en una proporción considerable.

4.4.4 El ingreso a los Institutos:

A diferencia del nivel universitario, gran parte de la enorme diversidad de instituciones de educación superior no universitaria no sólo carecen de restricciones de admisión sino que favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos (becas, etc.).

Esta menor selectividad de las instituciones no universitarias se explica no sólo por el bajo costo de los aranceles (en los sistemas no gratuitos), sino en la misma oferta curricular que le permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela, y como decíamos arriba, también en la importante dispersión geográfica de la oferta, que no hace necesario el traslado para cursar estudios superiores.

A nuestro juicio, si bien la puerta de entrada a los estudios de este nivel es muy amplia, existen de hecho, mecanismos de selección, exclusión o autoexclusión que resultan de políticas más o menos explícitas por parte de los actores, mecanismos que deberían ser objeto de reflexión y toma de decisiones a nivel de políticas educativas.

Por ejemplo, si analizamos las causas en la deserción de los estudiantes de formación docente de institutos superiores, las investigaciones señalan que alrededor del 20% abandona

⁶³ Ibídem, pág. 8.

en el primer cuatrimestre. Las principales causas de deserción son la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas.

Vale decir, el ingreso a los institutos es amplio y masivo, sin embargo no se ofrecen ni están previstas garantías mínimas de seguimiento académico, a fin de ayudar a que los alumnos rindan académicamente y finalicen sus estudios, con el agravante de saber que lamentablemente, los saberes previos, las capacidades cognitivas y las condiciones socioeconómicas con la que la mayoría de los aspirantes ingresan, no son las mas adecuadas para formar un profesional de la docencia.

4.4.5 Estudios previos.

El análisis de las opciones previas a la elección de los estudios de nivel superior sugiere que es muy alto el porcentaje de aquellos que comenzaron otra carrera antes de iniciar la de nivel superior no universitario (alrededor del 30%). Pero, además de ese porcentaje, más de la mitad (56,5%) comenzó una carrera universitaria, luego la abandonó, e inició sus estudios no universitarios. Es decir, los estudios terciarios, no son la primera opción del estudiante de ese nivel.

Los estudiantes universitarios, en cambio comenzaron otra carrera en un porcentaje menor que los otros (20%). Además la gran mayoría cambió de carrera pero dentro del nivel universitario.

En el informe de Veleda⁶⁴ se destaca que los jóvenes de los sectores sociales más altos prefieren la universidad por su nivel académico, la exigencia, la formación amplia, el reconocimiento en el mercado laboral y el prestigio social.

Mientras que los estudiantes de profesorado, si bien manifiestan entre los motivos de elección de una carrera docente, la "vocación", "el deseo de enseñar" y, "el rol social", la combinación de otros factores, como la "motivación por estudiar una carrera corta", la "gratuidad" y la "salida laboral", superan las categorías anteriores. Clara muestra de las implicancias socio-económicas que toman parte al momento de optar por estudios docentes y, que definen que sean los jóvenes de sectores sociales más bajos quienes prefieran este tipo de carreras, fundamentalmente por lo ya señalado, respecto a la gran expectativa puesta en una carrera corta que ofrezca una salida laboral rápida y segura⁶⁵.

⁶⁴ Kisilevsky, M. y Veleda, C, op.cit.

⁶⁵ Los rasgos más distintivos del empleo en el sector educativo -fundamentalmente asalariado, público y femenino- han tendido a atenuarse desde la década del 80, a partir de las tendencias en macroeconómicas y el mercado de trabajo. Este tipo de empleo reviste cierta importancia en la absorción de fuerza de trabajo femenina, sobre todo en las ciudades de provincias con menor diversificación de oportunidades de trabajo. En tal sentido, la enseñanza presenta como perfil particular, el hecho de estar desempeñada por mujeres casadas de la clase media, con un nivel educativo formal más alto que el promedio y que el de los asalariados de otros servicios sociales y privados. Asimismo, se destacan una permanencia en el empleo más extendida, asociada con la estabilidad legal y el escaso abandono voluntario, y una carga de trabajo, en términos de horario formal, menor que en otras actividades asalariadas en el sector público y en servicios privados, lo que a su vez facilitaría el multiempleo. (Marshall, A., *El empleo en el sector educativo*, CONICET-IDES, 1999).

Todas las investigaciones arriban a conclusiones similares que indican que los ingresantes a estudios de tipo terciario, pertenecen a un nivel socioeconómico de escasos recursos.

Evidentemente, en la formación de las diferencias entre los perfiles de los estudiantes universitarios, y de los estudiantes terciarios, -incluidos los que siguen estudios docentes- tienen una alta incidencia los factores socio-económicos.

Asimismo, en el aspecto cultural evidencian carencias en: competencias lingüísticas, procesos de análisis y síntesis y ausencia de los conceptos organizadores básicos de las distintas disciplinas. Carencias todas que hacen que fracasen en su tránsito por las universidad.

Estos datos abren un gran interrogante: ¿Qué ha ocurrido con los procesos de aprendizaje y acreditación de saberes de su historia escolar previa, que no pueden poner en acto en los aprendizajes que les son propuestos en la carrera de formación docente?

Es nuestra opinión que el perfil del ingresante está muy distante del perfil del egresado que se pretende lograr.

4.4.6 Trabajo asociado a los estudios:

El análisis de la condición de actividad indica que los estudiantes universitarios trabajan en una proporción mayor que los del nivel superior no universitario, pero al mismo tiempo los del segundo grupo buscan trabajo en un porcentaje más elevado. Esta información se correlaciona con la forma de financiar los estudios dado que la proporción de los estudiantes que no trabajan (desocupados o inactivos) coincide con los que sostiene sus estudios con aporte familiar (64% y 60%) respectivamente.

Todos estos aspectos que reseñamos, han resultado en lo que Diríé llamó “segunda opción” es decir, que en sí mismo los estudios no universitarios o terciarios constituyen las segundas opciones o "una alternativa de menor nivel de expectativa social".

Las características en las que confluyen todas estas investigaciones son las siguientes⁶⁶:

Nivel no universitario

- Existe una asociación entre el nivel académico y el nivel socioeconómico
- El perfil socioeconómico de los estudiantes corresponde al de una población de escasos recursos
- Los estudiantes ingresan a los institutos con un déficit académico del nivel medio
- Los estudiantes de menores recursos eligen carreras de nivel terciario no universitario, por
- Dificultades de trasladarse y para obtener un trabajo seguro y rápido

⁶⁶ Kisilevsky, M. y Veleda, C., *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*, op.cit. pág. 56.

- El peso de la "vocación" en la elección de los estudios de formación docente sigue siendo importante
- La elección de carreras técnicas no universitarias es un paso para la iniciación de una carrera universitaria

Nivel universitario

- Existe una asociación entre el nivel académico y el nivel socioeconómico
- Existe una elevada correlación entre el nivel educativo de los padres, el rendimiento en la escuela media y en las pruebas de ingreso y nivelación
- El desplazamiento geográfico es realizado por los estudiantes de mayores recursos

Anexo Capítulo 4

Cuadro I

Perfil socioeconómico de los estudiantes de educación superior⁶⁷

Condición Actividad	Superior	Universitario
Ocupado	56,8	50,3
Desocupado	12,9	9,8
Inactivo	30,3	39,9
Total	100,0	100,0
Quintil de ingreso	Superior	Universitario
N/C	0,1	0,3
I	11,9	5,2
II	16,4	10,6
III	23,1	20,2
IV	28,2	29,8
V	20,3	33,9
Total	100,0	100,0
Forma de financiar los estudios	Superior	Universitario
Con aporte familiar	64,2	62,7
Con trabajo personal	22,6	22,8
Con trabajo y aporte familiar.	9,6	12,4
Con aporte familiar. Y beca de estudios	1,6	0,9
Con trabajo personal y beca de estudios	0,9	0,4
Con beca de estudio	0,4	0,5
N/S	0,7	0,3
Nivel educativo de la madre	Superior	Universitario
N/C	6,1	4,9
Primaria completa	1,1	0,3
Primaria completa y sec. incompleta	46,1	28,5
Secundaria completa	33,4	38,2
Superior	6,1	9,3
Universitaria	7,1	18,9
Total	100,0	100,0
Nivel educativo del padre	Superior	Universitario
N/C	22,6	21,1
Primaria completa	0,2	0,4
Primaria completa y sec. incompleta	33,3	19,3
Secundaria completa	32,7	30,8
Superior	2,5	2,6
Universitaria	8,6	25,8
Total	100	100

⁶⁷ Kisilevsky, M “Dos Estudios sobre el Acceso a la Educación Superior” IIPE-UNESCO, Bs. As, 2002, pág.52

Cuadro II
Perfiles Sociodemográficos⁶⁸. Estudiantes de formación docente vs. estudiantes universitarios

	Formación docente (%)	Universitarios (%)
TOTAL (val. absolutos)	125.545	1.091.656
Sexo		
Varón	18,9	47,2
Mujer	81,1	52,6
Edad		
17 a 24	66,0	69,8
25 a 29	19,2	15,2
30 y más	14,8	15,0
Estado civil		
Soltero	75,4	85,0
Unido	4,4	2,6
Casado	18,8	10,8
Separado	1,2	1,4
Viudo	0	0,1
Posición en el hogar		
Jefe	10,4	20,1
Cónyuge	14,3	6,6
Hijo/a	64,6	60,6
Otros	10,7	12,7
Nivel educativo del padre		
Primaria Incompleta	0,1	0,3
Primaria completa y sec. inc.	31,1	16,4
Secundaria completa	41,3	32,2
Superior comp. e incompleto	1,9	3,1
Universitaria completa e incompleta	8,1	29,4
no corresponde	17,6	18,6
Nivel educativo de la madre		
Primaria Incompleta	1,8	0,3
Primaria completa y sec. inc.	42,4	22,9
Secundaria completa	39,6	38,8
Superior comp. e incompl.	7,7	10,5
Universitaria completo e Incompleto	4,5	23,1
No corresponde	3,9	4,4

⁶⁸ Kisilevsky, M, *Estudiantes de Formación Docente, Universitarios y Maestros: Perfiles y Circuitos*, Mimeo, abril, 1999, pág.6.

Capítulo 5.

La formación de formadores. Perfil de los profesores de las carreras pedagógicas.

En este apartado se describen diversos aspectos que hacen a la caracterización de los responsables de la formación docente. Se hace referencia a distintos aportes teóricos que dan cuenta de las tendencias predominantes en la formación docente en nuestro país y el impacto que han tenido en el desarrollo del rol y en la forma de la enseñanza. Cabe destacar que es escasa la existencia de información sobre el nivel educativo de aquellos que enseñan a los futuros docentes. Hemos recurrido a algunos trabajos de investigación que presentan el análisis de universos circunscriptos sólo a algunas jurisdicciones. Quedaría pendiente todavía un estudio que abarque la realidad de todo el país.

- ***Marco legal de la formación de los docentes.***

El marco formal del ingreso a la **carrera para la formación docente**, lo determinan los siguientes artículos de la LES:

Artículo 5

La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística; y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.

Artículo 19

Las instituciones de educación superior no universitaria podrán proporcionar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.

Artículo 20

El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria, se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término.

Artículo 21

Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el

desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

5.1 Algunas características de los docentes que forman docentes.

En la última década se han realizado en Argentina y desde diversas perspectivas estudios, cuyo objeto es la formación docente. El relevamiento de esta bibliografía nos permite encontrarnos con algunas descripciones que dan cuenta de las características principales de aquellos que forman a los futuros docentes.

Se advierte que la organización de la docencia en cada uno de los subsistemas de la educación superior en la Argentina tiene características distintas.

Los docentes en las Universidades.

En el subsistema universitario estatal el personal docente es clasificado en distintas categorías (titular, adjunto, asociado, jefe de T.P, ayudante de primera, etc.) y tiene diferentes dedicaciones (dedicación simple, semiexclusiva o exclusiva) y en general existe una tradición de carrera docente con gradualidad de funciones y formación. Mientras tanto, en el subsistema No universitario, los docentes son nombrados en una única categoría, por cargo o por una cantidad de horas cátedras semanales. Asimismo, el sistema de acceso a la docencia no universitaria es en general similar al que existe en el resto del Sistema educativo.

En el año 2000, el plantel docente de las universidades nacionales estaba conformado por 124.364 cargos. En las propias universidades había 111.740 cargos y el resto se desempeñaba en escuelas medias o terciarios dependientes de las mismas. La relación personas/cargos docentes era de 1,27 cargos por personas en el total de las universidades nacionales. Se advierte una relación entre tamaño de las universidades y el número de cargos que desempeñan los docentes. Así en las universidades de mayor tamaño la relación es la más alta (1,38 cargos por persona) en las medianas de 1,14 y en las pequeñas de 1.03⁶⁹

En cuanto al sistema de selección e ingreso a la carrera docente, en el Sistema Universitario existen distintos tipos de normativa según el tipo de institución de que se trate. En el caso de las Universidades Nacionales, rige el concurso público. Para las Universidades de gestión privada, el ingreso a la carrera docente se ordena según los estatutos de cada casa de altos estudios en particular. Estas características de ingreso a la docencia, valen para todas las carreras universitarias, incluidas las de formación docente.

Los docentes de los Institutos Superiores⁷⁰:

⁶⁹ Diríé Cristina, *Mapa de la Oferta de Educación Superior en la Argentina*, 2000, Buenos Aires, Mayo 2002.

⁷⁰ Recurrimos a los datos de la investigación de Davini y Alliaud, *Los maestros del siglo XXI*, Miño Dávila Editores, Buenos Aires, 1995, págs. 91-92.

En el sector no universitario, el número de cargos es significativamente menor: 12.825 cargos para el total del país, de los cuales 7320 corresponden al sector estatal y 5505 al sector privado.

Asimismo, el universo docente del Sistema No Universitario –SNU- representa el 7 % del total de los docentes del país. La ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires concentran el 42 % del total del personal docente que trabaja en el nivel.

Casi el 70 % de los docentes que trabajan en el SNU pertenece a la modalidad formación docente. De este conjunto el 90% trabaja exclusivamente en aquella modalidad.

En la formación docente el porcentaje del personal femenino supone el 69 %. Considerando otros niveles de enseñanza, observamos que este porcentaje es similar en el nivel medio. En los niveles primario e inicial el porcentaje de mujeres aumenta considerablemente.

Notamos que los formadores de formadores son relativamente **jóvenes**: algo menos de la mitad tiene menos de 40 años de edad. En relación con los años en la actividad, el 17 % del personal tiene menos de 6 años de antigüedad, aproximadamente un 20 % tiene entre 6 y 10 años y un 27 % tiene entre 11 y 20. Se destaca que el 15 % de los docentes de la modalidad supera los 25 años de antigüedad en la docencia.

El 71 % de los docentes tiene **estudios superiores** y casi un 7 % tiene, además posgrados. Dentro aquel grupo, el 63 % tiene **estudios superiores no universitarios**. El porcentaje de docentes que no tienen formación pedagógica sólo representa un 14,5 % del total del personal que se desempeña en la modalidad.

Casi el 91 % de los docentes del SNU que se desempeñan en formación docente, **trabajan en un sólo establecimiento de ese nivel**.

La comparación de los docentes que forman docentes con el total de los que trabajan en el SNU arroja los siguientes datos:

El 79,1 % de los docentes del nivel Superior No Universitario desempeñan funciones de enseñanza frente a alumnos. El 8,6 % desempeña tareas de dirección y gestión y el 13,7 % desarrolla actividades de apoyo a la enseñanza. Esta distribución es similar para aquellos que trabajan en la modalidad de formación docente. Aunque, en esta última, y debido al tipo de formación impartida, el 41 % de los docentes frente a alumnos son profesores que dictan materias correspondientes al área de ciencias sociales, jurídicas, pedagógicas, humanidades o similares. Del mismo modo, encontramos un 12,3 % de docentes en materias artísticas, un 8,1 en educación física y el resto se distribuye entre las áreas restantes.

5.2 La formación de los docentes: tradiciones y tendencias.

En consideración de los importantes aportes que sobre la materia ha realizado Davini⁷¹ queremos hacer referencia a los diversos modelos de formación de docente que tuvieron lugar

⁷¹ Davini, M.C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.

en la Argentina. La autora los define utilizando el concepto de **tradiciones**. Así se entiende por tradiciones en la formación docente a “(...) configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*”⁷². Estas tradiciones se reflejan en la organización curricular, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos.

Nos referimos en forma muy resumida a las tradiciones consideradas por Davini⁷³:

- **Tradición normalizadora-disciplinadora:** responde a la “(...) visión de la educación como proceso de socialización o de endoculturación transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoración, y a la escuela como hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva”⁷⁴. Se encuentran presentes en la formación docente de carácter instrumental y técnico, puesta de manifiesto en el dominio de materiales y rutinas propios de la escuela sin revisión de teorías y enfoques.
- **Tradición académica:** “(...) lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes”⁷⁵. Producto de la racionalidad positivista, relega el componente pedagógico a la “(...) resolución de problemas instrumentales en el aula –demandada por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas- o de arreglos metodológicos a problemas que (...) ocultan determinaciones políticas o sociales”⁷⁶.
- **Tradición eficientista:** Se desarrolla a partir de la década de 1960. Se concibe al docente como técnico. La escuela se coloca al servicio del despegue económico, como instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Aparece el furor planificador, circunscribiendo a la enseñanza a una cuestión de medios. En relación con los fines las temáticas tienen que ver con modernización, desarrollo, formación de recursos humanos, etc.
Las políticas de perfeccionamiento docente están centradas en “bajar” a la escuela documentos instruccionales preparados por especialistas que los docentes deben ejecutar

5.3 La formación y la práctica docente.

Si bien la reflexión sobre la relación de la teoría con la práctica en la formación docente, excede el propósito del presente trabajo, no puede dejar de señalarse que las distintas tradiciones suponen una forma particular de aquella relación. Así, en la tradición eficientista, puede observarse la concepción de creer posible que la práctica pedagógica pueda producirse en un contexto teórico y luego ser aplicada en situaciones prácticas. Es decir, derivar de la

⁷² Davini, op. cit., pág. 20.

⁷³ Para un desarrollo completo de estas tradiciones, véase el capítulo de Davini “*Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales*” en Davini, op. cit.

⁷⁴ Davini, op. cit., pág. 24.

⁷⁵ Davini, op. cit., pág. 29.

⁷⁶ Davini, op. cit., pág. 31.

teoría científica reglas que aseguren resultados y conformar la práctica docente en la mera aplicación instrumental: “(...) así entendida, la teoría de la educación es una forma de ciencia aplicada que emplea generalizaciones empíricamente comprobadas como una base para resolver problemas educativos y guiar la práctica (...)”⁷⁷.

Se ha observado que la corriente de carácter eficientista ha intentado escindir los ámbitos de planificación y ejecución, con el que el docente pierde virtualmente la reflexión sobre su propia tarea. Cuanto más se separan estos ámbitos tanto más intenso es el proceso de descualificación del trabajo docente, y más dependiente se los hace de los “especialistas”⁷⁸. En tal sentido, aceptar que toda práctica no se encuentra completa si no incluye lo que el “Práctico” piensa de ella es tan necesario como aceptar que ningún teórico puede hacer una observación teóricamente neutral⁷⁹.

La relación con el conocimiento no responde a la repetición textual de una receta pedagógica sino que es una resultante de múltiples factores: la propia experiencia que el docente tuvo como alumno la reinterpretación que hace de teorías o fragmentos de teorías, como así también de las posibilidades de implementación que su contexto, y sus circunstancias, le permiten.

En este sentido, diversas investigaciones concluyen que “(...) el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después como docente”⁸⁰.

En diálogo con las tradiciones descriptas, cabe señalar que se han caracterizado diversas tendencias en la preocupación por el mejoramiento de la formación docente⁸¹:

Académica: Se basa en el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos. El docente es el especialista en una o más disciplinas. Su formación se centra en el dominio de los contenidos disciplinares que debe transmitir y en la capacidad para hacerlo con claridad.

Los planes de formación docente para el nivel medio tuvieron una marcada influencia de esta tendencia. En su carga curricular puede observarse que un ochenta por ciento de la

⁷⁷ Carr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Ed. Laertes, Barcelona, 1990, pág. 75.

⁷⁸ Apple y Jungck conceptualizan a la enseñanza como proceso de trabajo. Sostienen que la actividad laboral docente se degrada básicamente a través de tres procesos: la separación entre la concepción y la ejecución, la descualificación y la intensificación. “No hay que ser maestro para enseñar esta unidad; la enseñanza, la tecnología y el control del aula” en *Revista de Educación*, N° 291, Madrid, 1990.

⁷⁹ Carr, W., op. cit.

⁸⁰ Davini, M. C., op. cit., pág. 117. Siguiendo a Davini cabe destacar, en lo que respecta a las pedagogías puestas en juego en la formación de los docentes se ha observado que contrariamente a otras escuelas profesionales que preparan estudiantes para que, una vez egresados, actúen en contexto no escolares, la formación inicial de los docentes prepara para trabajar en un medio isomorfo al ambiente en el cual estudian.

⁸¹ Las tendencias descriptas en este trabajo fueron presentadas por el Dr. José María La Greca en su comunicación “Hacia una formación docente basada en el desarrollo de las competencias” en *La formación docente en debate*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1998

distribución horaria es ocupada por la formación disciplinar mientras que sólo un veinte por ciento está destinado a la capacitación técnico-pedagógica.

Técnica: El docente es concebido como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico, su formación se basa en la concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz. Se formulan competencias y subcompetencias en términos de conductas observables que debe manifestar un docente para producir determinados aprendizajes en los alumnos.

Se encuentra presente en los profesorados para los niveles inicial y primario, concentrada en las planillas de observación de clase utilizadas para la evaluación de los practicantes y residentes docentes.

Crítico: Se desplaza la atención a los procesos psicológicos que llevan al docente a seleccionar el comportamiento más adecuado para cada situación. Se trata de determinar el modo en que los profesores elaboran la información pedagógica y su forma de proyección en la práctica docente.

El docente es un elemento activo del desarrollo curricular y no un mero reproductor de técnicas: través de la investigación sobre la acción en el aula, puede transformar el escenario de los aprendizajes.

En la Argentina “(...) ha influido en el proyecto de transformación de la formación docente acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195. En efecto, una de las funciones de las Instituciones de Formación Docente Continua es la “promoción e investigación y desarrollo de la educación” junto a “la formación inicial y la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente” (Documento A-14, aprobado por el CFCyE el 7 de octubre de 1997)”⁸².

Con relación a las instituciones de formación docente los estudios realizados dan cuenta de que “(...) los planes y los programas de estudio como las formas organizacionales – distribución del tiempo, organización del espacio, circuito de tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, etcétera- tienden a guardar una estrecha correspondencia con las características medulares del nivel escolar respectivo”⁸³. De este modo queda constituido un sistema de aprendizaje que refuerza las lógicas escolares. Esta escasa distancia restringe posibles alternativas de procesos de enseñanza, de participación y aprendizaje que podrían repercutir en la modificación de las prácticas de enseñanza en las escuelas en que los docentes ejercerán.

⁸² La Greca, J. M., op. cit. pág. 173-174.

⁸³ Davini, M. C., op. cit., pág. 83.

5.4 Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente.

La configuración de una pedagogía de la formación docente ha sido una cuestión de relevancia central en las reflexiones de los especialistas de la educación Superior en la Argentina⁸⁴.

En tal sentido, cierto nivel de acuerdo en relación con la idea de que la formación docente necesariamente deberá incluir: los enfoques relevantes en cada campo disciplinar, incluyendo los más actuales y su potencial evolución; la explicitación de la estructuración temática del campo; una selección de temas del campo que combine su perfil de especialización con lo dicho respecto del saber de fundamento, y que tenga en cuenta que se trata de un trabajo académico de adquisición de un saber disciplinar donde se incluye el desarrollo de competencias para su tratamiento pedagógico⁸⁵.

Diversas investigaciones⁸⁶ llevadas a cabo en los últimos años, analizan la formación de aquellos que ejercerán la docencia en el sistema educativo.

En relación con la imagen del rol docente algunos trabajos de investigación analizan las opiniones sobre la calidad de la formación de los docentes. Se incluye en este concepto la formación recibida en las escuelas del magisterio o la capacitación para la función que de un modo u otro se adquiere posteriormente⁸⁷.

Asimismo, para algunos especialistas de la educación superior, la incorporación de una nueva cultura profesional en la formación docente supone:

- Comprensión, desarrollo, interiorización y aplicación congruente del ideario y del proyecto educativo institucional.
- Aumento de las competencias académicas y calidad en la realización de las tareas específicas propias del docente.
- Profundización y actualización de conocimientos en materia científica y pedagógica.
- Conocimiento de técnicas de conducción, habilidad y responsabilidad para su utilización en el marco de la autonomía de gestión.
- Superación personal y dominio de situaciones, que implica tener cultura general (...) y objetivos de desarrollo personal.

⁸⁴ Resulta oportuno presentar algunos de los aportes surgidos en las Jornadas Especiales de Reflexión Académica sobre Educación. Nos referimos específicamente a las primeras Jornadas referidas a la "Formación de los Profesionales de la Educación" llevadas a cabo el 20 y 21 de octubre de 1997. Las reflexiones surgidas de las mismas fueron publicadas por la Academia Nacional de Educación en la compilación "La Formación Docente en debate".

⁸⁵ Sánchez de Magurno en "La formación docente en debate", págs. 143-144.

⁸⁶ Véase los informes de investigación compilados en Gibaja, R. y Babini, A. "La educación en Argentina", Editorial La Colmena, Buenos Aires, 1994.

⁸⁷ Sobre su formación docente algunos trabajos informan que "(...) la mayoría sostiene que la formación de las maestras no es suficiente pero, mientras opinan así el 58 % de las maestras del interior, dan esta respuesta el 88 % de las maestras de las escuelas normales y alcanzan posiciones intermedias los grupos de las privadas (68 %) o de las municipales (61 %). Los dos grupos universitarios declaran, casi por consenso, (97 %), la insuficiencia de la formación docente" ("La imagen del rol docente" en Gibaja, R. y Babini, A., op. cit., pág. 91-92).

- Discusión y análisis de situaciones pedagógicas de modo tal de clarificar y precisar conceptos.

En consonancia con todo lo anterior el docente debería asumir el papel de investigador de su propia práctica profesional, con capacidad para el diseño de proyectos y trabajo en equipo para el desarrollo integral de la institución educativa⁸⁸.

Por último, y en lo que respecta a las problemáticas del currículum “(...) pueden destacarse problemáticas estructurales y comunes a los planes de estudio de formación docente para los distintos niveles del sistema escolar y problemas específicos en cada uno de ellos. Entre los problemas comunes se destacan la homogeneidad burocrática la secundarización, la rigidez interna, la segmentación y la organización deductiva y aplicativa, como trazos que permiten apreciar la mutua determinación de las dimensiones curricular e institucional⁸⁹”.

5.5 Las políticas de Formación Docente

Con el propósito de brindar un panorama completo de lo que actualmente abarca la formación docente a nivel normativo y formal, consideramos necesario realizar una descripción de los documentos del **Consejo Federal de Cultura y Educación**⁹⁰.

- El documento Serie A, N° 03 “**Alternativas para la formación el perfeccionamiento y la capacitación docente**” (octubre de 1993) define las instancias de formación docente.
- El documento Serie A, N° 09 “**Red federal de formación docente continua**” junio de 1994) constituye la Red de Formación Docente y establece los criterios de calidad.
- El documento Serie A, N° 11 “**Bases para la organización de la formación docente**” (septiembre de 1996) determina las instituciones que se ocupan de la formación docente:
- El documento Serie A, Documento N° 14 “**Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua**” (octubre de 1997) referido a las certificaciones, títulos y postítulos; criterios y parámetros de acreditación; planes de desarrollo; acreditación de instituciones y carreras. Este documento establece las funciones de los institutos:
 - Capacitación, perfeccionamiento y actualización.
 - Promoción e investigación y desarrollo educativo (artículo 21 de la Ley de Educación Superior N° 24.521).
 - Formación docente inicial.

⁸⁸ Ratto, J. en “*La formación docente en debate*”, pág. 101.

⁸⁹ Davini, M.C. en *La formación docente en debate*, pág. 277.

⁹⁰ Hemos redactado esta sección del trabajo sobre la base la comunicación del Prof. Alfredo Manuel Van Gelderen “Criterios de transformación para la formación docente en el marco de las políticas educativas” en *La formación docente en debate*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1998. Nos hemos permitido completar la citada comunicación con los textos de los documentos a los que se hace referencia.

En los establecidos campos de **formación general pedagógica, formación orientada y formación especializada**, el documento A-14 incorpora la obligatoriedad, para los docentes del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y del Polimodal, de cursar una disciplina principal y otra complementaria, como forma de evitar la especialización del profesor en un solo área.

5.6 Los ejes de la transformación de la Formación Docente:

En este apartado se consideran algunos Documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación en relación con las dimensiones fundamentales que hacen a la formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes.

5.6.1 La formación continua de los docentes y sus instancias (Documento A-3):

- Formación de grado (art. 19 a, LFE).
- Perfeccionamiento docente en actividad (art. 19 b, LFE).
- Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales (art. 19 b, LFE).
- Capacitación pedagógica de graduados no docentes (art. 19 b, LFE)

Cabe aclarar que la formación docente se entiende como un **proceso continuo** de preparación de profesionales para un rol específico el docente. El Consejo Federal de Cultura y Educación en la Recomendación 17/92 lo caracteriza en los siguientes términos: "El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman **una actitud de compromiso social e institucional** para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles" (Documento Serie A, N° 03).

5.6.2 Los contenidos de la formación docente de grado ahora inicial (Documento A 3). Deben asegurar:

Formación de Grado.

La "formación de grado" es la que el Consejo Federal de Cultura y Educación (Recomendación 17/92) define como "la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente".

Los contenidos de la formación docente de grado deben asegurar:

- La comprensión de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones.
- El conocimiento de las complejas dimensiones de la personalidad humana.

- El desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias a través de la enseñanza de contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) a sujetos específicos.
- La incorporación del perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol.

5.7 La Red Federal de Formación Docente Continua (Documento A-9):

La Resolución 32/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 1993 sobre "Alternativas para la Formación, del relacionamiento y la Capacitación Docente" señala las bases para la creación de **la Red Federal de Formación Docente Continua**.

Esta se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su finalidad será ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, atendiendo a las siguientes instancias.

Las cuatro "instancias" de la formación docente continua son:

- La "formación de grado";
- El perfeccionamiento docente en actividad";
- La "capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales";
- La "capacitación pedagógica de graduados no docentes".

La Red Federal de Formación Docente Continua estará conformada por aquellas instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria sea la formación docente de grado, como así también aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales provinciales, nacionales e internacionales - cuya actividad y/o producción constituyan un significativo aporte para la formación docente continua ⁹¹.

⁹¹ **Organización de la Red Federal de Formación Docente Continua** (Documento Serie A, N° 09).

Conforman la Red Federal de Formación Docente Continua veintitrés "cabeceras provinciales" (a designar por cada gobierno local) y una "cabecera nacional" en el Ministerio de Cultura y Educación con responsabilidades de "coordinación" y "asistencia técnica y financiera".

"**Cabecera nacional**" de la Red Federal de Formación Docente Continua. La Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación operará como "Cabecera Nacional" de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Sus funciones son:

1. Promover y organizar, en forma concertada en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, la Red Federal de Formación Docente Continua.
2. Implementar programas de cooperación técnica y financiera a efectos de fortalecer el funcionamiento de la Red.

"**Cabeceras provinciales**" de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Sus funciones son:

1. Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación

Perfiles de las Instituciones de Formación Docente Continua(Documento A-14).

Las Instituciones de Formación Docente Continua organizarán e implementarán acciones relacionadas con dos de las funciones descriptas o con las tres. En consecuencia, pueden existir:

a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción e investigación y desarrollo de la educación.

Responden a la necesidad de crear ámbitos ágiles para atender los requerimientos emergentes de las escuelas y de los docentes en coyunturas específicas, para la capacitación para el ejercicio de nuevos roles, para promover el desarrollo de actividades de innovación o renovación pedagógica y para difundir experiencias con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la Formación Docente Continua, acentuando y continuando los procesos de transformación educativa. Estarán articuladas con instituciones con funciones de formación inicial. El Documento A-11 habilita a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires para organizar instituciones abocadas al perfeccionamiento y la actualización de docentes.

b) Instituciones que asumen las tres funciones.

Responden a la necesidad de ofrecer la formación inicial a docentes para los diferentes niveles del Sistema Educativo y favorecer el acceso de los mismos a acciones de capacitación y perfeccionamiento para asegurar la formación continua. A su vez, propiciarán el avance de la promoción, el desarrollo y la investigación educativa. Para el cumplimiento de estas tres funciones, la Res. CFCyE 52/96 aprobó el Documento A-11, "Bases para la organización de la formación docente" en el que se establecen los tipos de instituciones que forman docentes para los diferentes niveles y regímenes especiales del Sistema Educativo.

Organización de las carreras de formación docente (Documento Serie A, N° 14):

Según los Acuerdos del CFCyE la formación docente comprende tres campos de contenidos:

El campo de formación general pedagógica, que es común para todos los docentes y está destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

Este campo comprende bloques temáticos indicativos vinculados a los campos problemáticos: "Sistema Educativo", "Institución Escolar ", " Mediación Pedagógica " y "Currículum".

docente.

2. Fijar las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación sobre la base de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
3. Ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares.
4. Acreditar y registrar las instituciones provinciales que se le incorporen a la red.
5. Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red.
6. Evaluar las instituciones de las respectivas provincias.

Los contenidos básicos comunes del campo de formación especializada de la formación docente de grado.

El campo de formación especializada: permite reconocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de las instituciones del nivel o el ciclo del Sistema Educativo para el que se forman los futuros docentes.

Este campo abarca conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la " Psicología evolutiva y del aprendizaje", las "Prácticas docentes", las "Residencias o pasantías docentes" y las denominadas " Cultura de la Infancia" y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate.

El campo de formación orientada. La formación orientada se refiere al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según las disciplinas. En todos los casos la formación será de nivel académico equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario. Ocupará la mayor parte de la carga horaria y académica de su formación.

Los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado correspondientes a este campo se ocupan de los contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas, con las necesarias adecuaciones a los distintos niveles o ciclos.

En todos los casos, con finalidades propedéuticas cualquiera sea el nivel, régimen, o disciplina para el que se formen, los estudiantes de carrera de formación docente de grado deberán cubrir bloques temáticos indicativos correspondientes a las disciplinas o áreas: "Lengua", "Matemática", "Ciencias Sociales", "Ciencias Naturales" y "Tecnologías". La formación inicial de los docentes para todos los niveles abarcará además, bloques temáticos indicativos vinculados al campo problemático del "Mundo Contemporáneo". Los **CBC** indicados para los distintos campos de la formación docente de grado serán ajustados en función de los perfiles específicos que se definan para los docentes de los distintos niveles, ciclos del sistema educativo y regímenes especiales.

Plan de desarrollo provincial y criterios y parámetros (Documento Serie A, N° 14):

Reordenamiento de la oferta de formación docente.Plan de Desarrollo Provincial

De acuerdo con las demandas actuales de docentes en cada provincia, es necesario organizar el desarrollo de la oferta de Formación Docente Continua, incluyendo profundización de diferentes problemáticas, capacitación para nuevos roles y certificación docente para profesionales no docentes.

Para ello, la autoridad provincial elaborará un Plan de Desarrollo que permita ejecutar acciones planificadas con las instituciones acreditadas a partir del año 1998. Los planes de desarrollo deberán prever:

- la formación docente de los futuros profesores de Educación Inicial, EGB1 y 2 y EGB3 y Educación Polimodal ;

- la disponibilidad de docentes para la enseñanza de todos los capítulos y bloques de CBC para Educación Inicial y Educación General Básica y CBC y CBO de Educación Polimodal ;
- el acceso de todos los docentes en actividad a las acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización
- la articulación y coordinación de todas las instituciones del Sistema Educativo, independientemente de su nivel, su ciclo, su régimen especial y su localización ;
- mecanismos para asegurar el cumplimiento de la función para la promoción e investigación y desarrollo entre equipos locales de conducción y todos los supervisores, independientemente de su nivel, su ciclo, su régimen especial y su localización.
- la factibilidad económico-financiera y la sustentabilidad de la Formación Docente Continua.

Capítulo 6

La articulación de estudios pedagógicos en el Sistema de Educación Superior. Posibilidades de perfeccionamiento profesional en la formación docente.

Articulación y perfeccionamiento profesional en la formación docente:

Nos ha parecido pertinente abordar dos de los ítems, de nuestra guía de trabajo de manera conjunta –la articulación de estudios y el perfeccionamiento docente-, ya que dentro de las líneas de conformación del sistema educativo surgido a partir de las Leyes de Educación de la década del 90, ambos elementos son componentes que se desarrollan de manera paralela: las posibilidades de perfeccionamiento docente se fueron expandiendo a medida que se generaban nuevos “caminos” para la articulación de estudios dentro del sistema.

6.1 Antecedentes.

En nuestro país, se pueden recoger antecedentes o algunas primeras experiencias de articulación de estudios entre los dos niveles de la educación superior desde bastante antes de la sanción de las Leyes del 90.

Recordemos que de acuerdo a las características ya mencionadas, la formación docente se venía desarrollando en los dos niveles de manera aislada, con características propias y dando como resultado perfiles profesionales bien diferenciados: el profesor del Instituto Superior con una mayor fuerza en la formación pedagógica y el profesor universitario con mayor peso en la formación disciplinaria.

Las instancias de articulación existentes pre-reforma habían surgido como propuestas de las propias universidades y no como parte de una política general; no tenían la cobertura que luego alcanzaron y, por supuesto, la demanda de las mismas era mucho más limitada.

Así por ejemplo, desde la década del 70, la Universidad Católica Argentina, ofrecía los llamados “planes especiales” en Historia y en Filosofía, destinados a egresados de Institutos Superiores de carreras de cuatro años de duración como mínimo. Estos planes, permitían al profesor en Historia por ejemplo, realizar la Licenciatura correspondiente luego de 2 años y medio de cursada complementaria en la Universidad.

Sin embargo, como ya dijimos, estas ofertas eran escasas y una de las causas de que así fuera, a nuestro juicio fue que los profesores de los institutos superiores, no tenían limitaciones normativas en cuanto a sus incumbencias profesionales, restricción que luego sí se impondría con la LES, no para su desempeño en el nivel medio o polimodal pero sí para el nivel universitario, con las consecuencias lógicas que ello aparejaría.

6.2 El marco legal de la articulación.

Las Leyes de los 90, primero la Ley Federal de Educación y luego, la Ley de Educación Superior, buscarán que la articulación de estudios sea una de las herramientas básicas para superar la histórica disociación entre ambos niveles del sistema de educación superior.

La LES establece en su *Art.9°*, que el sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.

En el *artículo 10*, se establece una nueva estructura para el sistema educativo al legislar sobre la educación superior, profesional y académica de grado, incluyendo en ese marco a las instituciones universitarias y no universitarias como parte *de un mismo sistema*.

En su *Art. 12*, enfatiza que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos.

En su *Art.18*, se señala que la educación superior se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad, es decir ***explicita la posibilidad de la articulación entre las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias.***

Por otra parte, la LES, en el *Art.8* establece que la articulación tiene por fin “facilitar el cambio de modalidad, orientación, carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos universitarios o no, así como la reconversión de estudios concluidos...”

En su *Art. 10*, establece que la articulación en el nivel regional estará a cargo de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región.

Finalmente, en el *Art. 22°*, la Ley establece un mecanismo especial de articulación, a través de la figura del Colegio Universitario, cuya constitución y funcionamiento se encuentran reglamentados por Decreto N° 1232/01

6.3 La formación docente y el acceso a estudios de postgrado.

Para el objeto de nuestro estudio, nos interesa circunscribirnos a la posibilidad dada en el Art. 8 de la LES, arriba mencionado, y por la cual los egresados de un nivel -superior no universitario- pueden continuar y/o reconvertir estudios ya concluidos en otro de los niveles, el universitario. La articulación de estudios, así mirada, implica reconocer en el aspirante del nivel terciario, un tramo formativo previo y/o un título de base con determinadas características.

Ahora bien, resulta sumamente oportuno trabajar estos aspectos, en este momento ya que recientemente se produjo una modificación en un artículo de la LES que creemos puede llegar a modificar sustancialmente la visión de la formación docente en cuanto a sus perspectivas de perfeccionamiento en general y de postgrado en particular.

Partiremos de la LES y de una disposición emanada del artículo 39 de la misma que señalaba⁹² lo siguiente:

⁹² Utilizamos el verbo en pasado y decimos señalaba porque a partir de agosto del año 2003, el artículo 39 fue modificado introduciéndose el artículo 39 bis. Pero no queremos aún adelantar el sentido de los cambios que implica esta modificación.

“Para acceder a la formación de postgrado se requiere contar con un título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos....”

De este artículo lo que puntualmente nos interesa es que para acceder a un título de postgrado, cualquier aspirante debía contar con un título de grado que únicamente puede ser expedido por una institución universitaria. Esto equivalía a señalar que sólo los egresados de instituciones universitarias con títulos de grado, estaban habilitados para proseguir un postgrado y por lo tanto de continuar una carrera de perfeccionamiento profesional en ese nivel de estudios.

Asimismo el artículo 40 de la LES es taxativo al afirmar que:

“Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los postgrados de magíster y doctor”

Dicho esto, ¿cómo podía operativizarse la articulación de estudios y el consiguiente acceso al postgrado por parte de los profesores egresados de los ISFD?⁹³

La única manera de que un profesor egresado de un instituto superior pudiera proseguir estudios de postgrado era pasar previamente por la universidad para la obtención de un certificado de grado. Esta prerrogativa es a nuestro juicio el hecho clave que implicó que a partir del año 1995, empezara a generarse desde las universidades un nuevo tipo de oferta destinada justamente a profesores egresados de terciarios, muy superadora cuantitativamente, y ampliamente diversificada en cuanto a la oferta de titulaciones a la ya existente.

Esta oferta, hoy en día ya claramente extendida recibe distintas denominaciones. Las más utilizadas son: ciclos de articulación, ciclos de reconversión, ciclos de licenciatura, y ciclos de complementación curricular.

Mención aparte es la que atañe a problemática de los *postítulos docentes* como otro camino para la capacitación y la reconversión profesional. Nos adentraremos de manera especial en esta cuestión al final del presente capítulo, en el punto 6.5.

6.4 Características generales de los ciclos de articulación.

De esta manera y con el objetivo principal de responder a las demandas de capacitación profesional de los docentes con títulos terciarios, las instituciones universitarias pusieron en marcha carreras destinadas a “complementar” sus estudios. Estas carreras, eran en definitiva ciclos -ya que tenían una duración promedio de dos años-, sus principales destinatarios eran los

⁹³ Utilizaremos esta sigla para referirnos a los Institutos Superiores de Formación Docente o Institutos terciarios no universitarios.

profesores de los ISFD y, cuyos planes de estudio eran de carreras de al menos cuatro años de duración.

Estos ciclos se certificaban con el título de licenciado o el de profesor universitario en una determinada disciplina, por supuesto vinculada al título de base del ingresante. El diseño curricular se orientaba a dos objetivos: profundizar la formación disciplinar supuestamente no desarrollada al máximo nivel en el instituto superior y, asimismo, brindar herramientas en el campo de la investigación, tampoco explorado en los ISFD, por lo cual los ciclos se organizaban generalmente sobre seminarios y finalizaban con tesinas o trabajos finales de investigación.

Como ya dijimos, los primeros destinatarios de estos ciclos fueron los profesores de los ISFD con títulos de carreras de cuatro años de duración.

Sin embargo dentro de este grupo, había un sector de profesores que se volcarían casi masivamente a la obtención de tales licenciaturas de reconversión –como también se los llamó-, y que eran los profesores que se encontraban dictando sus clases en los claustros universitarios.

Para ellos la LES también imponía cierto requisito complementario al señalar en el artículo 36 que:

“Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que solo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes. Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario. “

La introducción de este artículo obligaba -sin establecer límites temporales -, a los docentes universitarios con títulos no otorgados por las universidades a “conseguir” uno, como condición *sine qua non* para poder seguir desarrollando su labor. Esto implicaba que profesores con una larga experiencia y tradición en la docencia universitaria, que dictaban cursos en Licenciaturas o carreras equivalentes de índole profesional, sintieran como una posible “amenaza” a la continuidad de su actividad en la docencia, el no cumplimiento de este requisito marcado por la Ley, es decir el de poseer un “título universitario de igual o superior nivel” a aquel en el cual estaban ejerciendo la docencia.

Resulta sumamente interesante analizar la evolución que sufrieron los ciclos de licenciatura que en nuestra opinión es un producto típicamente propio de la reforma educativa.

Existe un trabajo de María del Carmen Feijoo y Cayetano de Lella, del año 1997, en donde se reflejan las primeras experiencias y resultados de la articulación por ciclos y también de otros modelos y/o tipos de articulación utilizados. En este estudio, además de caracterizar esas primeras experiencias, se señalan algunas recomendaciones así como alertas, que se debían tener en cuenta a la hora de profundizar el desarrollo de algunas de estas modalidades, en el marco de mantener estándares mínimos de calidad.

Los principales tipos de articulación descriptos en este trabajo, algunos de los cuales hoy día se encuentran ampliamente afianzados como ofertas de la educación superior, son los siguientes:

- 1.- Los ciclos de complementación: para acceder a los mismos se requiere un título de base con determinadas características, por lo cual la admisión a los mismos depende no de las características del postulante cuanto del título que presenta para su incorporación.
- 2.- La articulación por equivalencias: en este modelo las materias cursadas en un ISFD, son evaluadas programas contra programa de las respectivas Universidades a las que se pretende acceder.
- 3.- La articulación de instituciones. En este modelo la articulación estaría dada mediante un convenio entre institutos terciarios y universidades y según los autores, “podría concitar mucha atención especialmente para algunas jurisdicciones donde conviven ISFD de reconocida jerarquía y trayectoria con universidades que se caracterizan por los mismos rasgos”
- 4.- La articulación universidad/jurisdicción: se trataría de un modelo de articulación para todos los docentes de disciplinas en ejercicio en una jurisdicción mediante la implementación de un convenio marco entre la universidad local con la jurisdicción en que se desempeña el docente. Se insiste en el riesgo de masividad en el acceso.
- 5.- El circuito E: Se plantea como una alternativa que daba acceso indirecto a la Licenciatura mediante el cursado de asignaturas que luego tienen reconocimiento en algunos de los programas ofrecidos por determinadas universidades.

Estas eran algunas de las respuestas dadas por las instituciones de educación superior destinadas a resolver las iniciativas tendientes a articular estudios. La firma de convenios interinstitucionales y el reconocimiento parcial de trayectos de planes de estudio de carreras no universitarias para la prosecución de estudios universitarios, fueron algunas de las más utilizadas. Pero a estas formas de articulación, se sumaron otras en calidad y en cantidad, que se desarrollaron en un marco de inexistencia de pautas normativas o de criterios generales en las cuales pudieran encuadrarse.

Visto en perspectiva, este desarrollo trajo como consecuencia una multiplicación inédita de experiencias que hoy, hace difícil poder clasificar la oferta existente y mucho menos pensar en evaluar el resultado de la aplicación de las mismas.

Según un estudio formulado por uno de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, el CEPRES metropolitano, podría afirmarse que “existen tantos tipos de articulaciones como casos existentes”.

A esta conclusión se puede arribar luego de observar el mapa actual y que es la resultante de casi 7 u 8 años de aplicación de esta política pero sin un marco normativo adecuado.

Un elemento que ayudó a la multiplicación de espacios de articulación fue el siguiente: así como los primeros ciclos estaban destinados a los profesores de carreras de cuatro años de duración, poco a poco fue introduciéndose el concepto de que estos ciclos también podían ser de utilidad para permitir la continuidad en los circuitos de capacitación de los profesores de

enseñanza primaria o los profesores de EGB, o sea los maestros. Es decir, ampliar la articulación a todos los niveles de la educación superior y no sólo con los profesores en disciplinas, ayudaría a redimensionar la relación, ISFD-Universidad.

Para estos casos, sin embargo, al no haber un área disciplinar específica con la que se identificara este tipo de formación, los títulos de estas propuestas académicas, rompen los esquemas disciplinares e introducen un recorte que integra la combinación de dos o más disciplinas o de dos grandes áreas: las ciencias de la educación en general, y la gestión educativa.

Para estos casos la articulación de estudios, presentó una dificultad que no había surgido en el caso de la articulación “4 + 2”, es decir de profesorados de institutos superiores con carreras de cuatro años, y licenciaturas universitarias de dos años. En este esquema, los planes de estudios dictados en los profesorados eran en cantidad de horas de clase muchas veces similar al que se dictaba en la propia universidad, por lo cual y como ya dijimos, en el ciclo de licenciatura la currícula estaba orientada a profundizar los conocimientos en la misma disciplina de base.

Sin embargo, los profesorados de enseñanza primaria tal como lo hemos podido comprobar en el capítulo 3, Títulos, si bien tienen una duración promedio de dos años y medio, también se comprueba una gran heterogeneidad en cuanto a la duración de los planes de estudio: carreras que tienen un año y medio de duración, otras de dos años y medio y otras tres años. Por eso, en esta fórmula, como el primer término era variable (desde 1,5 años hasta 3 años) la articulación resultó más compleja.

Como solución a tal inconveniente desde el Ministerio de Educación, se utilizó lo explicitado por la Resolución Ministerial N° 6/96, la que señala que los planes de estudio de grado deben reunir 2600 horas en no menos de 4 (cuatro) años. Por ello, para otorgar validez nacional a un ciclo de complementación curricular, en el cual se permitiera el ingreso de aspirantes con títulos de carreras menores a los cuatro años, la suma de ambas carreras es decir la del título de origen, más la propia del ciclo de complementación, debía sumar como mínimo 2600 horas.

Esta fue una solución quizás formal. El problema real consistió en que los ciclos de complementación originalmente destinados a un perfil docente –profesores disciplinares de carreras de 4 años- fueron abiertos a otro perfil muy distinto -los Profesores de Enseñanza Primaria y los Prof. de Enseñanza preescolar y equivalentes.

Para remediar las diferencias reales entre los perfiles de ingreso de cada uno de los postulantes, es decir entre los profesores de dos años y medio y los profesores de cuatro años, se fueron incorporaron los “ciclos de nivelación” instancias académicas que con diversas características y duración, tenían como objetivo homogeneizar las condiciones de ingreso -diversas-, de los aspirantes a una misma carrera.

Los procedimientos de este tipo, permitieron entonces que numerosos “maestros” de enseñanza primaria o de primer y segundo ciclo, y también profesores disciplinares de carreras menores a los cuatro años, pudieran aspirar a perfeccionar su carrera mediante la obtención de

licenciaturas y luego por supuesto acceder a la posibilidad de cursar carreras de especialización y maestrías.

Estas fueron las posibilidades que desde lo formal proponían las universidades, pero que muchas veces no lograban asegurar condiciones mínimas de equidad en el acceso a las carreras; como lógica consecuencia también fue difícil demandar las mismas exigencias académicas a todos los cursantes.

Por lo tanto y hablando de perfeccionamiento profesional, podríamos imaginar algunos posibles recorridos curriculares articulando planes de estudio entre sí.

Vale aclarar que, estas ofertas con pequeñas diferencias era posible de encontrarlas tanto en las universidades de gestión pública como en las de gestión privada

Recorrido a):

Universidad	Título ofrecido	Requisito de ingreso
Univ. del Salvador	Lic. En Filosofía	Título de profesor en Filosofía y pedagogía o Filosofía, Psicología y Ciencias de la educación de un ISFD de no menos de cuatro años.
Univ. Nac. de Luján	Lic. En Geografía	Docentes egresados de los ISFD en la especialidad de carrera de 4 años y más
Univ. Nac. de Gral. San Martín	Lic. En Enseñanza de las Ciencias de la Educación	Docente de un ISFD de cuatro años en las áreas específicas

Recorrido b):

Universidad	Título ofrecido	Requisito de ingreso
Univ. del Salvador	Licenciado en gestión educativa	Profesor en Enseñanza Primaria Ciclo de nivelación preliminar
Univ. Nac. de Luján	Profesorado en Enseñanza de Nivel Medio de Adulto	Es condición para ingresar presentar un título de nivel terciario, universitario o no universitario, de una duración no inferior a tres años y/o 1800 horas reloj habilitante para ejercer la docencia en el nivel de educación secundaria, y encontrarse ejerciendo la docencia en ese nivel y modalidad educativa al inscribirse en esta carrera.
Univ. Nac. de Gral. San Martín	Licenciado en Educación Básica	Los egresados de nivel superior no universitario de Profesorados para la Enseñanza Primaria con cargas horarias mínimas de 1800 horas aproximadamente (con títulos de 2 ½ años como mínimo) o equivalentes.

Estos ejemplos son interesantes para ilustrar de qué manera la articulación promovida por la Ley Federal de Educación se vio plasmada a través de los ciclos de articulación que a su vez fueron la única posibilidad para la reconversión de estudios de los profesores de profesorados, tanto de educación media como de enseñanza primaria.

Sin embargo cuando comenzamos el tratamiento de este tema, indicamos que se había producido una modificación en la LES que introdujo cambios sustanciales a todo este circuito que acabamos de describir.

La modificación es la introducción del artículo 39 bis que dice lo siguiente:

“Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerequisites que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. En casos excepcionales de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, podrán ser admitidos siempre que demuestren a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con lo estudios de posgrado que se proponen iniciar así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En todos los casos la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo.”.

Es decir de ahora en más, para seguir estudios de postgrado, ya no será necesario que los egresados de los profesados de carreras de cuatro años de duración pasen previamente por la universidad para obtener una licenciatura o un profesado de grado. Ahora la articulación será directa profesado de instituto superior a postgrado universitario. Habrá que esperar la evolución de este nuevo proceso para poder establecer algunos resultados.

6.5 Los postítulos docentes.

Esta modificación también viene a transformar otro aspecto que aún no hemos mencionado y que es la existencia de tramos formativos denominados “postítulos” como instancias de formación de naturaleza similar al postgrado universitario, pero como parte de la formación docente no universitaria.

En la LES, artículo 19, ya se señala que:

*“(…) las instituciones de educación superior no universitarias podrán proporcionar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de **postítulo**. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.”*

En la Resolución 63/97 del CFCE, comúnmente llamada “A14”, el punto 2 del Anexo, corresponde a la Organización de Carreras y Títulos docentes, el 2.3 hace referencia a los títulos docentes y el 2.4 a las Certificaciones y el 2.5 a los **Post-Títulos** docentes.

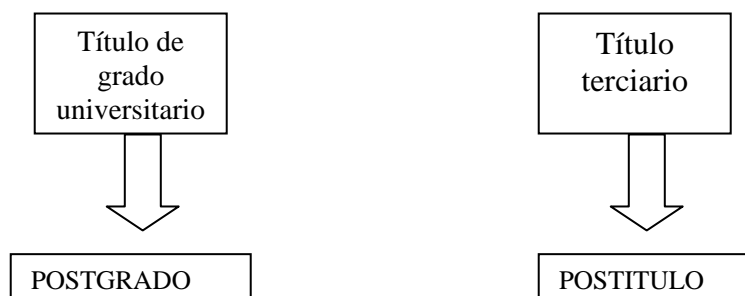
En este punto dice la mencionada norma:

*“los **postítulos** acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos. Serán parte de la formación Docente Continua; los requisitos para obtener estas certificaciones se acordarán con el CFCyE”.*

Recién en diciembre del 2000, la nueva Resolución del CFCyE la N° 151, aprueba una norma general sobre los postítulos docentes. Con anterioridad, desde la LES o en el A14, sólo

se desprendían líneas generales por las cuales entendíamos a los postítulos docentes como aquellos estudios del nivel superior no universitario, que acreditaban la profundización de conocimientos en un área o disciplina particular, y que se integraban a la formación docente continua.

Sin embargo, quedaba sin definirse entre otros elementos, cuáles serían las denominaciones que se utilizarían para acreditar dichos estudios. Es decir, si en el nivel universitario, los estudios de posgrado⁹⁴: se acreditan con especializaciones, maestrías y doctorados, en el nivel de postítulo, ¿cuáles serán las certificaciones a otorgar?



De tal forma la Resolución mencionada, la 151/00, realiza una definición más precisa de los postítulos docentes, diciendo que “acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos en la formación docente. Constituyen parte de una propuesta académica de formación posterior a la formación inicial a cargo de los Institutos de formación Docente y podrán articularse gradualmente con el postgrado universitario”

También define los objetivos:

- a.- La **actualización y especialización** dentro de un *campo disciplinar* o de **problemáticas** específicas de la formación docente.
- b.-La profundización de nuevas experticias que permitan fortalecer la capacidad del docente en su *práctica profesional* y la profundización de la formación en **investigación educativa**.

Respecto de los Tipos de postitulación dice, que pueden ser:

- I.-Actualización Académica
- II.-Especialización Superior
- III.-Diplomatura Superior

Estos tres tipos de postitulación y siempre de acuerdo a la misma norma, debían poder articularse entre sí, admitiendo reconocimientos parciales entre los diferentes tipos de postítulos. Por otra parte, y “a fin de posibilitar la cobertura completa de los tres tipos, esta oferta podrá implicar convenios interinstitucionales o redes de formación en postítulos...”

⁹⁴ En el capítulo 7, se estudia la capacitación docente a nivel de posgrados, y se incluye como anexo el listado de carreras del área de las Ciencias de la Educación, acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y acreditación Universitaria.

Las características de cada uno de los tipos de postulación son las siguientes:

I.-Actualización Académica: consiste en el estudio de nuevos aportes teóricos o instrumentales, referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente. La titulación exigirá, además de la aprobación de las unidades curriculares correspondientes, la aprobación de un Trabajo Final académico y la carga horaria mínima de estas propuestas serían de 200 hors reloj.

II.-Especialización Superior: En este caso la propuesta “tendrá por objeto la formación superior en algunos de los campos de la práctica profesional. Este tipo de postulación dará respuesta a las necesidades de especialización en los nuevos roles y funciones que demande el sistema educativo”...”La titulación exigirá además de las unidades curriculares correspondientes, el diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto de acción en el campo de especialización del postítulo”.También implicaría el respectivo Informe final que debería “dar cuenta de los resultados obtenidos en la ejecución del proyecto así como del manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento sobre el campo profesional. La carga horaria mínima de este tipo de Postítulo será de 400 horas reloj.

III.-Diplomatura Superior: “Se organizará como una propuesta académica sistemática que tendrá por objeto una formación superior en una disciplina o problemáticas específicas de a formación docente. Su aprobación implica la de las unidades curriculares correspondientes, y de una tesina de carácter individual. La carga horaria mínima de la diplomatura será de 600 horas-reloj.

	Actualización académica	Especialización superior	Diplomatura Superior
Objeto de estudio	Nuevos aportes teóricos o instrumentales, referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente	Algunos de los campos de la práctica profesional.	Una disciplina o problemáticas específicas de a formación docente.
Trabajo Final	Trabajo Final académico Lo aprueba un Comité Académico constituido por profesores responsables del postítulo y , por lo menos un profesor de otra Institución formadora	Informe Final de la aplicación del proyecto de acción. Lo evalúa un Comité Académico, conformado por un tercio de especialistas externos	Tesina de carácter individual. Lo aprueba un Comité Académico conformado por un tercio de especialistas externos que a su vez acrediten estudios de postgrado o postítulo
Carga horaria mínima	200 horas reloj	400 hors reloj	600 hors reloj

En esta reglamentación, se perfila un interesante circuito de formación superior que traducido a un lenguaje propio del nivel no universitario, se llamaría de postítulo. Este fue el sistema propuesto para permitir entonces que los profesores de profesorado también pudieran acceder a estudios que complementen su formación en un nivel de estudio; y que al mismo tiempo le permitieran también acceder al posgrado universitario, mediante alguna instancia de articulación, tal como se plantea en la introducción del Anexo de la norma que hemos venido analizando hasta acá.

Ahora bien, visto, el problema en perspectiva podemos señalar:

a.- No sólo los ISFD implementaron ciclos de postitulación, sino que también las universidades presentaron propuestas de postítulos, aún antes de la sanción de esta norma por parte del CFCE.

Con esto queremos señalar que existen ofertas a nivel de postítulo con estructuras curriculares diversas, según se trate de una oferta de un ISFD o de una Universidad.

b.- No se intentó operativizar por otra parte, la ansiada vinculación postítulos-posgrado a través de un estudio serio en este sentido

c.- Hay que recordar que las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, no revisten vigencia automática para el sistema universitario.

d.- Por último, y volviendo ya al inicio casi de este capítulo, la modificación del art.39, entendemos que no sólo afectará directamente el desarrollo y continuidad de los ciclos de articulación, sino que también, al permitirse el acceso a las carreras de posgrado a los egresados de los ISFD de carreras de 4 años, resultará también innecesario la realización de trayectos complementarios y preliminares como pueden ser las ofertas postitulaciones.

Capítulo 7.

Normas de Evaluación y Acreditación para la Formación Docente.

Los procedimientos de evaluación y acreditación de la calidad, son también parte de las políticas que en materia educativa, fueron introducidas a partir de los 90 y, de las que dan cuenta las dos Leyes Nacionales: la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y Ley de Educación Superior N° 24.521/95 ya varias veces mencionadas.

Así como a lo largo de este trabajo, hemos venido señalando cómo cada una de las variables analizadas en materia de formación docente debe ser mirada desde una doble perspectiva, la de las Universidades y la de los Institutos Superiores, en materia de evaluación y acreditación, también resulta imprescindible señalar que existen antecedentes y normativas específicas para cada subsistema. A varios años de sancionadas estas dos leyes, se constatan resultados y experiencias muy distintas, fruto de la modalidad de implementación de estos procesos en cada subsistema.

Podríamos empezar por señalar que si bien, conceptualmente, evaluación institucional y acreditación de instituciones, carreras y títulos comparten el mismo significado, -garantizar la calidad-, los procedimientos, los resultados y también el grado de cumplimiento de la normativa, es completamente diferente en uno y otro nivel de estudio.

7.1 En la Instituciones de Educación Superior No Universitaria.

Son varias las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, -CFCE-, que refieren específicamente a los procesos de evaluación y acreditación. En ellas se establecen objetivos del sistema de acreditación de Instituciones de Formación Docente (IFD), metodología de trabajo y plazos de trabajo.

Sin embargo, luego ya de 11 años de sancionada la Ley 24.195, podemos afirmar que:

- Los procesos de evaluación y acreditación se han implementado en forma muy heterogénea en las distintas jurisdicciones o provincias
- Esto es así porque los plazos establecidos inicialmente, se confrontaron con las distintas realidades que conviven en el contexto nacional.
- Las Resoluciones y Decretos reglamentarios de la normativa básica, redundaron en una compleja arquitectura normativa, de difícil implementación de manera equilibrada a nivel nacional.

Recordemos, que cuando en la introducción de este trabajo definimos nuestro universo de estudio para el nivel no universitario, contamos cerca de 1800 instituciones. Este dato brinda una perspectiva de lo involucraría la aplicación de un sistema de evaluación a un universo de tal magnitud, extensión y diversidad.

La evaluación y acreditación en el subsistema no universitario, comprende dos procesos: la acreditación de los Institutos de Formación Docente y por otro lado, la Validez

Nacional de Títulos y Estudios. Nos concentraremos solamente en el primer aspecto ya que la validación de títulos⁹⁵ encierra una problemática que por ser tan peculiar de cada país, queda fuera de los objetivos planteados para este trabajo.

A fin de brindar la perspectiva normativa respecto de evaluación y acreditación, señalaremos las principales Resoluciones del Consejo Federal, -CFCyE, que regulan este campo de trabajo.

- La Resolución 63/97 del CFC y E establece la metodología, los parámetros y los criterios para la acreditación de los Institutos de Formación Docente –IFD-.

También señala las funciones del Ministerio de Cultura y Educación, -MCyE- y de las autoridades provinciales para preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa. De tal manera plantea los objetivos del sistema de acreditación de las instituciones no universitarias y la metodología de trabajo acordada para llevarla a cabo (pre-requisitos, punto de partida, período de acreditación, presentación de proyectos institucionales y evaluación de la implementación de dicho proyecto)

En la misma Resolución, en el Anexo I se establecen los criterios y parámetros comunes que se tendrán en cuenta al evaluarse las ofertas de las Instituciones. De esta forma se garantizaría la pertinencia y la calidad de la Formación Docente Continua -FDC-.

El dato interesante es que en esta Resolución, también se establecen plazos: “los parámetros serán aplicados hasta el año 2002 por cada jurisdicción a fin de establecerse la primera acreditación de IFD”.

También señala la necesidad de que las provincias informen al MCyE, el listado de los IFD habilitados, antecedentes de los criterios por los cuales fueron acreditados, la orientación y los programas de mejoramiento.

- Otra Resolución que merece ser mencionada es la 76/98 del CFCyE que establece un período de transición del proceso de acreditación de las instituciones no universitarias de formación continua en la Red Federal de Formación Docente Continua. Este período, está comprendido entre los ciclos lectivos 1998 y 2002. Se establece que hasta que funcionen las unidades de acreditación cada jurisdicción aprobará transitoriamente las carreras.

- La Resolución 83/98, del CFCyE, establece los criterios para la conformación y el funcionamiento de las Unidades de Evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua; enuncia las funciones de estas unidades de evaluación, los criterios para su conformación; las funciones del MCyE, las jurisdicciones y la secretaría ejecutiva. Esta misma norma establece los distintos tipos de dictámenes para la aprobación de las carreras y la acreditación de instituciones por las autoridades provinciales. Al mismo tiempo, también

⁹⁵ El Decreto N° 1276/96 del PEN establece el régimen a través del cual el MCyE otorgará validez nacional a los títulos expedidos por establecimientos estatales y privados reconocidos y los plazos para que los IFD realicen los trámites correspondientes. Los plazos fueron modificados por el Decreto 353/02. Al mismo tiempo, la Res. N° 2540/98 establece los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados de formación docente. Enuncia que los títulos y certificados de formación docente que tendrán validez nacional serán aquellos que se especifican en la Resolución N° 63/97 del CFCyE y sus modificatorias y ampliatorias.

establece la creación del Consejo Nacional de Evaluación de la Formación docente (Funciones y Conformación)

- Otra resolución, esta vez del MCyE, la 2376/98, establece crear el Registro Nacional de Evaluadores de la Formación Docente y especifica sus características.

Este Registro se crea en el ámbito de la Secretaría de Evaluación de la Calidad Educativa. Especifica cómo se realizará la presentación por parte de las cabeceras provinciales y la selección de postulantes por parte del MCyE.

Estas son algunas de las principales Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación y también del Ministerio nacional. En nuestra opinión, como señalamos más arriba, este conjunto de normas conformaron una compleja arquitectura, que requería para su puesta en marcha, de un conjunto de capacidades, voluntades y recursos que no necesariamente se encontraban presentes -ni en desarrollo-, a lo largo y a lo ancho del territorio nacional hacia el año 1998, cuando se dio inicio a esta tarea.

Sin embargo, si analizamos -también desde la norma- los objetivos de la acreditación de las instituciones de formación docente, a través justamente de los criterios propuestos, podemos ver que se reconoce la necesidad de garantizar cánones mínimos de calidad, que pudieran ser aplicados en todas las instituciones y que en definitiva redundaran en el mejoramiento de la formación docente.

La Res. N° 63/97 del CFCyE ya mencionada, señala entonces los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente -oficiales y privados- en la Red Federal de Formación Docente Continua y que deben ser considerados por cada Provincia y por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los criterios definidos son los siguientes.

- a) la calidad y la facilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento;
- b) la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) de su personal directivo y docente de cada establecimiento;
- c) la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico -cultural de la zona/región;
- d) la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio - económico - cultural de la zona/región;
- e) la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación de cada establecimiento, conforme las condiciones socio-económico-culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en cada zona/región;
- f) la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento;
- g) las características de las relaciones entre cada establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y calidad de sus egresados;
- h) las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida;

i) la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitario ofrecidos por cada establecimiento.

Los criterios enumerados pretenden conformar una "imagen objetivo" de los establecimientos de formación docente. Será de responsabilidad de las gestiones centrales (provinciales y nacional) generar condiciones que permitan considerar estos criterios en un marco de justicia y equidad.

También podríamos avanzar -siempre desde la norma- y señalar cuáles son los procedimientos previstos para acreditar un Instituto de Formación docente (IFD). Procedimientos que como vimos, involucran diversas estructuras, agentes y etapas:

1) Las cabeceras provinciales son las responsables de convocar a los IFD a realizar el proceso de acreditación. El IFD que lo desee deberá solicitarlo formalmente. A partir de dicha solicitud, la cabecera seleccionará del Registro Nacional de Evaluadores⁹⁶ un grupo de especialistas (3 como mínimo y 7 como máximo, ninguno de ellos podrá tener alguna vinculación laboral con el IFD a evaluar) que conformaran la Unidad de Evaluación Provincial (UEP). La cabecera inicia un expediente en el cual constarán: los datos del IFD, la autorización a la UEP para realizar la evaluación y el plazo para que la lleve a cabo.

2) La UEP⁹⁷ concurrirá al IFD a fin de aplicar los procedimientos de evaluación que le permitan evaluar el grado de cumplimiento de los criterios y parámetros de calidad establecidos en la Res. CFCyE 63/97.

3) Luego de realizar dichos procedimientos, la UEP, formulará a través de un dictamen la recomendación que crea conveniente y lo informará al IFD y a la cabecera provincial. Los dictámenes pueden ser de tres tipos:

-Recomendación de aprobación plena (sin objeciones).

-Recomendación de aprobación con reservas (se exigen en determinado plazo adecuaciones respecto de algunos parámetros y finalizado ese tiempo la UEP procederá a evaluar nuevamente los parámetros y elaborará un nuevo dictamen de aprobación plena o anulará la aprobación con reservas

- Recomendación de no aprobación.

Frente a eventuales déficit de las instituciones no universitarias de formación docente, la UEP puede formular propuestas destinadas a las autoridades de las jurisdicciones o de las instituciones no universitarias de formación docente, en torno a programas y acciones compensatorias. La acreditación que se realice de un IFD es por un período limitado, luego debe ser renovada; la 1° acreditación dura 4 años y al renovarse las posteriores podrán ser de 6 años como máximo.

⁹⁶ El RNE está integrado por profesionales propuestos por el MCyE, por las provincias y las unidades académicas. Debe ajustarse a los procedimientos expresados en la resolución N° 83/98.

⁹⁷ Las acciones y las funciones de las UEP se enuncian en la resolución N° 83/98

4) La cabecera provincial formaliza a través de una resolución provincial el dictamen sobre la acreditación del IFD propuesto por la UEP. Tanto la resolución provincial como el dictamen deben ser incorporados al expediente abierto en el inicio de este procedimiento.

5) Las Cabeceras Provinciales deben enviar la información sobre los IFD acreditados al MECyT, a fin de que este construya una base de datos, que podrá ser consultada por distintos usuarios en la que figuren los datos de los IFD⁹⁸ acreditados.

Como se observa existen normativa, criterios y procedimientos definidos. Sin embargo, al pretender integrar en este estudio, datos acerca de los resultados concretos de la aplicación de estos procesos en los institutos superiores de formación docente, nos encontramos con una realidad: estos procesos se encuentran en un estado incipiente en algunas jurisdicciones, y en otras ni siquiera se han iniciado.

Los plazos previstos desde la norma se han visto reformulado una y otra vez, los registros provinciales y nacionales no se han podido conformar y las unidades de evaluación funcionan parcialmente.

No obstante, estas falencias cuyas causas abarcan desde la escasez de recursos económicos y humanos, hasta cuestiones de índole política, en aquellas jurisdicciones en donde ya se registran algunas experiencias, los resultados han sido positivos y estimulantes para profundizar en su desarrollo.

7.2 La evaluación y acreditación en las Instituciones Universitarias.

Sabemos que existen ya numerosos estudios nacionales y también comparativos, vinculados a los procesos de evaluación y acreditación de la calidad en el nivel universitario y que hacen referencia a las particularidades que presenta cada sistema según el país del que se trate. Pero más allá de las diferencias locales, en cuanto a normativa y procedimientos, evaluación y acreditación, en todo el mundo es sinónimo de “rendición de cuentas”, de “verificación de estándares”, de “garantía de criterios mínimos de calidad”, etc.

Por ello, y como ya hemos hecho amplia referencia a la problemática de la acreditación de los títulos docentes en el capítulo 3 del presente trabajo, en este punto sólo recordaremos algunos conceptos básicos, y agregaremos algunas consideraciones, que vinculan estos procesos con la problemática del financiamiento de la educación superior⁹⁹.

⁹⁸ La resolución N° 63/97 establece que las provincias deben informar al MCyE el listado de los IFD habilitados; fundamentos de los criterios por los cuales fueron acreditados; la orientación y los programas de mejoramiento. Al día de hoy no existe listado oficial alguno.

⁹⁹ En este apartado se han considerado los trabajos de Obeide, S. y Marquina. M “Innovaciones en Materia de Financiamiento; Hacia la Constitución de una Organismo Descentralizado de Asignación de Recursos” y de Hidalgo, J.C., “El Financiamiento Universitario” en Pugliese, J.C., *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, Mayo 2003.

Hablar de evaluación y acreditación en el sistema universitario argentino, significa hablar de evaluación de instituciones y de acreditación de carreras.

La ley 24.521 dice:

Art. 44 “Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento.

Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución.(...) Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (...) Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.”

Por un lado entonces, en la República Argentina la evaluación institucional comprende un doble proceso -autoevaluación y evaluación externa-, y siempre se refiere a lo institucional, es decir al funcionamiento de la universidad como un todo integrado de sus partes.

En su presentación pública, al inicio de la década de los 90, estos procesos de evaluación, se enfrentaron con la resistencia por parte de las instituciones, ya que la cuestión de la rendición de cuentas de las universidades al gobierno hizo su aparición como un requerimiento para dotar de racionalidad y transparencia el uso de los recursos públicos, y ésta entonces, fue considerada como la verdadera causa, por la cual desde el estado se impulsaba la consolidación de dichos procesos.

Si bien, la fuente de financiamiento de las Universidades Nacionales sigue siendo el presupuesto público “(...) asignado en mayor parte en función de los pesos relativos históricos, considerados por cada universidad como un derecho adquirido al menos como piso presupuestario, la asignación de recursos también fue visualizada como un importante instrumento para el diseño de políticas públicas orientadas a inducir comportamiento institucionales (...) los recursos incrementales fueron distribuidos invariablemente a través de diferentes programas con grados diversos de condicionamiento. En esta misma línea, la evaluación y la acreditación pasaron a formar parte prioritaria de la agenda pública”¹⁰⁰.

De tal manera, inicialmente, estos instrumentos fueron interpretados como limitantes de la autonomía antes señalada, sobre todo por la supuesta obligatoriedad de la puesta en marcha de medidas estandarizadas de calidad y rendimiento

Sin embargo, y a pesar de estas primeras resistencias, actualmente de las 92 instituciones universitarias públicas y privadas y, según informa la propia CONEAU -que es hasta ahora la única agencia autorizada para llevar adelante estos procesos- 38 universidades ya cuentan con su informe final de evaluación externa.

Cabe señalar la primera experiencia completa realizada en el marco de la LES, fue concretada por la Universidad Nacional de Cuyo y concluyó en el año 1997.

¹⁰⁰ Obeide, S. y Marquina, M., op. cit., pág. 317.

Si bien como dijimos, hubo al principio una alta resistencia sobre todo de los claustros universitarios, en el caso de las instituciones públicas-, por asociar los resultados de la evaluación a contrapartidas presupuestarias, y en el caso de las universidades privadas, por asimilar estos procedimientos con controles y supervisiones que atentaban contra la libertad de enseñanza., a nuestro juicio, los porqué de la evaluación institucional, luego de un amplio período de debate ya han logrado su aceptación por gran parte de la comunidad universitaria de manera positiva, asimilándolos con herramientas de mejoramiento institucional.

En cambio cuando nos referimos a acreditación en el nivel universitario¹⁰¹, en la Argentina hay que hablar de acreditación de carreras, particularmente de carreras de posgrado y también, de aquellas que siendo de nivel de grado se incluyan dentro de la clasificación denominada como de “riesgo social”¹⁰².

En el capítulo 3, hemos analizado la problemática de la acreditación de las carreras de grado, señalando los títulos que hasta este momento han sido objeto de procesos de acreditación¹⁰³ y, también hicimos particular referencia a las implicancias de la acreditación de los títulos docentes a partir del análisis pormenorizado del artículo 43 de la LES.

En ese mismo análisis, concluíamos que la problemática que rodea a la acreditación de los títulos universitarios docentes, es muy amplia y de difícil resolución.

Por lo tanto, en este apartado, solo vamos a agregar que concretamente ningún título docente ha sido incluido en la nómina del artículo 43, y además, a nuestro juicio difícilmente eso ocurra. Vale decir una vez más, el contexto real de implementación se impone e impide el cumplimiento de la norma.

¹⁰¹ Como podemos notar, en el subsistema no universitario, se acreditan las “instituciones” en la denominada Red Federal de formación docente. En cambio, en el nivel universitario, los procesos de acreditación se aplican únicamente a “carreras”.

¹⁰² Tal como lo señalamos en el Cap. 3, el Art. 43 de la LES establece que para un grupo determinado de títulos “*correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes(...)*” se requerirá condiciones especiales de aprobación.

¹⁰³ El proceso de acreditación se inicia en agosto de 1999 cuando se incluye el título de médico en la citada nómina RES 238/99) y se aprueban los estándares correspondientes (RES 535/99).

En diciembre de 2001 el Ministerio de Educación -en acuerdo con el Consejo de Universidades- aprueba la (RES1232/01), que declara la inclusión de los títulos de Ingeniero Aeronáutico, Ingeniero en Alimentos, Ingeniero Ambiental, Ingeniero Civil, Ingeniero Electricista, Ingeniero Electromecánico, Ingeniero Electrónico, Ingeniero en Materiales, Ingeniero Mecánico, Ingeniero en Minas, Ingeniero Nuclear, Ingeniero en Petróleo e Ingeniero Químico en la mencionada nómina de profesiones reguladas por el Estado

En noviembre de 2002 el Ministerio de Educación – en acuerdo con el Consejo de Universidades – aprueba la (RES. 1054/02), que declara la inclusión de los títulos de Ingeniero Industrial e Ingeniero Agrimensor en la nómina de profesiones reguladas por el Estado y además establece los estándares para su acreditación.

En septiembre de 2003 el Ministerio de Educación - en acuerdo con el Consejo de Universidades - aprueba la que declara la inclusión de los títulos de Ingeniero Agrónomo en la nómina de profesiones reguladas por el Estado y además establece los estándares para su acreditación (RES. MECyT 334/03).

Por lo tanto, si bien en general, el proceso de acreditación de carreras de grado, y de posgrado se ha venido cumpliendo -con idas y vueltas-, pero siempre en un marco de aprendizaje permanente no sólo por parte de las universidades sino también de la propia agencia CONEAU, esto no podría ser aplicado a los títulos docentes, que verdaderamente -de acuerdo a lo ya expuesto- parecen quedar excluidos de cualquier posibilidad de convertirse en títulos “acreditables”.

Convendría sin embargo, remarcar una diferencia importante en cuanto a las ofertas de posgrado vinculadas a la formación docente.

Por un lado la LES señala, en su artículo 39 que:

“(...) las carreras de posgrado –sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de evaluación y Acreditación Universitaria (...)”.

En cumplimiento de esta norma muchos han sido los títulos de posgrado correspondientes a carreras “docentes” que han sido acreditados por la CONEAU. Las carreras docentes en este nivel de estudios, han derivado en una doble vertiente, la de perfeccionamiento y la de formación propiamente dicha. Y, si bien, en términos generales podemos decir que difícilmente se pueda “formar” un docente a través de un estudio de posgrado, de hecho, además de las ofertas de capacitación y perfeccionamiento pedagógico, existen también numerosas carreras de posgrado destinadas no a los docentes, sino a profesionales de distintas áreas y que justamente requieren de una especialización en el campo docente. Como típico ejemplo podemos mencionar las varias ofertas vigentes de “Especialización en Docencia Universitaria”.

En el anexo del presente capítulo se presentan los listados completos de las carreras acreditadas por la CONEAU, vinculadas al área disciplinar de las ciencias de la educación.

Anexo Capítulo 7

Carreras de posgrado acreditadas por la CONEAU, vinculadas al área de las ciencias de la educación y a los estudios pedagógicos.¹⁰⁴

Denominación	Institución	Unidad Académica
Doctorado en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Córdoba	Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaría de Postgrado
Doctorado en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Tucumán	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Tucumán	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación	Universidad Católica de Santa Fe	Departamento de Posgrado
Doctorado en Educación	Universidad Católica de Santa Fe	Departamento de Posgrado
Especialización en Políticas Educativas	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Área Educación y Sociedad
Especialización en Políticas Educativas	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Área Educación y Sociedad
Especialización en Constructivismo y Educación	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Sede Académica Argentina
Especialización en Constructivismo y Educación	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Sede Académica Argentina
Especialización en Didáctica	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado
Especialización en Didáctica	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Cuyo	Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Secretaría Académica. Rectorado. Dirección General de Servicios Académicos. Unidad de Pedagogía Universitaria

¹⁰⁴ Extraído de www.coneau.gov.ar

Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Río Cuarto	Secretaría Académica - Rectorado
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de San Juan	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Departamento de Estudios de Posgrado
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de San Luis	Facultad de Ciencias Humanas
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de San Luis	Facultad de Ciencias Humanas
Especialización en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional Haedo. Secretaría de Ciencia y Técnica y Extensión Universitaria
Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas	Universidad Nacional de Catamarca	Facultad de Ciencias Agrarias, Departamento de Posgrado de la Facultad de Ciencias Agrarias
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud - Orientación Medicina - Enfermería	Universidad Nacional de Tucumán	Facultad de Medicina
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales	Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Departamento de Capacitación Docente de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Especialización en Enseñanza de la Educación Superior	Universidad Católica de Cuyo	Facultad de Filosofía y Humanidades
Especialización en Enseñanza de las Ciencias Experimentales.	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Facultad de Ingeniería, Departamento de Profesorado en Física y Química
Especialización en Formación de Formadores.	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaria de Posgrado. Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación
Especialización en Formación de Formadores.	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaria de Posgrado. Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación
Especialización en	Facultad	Área Educación y Sociedad

Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones	Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	
Especialización en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas	Universidad Nacional de Tres de Febrero	Secretaría Académica
Especialización en Planeamiento y Gestión de la Educación	Universidad Nacional de Tres de Febrero	Secretaría Académica

Denominación	Institución	Unidad Académica
Maestría de la Universidad de Palermo en Educación Superior	Universidad de Palermo	Rectorado
Maestría de la Universidad de Palermo en Educación Superior	Universidad de Palermo	Rectorado
Maestría en Ciencias Sociales (con orientación en Educación: Cohorte Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones)	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Área de Educación y Sociedad
Maestría en Ciencias Sociales (con orientación en Educación: Cohorte Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones)	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Área de Educación y Sociedad
Maestría en Didáctica	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Posgrado
Maestría en Didáctica	Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Posgrado
Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales (con orientación en Química, Biología)	Universidad Nacional del Litoral	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Maestría en Didácticas Específicas	Universidad Nacional del Litoral	Facultad de Formación Docente en Ciencias
Maestría en Docencia Superior Universitaria	Universidad Nacional de Tucumán	Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Coordinador de Programas de Capacitación
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Nacional de Misiones	Facultad de Ingeniería
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Nacional del Litoral	Facultad de Formación Docente en Ciencias
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional Buenos Aires, Secretaría Académica - Departamento de Maestrías y Doctorado.
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional Córdoba. Universidad Tecnológica Nacional
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional Mendoza
Maestría en Docencia Universitaria	Universidad Tecnológica Nacional	Facultad Regional San Nicolás, Secretaría Académica
Maestría en Educación	Universidad Nacional de Entre Ríos	Facultad de Economía y Administración. Departamento de Matemática
Maestría en Educación	Universidad Nacional de Entre Ríos	Facultad de Economía y Administración. Departamento de Matemática
Maestría en Educación	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación
Maestría en Educación y Universidad	Universidad Nacional de Río Cuarto	Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación Superior	Universidad Nacional del Comahue	Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Enseñanza de las Ciencias	Universidad Nacional de Tucumán	Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, Instituto de Física
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales con mención en Física, Química, Biología o Matemática.	Universidad Nacional del Comahue	Facultad de Ingeniería, Departamento de Física
Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales (con Menciones en Física, Química o Biología).	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Facultad de Ingeniería, Departamento de Profesorado
Maestría en Gestión de la Educación Superior	Universidad Nacional de Santiago del Estero	Escuela para la Innovación Educativa
Maestría en Gestión de la Educación Superior	Universidad Nacional de Santiago del Estero	Escuela para la Innovación Educativa

Maestría en Gestión de Proyectos Educativos	Universidad CAECE	Escuela de Posgrado
Maestría en Gestión Educativa	Universidad Nacional de General San Martín	Escuela de Posgrado
Maestría en Gestión Universitaria	Universidad Nacional de Mar del Plata	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - Facultad de Ciencias Sociales y Rectorado
Maestría en Investigación Educativa con orientación Socio-antropológica	Universidad Nacional de Córdoba	Centro de Estudios Avanzados-Rectorado
Maestría en Política y Gestión de la Educación	Universidad Nacional de Luján	Rectorado
Maestría en Política y Gestión de la Educación	Universidad Nacional de Luján	Rectorado
Maestría en Políticas y Administración de la Educación	Universidad Nacional de Tres de Febrero	Secretaría Académica
Maestría en Procesos Cognitivos y Aprendizajes	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Área Educación y Sociedad
Maestría en Psicología del Aprendizaje	Universidad Nacional del Comahue	Facultad de Ciencias de la Educación, Psicología Educativa

Capítulo 8

Las nuevas tecnologías de información y comunicación en la enseñanza para las universidades pedagógicas.

El espectacular desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) relacionado asimismo con el fenómeno de la globalización, han dado lugar a diversas conceptualizaciones en torno a lo que se denomina Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la información.

La incorporación de las TIC en el sistema educativo forma parte de las agendas de política educativa. Desde los ministerios de educación se sostiene que los programas deben satisfacer la necesidad de mejorar la calidad del sistema educativo, adaptándola a las necesidades de la sociedad de la información, de las nuevas demandas de la economía global y de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo. Otros discursos avanzan un paso más y establecen una estrecha relación entre la integración de las TIC y la calidad de la enseñanza.

“A grandes rasgos, es posible distinguir entre dos tendencias: por un lado, aquellas que tienen por objeto una alfabetización informática – con fuerte énfasis en las destrezas necesarias para utilizar el software y el hardware- y por otro, aquellas que entienden a las tecnologías como un medio o una herramienta para la adquisición de competencias académicas – como la resolución de problemas – que diseñan las actividades instruccionales con un mayor margen de autonomía y responsabilidad en el alumno. En este sentido, señala que si los encargados de política o la comunidad desea incluir estas tecnologías en la enseñanza la respuesta dependerá de las metas propuestas, solo en función de ellas se podrá evaluar la pertinencia y efectividad de los resultados de aprendizaje”¹⁰⁵.

En relación con la docencia en el nivel superior, el avance de las nuevas tecnologías supone nuevas posibilidades y a la vez, nuevos problemas.

Por un lado se observa, en el ámbito mundial, el crecimiento de la oferta de educación universitaria, ya sea a través de la creación de universidades virtuales como de la apertura de las universidades tradicionales a la incorporación de estas nuevas tecnologías. Asimismo, se reconocen experiencias de universidades tradicionales que incluyen algunas ofertas de cursos y hasta carreras completas bajo la modalidad a distancia. Estas experiencias se vinculan con el concepto de educación permanente o continua, es decir, el aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre las cuestiones a resolver, se encuentra la definición de estrategias evaluación y acreditación de esta modalidad de educación, así como la vinculación con el sector productivo, de tal modo de definir la manera en que las TIC se incorporan en los currículos de la educación superior como parte de la formación profesional.

Podemos afirmar que los temas y problemas relacionados con las TIC presentan un tratamiento escaso como cuestión de política educativa en Argentina.

¹⁰⁵ Landau, M., *Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2002, pág. 6.

Actualmente existe cierto consenso en afirmar que los usos sociales de las tecnologías de la información y la comunicación están más vinculados a las condiciones organizacionales e institucionales que a los dispositivos tecnológicos en sí mismos. En tal sentido, la inversión que se haga en este aspecto, debería tender hacia el desarrollo de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje de tal modo de lograr un mayor aprovechamiento de las posibilidades que brindan las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, políticas explícitas que permitan instancias de formación y capacitación a lo largo de la vida posibilitar a los docentes una capacitación continua y acceder a nuevas fuentes de información en pos de su desarrollo profesional; poner a disposición de la población evaluaciones públicas sobre las diferentes ofertas educativas existentes. La informatización del sistema educativo hoy es un proceso costoso y con un desarrollo heterogéneo

La Ley N° 24.521, en su Artículo 6, considera la incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito de la Educación Superior.

La Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

Si bien no existe en la Argentina un relevamiento completo acerca del uso de las nuevas tecnologías en la Educación Superior y menos aun, en lo que a la formación docente particularmente se refiere, sí podemos dar cuenta de algunas de las reflexiones que sobre la cuestión han manifestado los distintos especialistas.

Algunos autores consideran que son muchas las incertidumbres relacionadas con el uso de las TIC. Otros se muestran optimistas en cuanto a los beneficios que suponen para la educación, en el sentido de la adecuación de la enseñanza a las transformaciones que se producirán en las próximas décadas, con los consiguientes cambios en los saberes que transmite el sistema educativo.

Resultan pertinentes para ilustrar este punto, las reflexiones del actual ministro de Educación de la Argentina¹⁰⁶.

“El tipo de saber que predomina actualmente en nuestras escuelas es fuertemente atomizado, memorístico y enciclopédico. Está profundamente desvinculado de la realidad y no ayuda a la comprensión de los procesos tecnológicos y sociales que ocurren fuera de ellas”¹⁰⁷.

En tal sentido pueden enumerarse las competencias que la escuela deberá formar a los futuros trabajadores: “...capacidad de pensamiento teórico y abstracto; capacidad de pensamiento estratégico; capacidad de responder creativamente a situaciones nuevas; comprensión global del proceso tecnológico; sólida formación lógico-matemática e

¹⁰⁶ Filmus, D., “Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia “Aulas en red” de la Ciudad de Buenos Aires” en *Educación y nuevas tecnologías*, UNESCO, Buenos Aires, 2003.

¹⁰⁷ Filmus, D., op. cit., pág. 19.

informática; autonomía en la toma de decisiones; y, por último, conciencia de los criterios de calidad y desempeño”¹⁰⁸.

La capacitación permanente aparece como un desafío ineludible ante la rápida obsolescencia de las tecnologías y la reconfiguración e incluso desaparición de profesiones y puestos de trabajo.

En tal sentido, la escuela debe superar la mera transmisión de contenidos específicos: deben enseñar a aprender y generar una actitud positiva frente al cambio continuo y la formación permanente.

Resulta importante destacar a nuestros fines qué impacto tiene la incorporación de las nuevas tecnologías en las condiciones del trabajo docente. Las transformaciones que necesita la escuela sólo serán posibles con el trabajo de los docentes. El actual Ministro de educación de la Argentina sostiene:

*“(...) el deterioro de los salarios, las condiciones de trabajo y la jerarquía de la tarea docente, modificaron la composición social de quienes entran a los profesorados. En este proceso, también son determinantes la rutinización, estandarización y tecnificación del trabajo educativo. Existe una fuerte tendencia a que opten por dedicarse a la docencia jóvenes de pocos recursos económicos y culturales y de bajo rendimiento académico. Los desafíos que debemos afrontar en las próximas décadas exigen recuperar para la docencia a los jóvenes mejor formados. Las tendencias hacia la autonomía en la función, la personalización del aprendizaje y el manejo de las nuevas tecnologías exigirán mayor capacidad y profesionalismo en el trabajo docente. No podrá limitarse a la aplicación de tecnologías y conocimientos creados por otros. Los profesores del futuro deberán crear y recrear conocimientos para aplicarlos a una realidad en permanente cambio”*¹⁰⁹.

Una vez más aparece aquí la necesidad de una mayor capacitación y perfeccionamiento y la mejora de las condiciones laborales y salariales.

El trabajo de Landau revela que en la Argentina la implementación de las TIC en las escuelas y colegio presenta un panorama diverso: pueden hallarse una serie de importantes iniciativas en marcha, en un mapa dispar en lo que hace a equipamiento, conectividad y capacitación. En gran parte del país, las escuelas han realizado procesos de aprendizaje institucional en un marco de escasas iniciativas públicas orientadas a poner en circulación este conocimiento y a regular prácticas pedagógicas adecuadas. Por lo general, las escuelas han tomado decisiones (de capacitación, equipamiento y currículum) con muy poca orientación y normativa oficial.

Asimismo debe destacarse que en los proyectos de incorporación de estas tecnologías al ámbito escolar, implementados en algunos países latinoamericanos y analizados en el estudio citado, la capacitación aparece como un componente fundamental. En general, el personal a cargo de los proyectos son docentes que desean integrarse a esta nueva área o han desarrollado

¹⁰⁸ Filmus, D., op. cit., pág. 20.

¹⁰⁹ Filmus, D., op. cit., pág. 27 y 28.

propuestas exitosas en su escuela. En tal sentido, la capacitación se desarrolla en dos aspectos: por un lado, se brinda una “alfabetización informática” en las herramientas que se van a utilizar. En segundo lugar, ninguno de los proyectos analizados, desestima la capacitación pedagógica tendiente a dotar de herramientas que posibiliten su integración en el currículo escolar.

Volviendo al ámbito de nuestro país¹¹⁰ en lo que se refiere “(...) al equipamiento informático presente en las escuelas, un estudio desarrollado por la Unidad de Investigaciones Educativas (2001) en base a los datos de la Red Nacional de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación destaca que para el año 1998 uno de cada tres establecimientos contaba con computadoras destinadas a la enseñanza. Asimismo, se observa una fuerte desigualdad entre las diferentes jurisdicciones en términos de equipamiento pero que ningún caso supera el 50% de los establecimientos y menos del 17% de las escuelas de Enseñanza Media con conexión a Internet – nivel educativo con mayor grado de equipamiento -. (Unidad de Investigaciones Educativas, 2001).

Durante la década de 1990, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación se desarrolló en el marco de políticas educativas más globales, donde las estrategias de equipamiento y capacitación fueron un aspecto de políticas focalizadas (Plan Social) o de mejoramiento de la enseñanza media (Prodyemes II). Sin embargo, posteriormente la política educativa tendió a ubicar a la tecnología como motor de la mejora de la calidad educativa (...). En este contexto, se puso en marcha el programa Educ.ar para la generación de contenidos en línea y se acordó un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para equipar a las escuelas del país”¹¹¹.

8.1 Las Nuevas Tecnologías y la Tecnología Educativa.

La Tecnología Educativa¹¹², como disciplina, implica un análisis de la incorporación de las diversas tecnologías en relación con la función de la enseñanza, es decir, el sentido de aquella incorporación para la práctica educativa.

¹¹⁰ “La integración de las nuevas tecnologías en las escuelas es uno de los “nuevos desafíos” que enfrenta la educación argentina. Pese a su relativo desarrollo económico y social, la Argentina se encuentra seriamente retrasada en la puesta en marcha de planes nacionales/federales de informatización del sistema educativo respecto de otros países de la región (como Chile, México, Costa Rica o Brasil). Este hecho señala una debilidad o dificultad en las políticas públicas en esta materia. Los programas y planes han sido discontinuos y poco coordinados”. (Landau, M., op. cit., pág. 46).

¹¹¹ Landau, M. op. cit., pág. 47.

¹¹² “Entendemos a la **Tecnología Educativa** como el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines en los contextos sociohistóricos que le otorgan significación.

La Tecnología Educativa, al igual que la Didáctica, se preocupa por las prácticas de la enseñanza, pero a diferencia de ésta, incluye entre sus preocupaciones el análisis de la teoría de la comunicación y de los nuevos desarrollos tecnológicos (...).

En nuestro debate sobre la Tecnología Educativa cobran hoy fuerza las preocupaciones ideológico-políticas y ético-filosóficas como crítica y superación de la impronta tecnicista en el momento de su nacimiento (...) Es por ello que la preocupación desde lo ideológico-político resulta fundamental en el reconocimiento de los que subyacen a las diferentes propuestas de Tecnología Educativa (Litwin, E. “Presentación”, en *Cuaderno de la Cátedra de Tecnología Educativa*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de Publicaciones, 1993).

Desde los aportes de la Tecnología Educativa, observamos que las propuestas de reforma en educación pensaron la innovación como la utilización de tecnologías en el aula. Ahora bien, esta introducción podrá ser de calidad sólo si imbrica novedosos contenidos y formas de abordaje reflexivas.

Los límites que aparecen en este proceso de incorporación, resultan de que muchas veces, se desconocen la historia, cultura y características de la institución en que serán aplicadas.

En este contexto resulta indispensable asumir la Tecnología Educativa en su vinculación con las dimensiones éticas y políticas de las finalidades educativas y recuperar la preocupación por aquello que se enseña¹¹³.

Las instituciones de formación docente tienen el desafío permanente: la reflexión sobre el conocimiento, la información y sus vínculos recíprocos¹¹⁴. Este par conocimiento-información acarrea al menos dos posibilidades: la de promover la confusión entre persona informada y persona formada y la posibilidad de considerar que, iniciándose un nuevo siglo en la formación de toda persona, la información es derecho, necesidad emancipadora, instrumento para comprender una realidad cada vez más expandida. De este modo, resulta importante plantear un proyecto que tenga como base y como marco a la información y al conocimiento como estrategia de crecimiento institucional.

Desde el punto de vista educativo podríamos afirmar que se ha constituido una temática fundamental como campo nuevo de investigación ligado a la organización escolar e institucional: el uso de las actuales Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En tal sentido en las instituciones de formación es necesario incorporar innovaciones que permitan el desarrollo de nuevas estrategias, de nuevos escenarios, de nuevas posibilidades para un sujeto que necesita adecuarse a las demandas sociales.

En lo que respecta al sujeto que demanda formación continua a lo largo de toda la vida, es necesario poner a su disposición fórmulas más creativas y posibles de aprendizaje permanente.

“(…) aún cuando la **Tecnología Educativa** se reconozca como campo diferenciado de la **Didáctica**, no debería ser para disputar ese espacio, sino para referir a él. En algún sentido ello llevaría a que la Tecnología Educativa se ocupe de los aspectos más propositivos con respecto a las prácticas. Si a la Didáctica corresponde “explicar/comprender para proponer”, la Tecnología Educativa debería partir de esa comprensión para generar propuestas que, también comprometidas con las finalidades educativas, asuman como constitutivo el sentido transformador de la práctica” Litwin, E. “El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas” en Litwin, E. (comp.), *Tecnología educativa*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995, págs. 35-36.

¹¹³ Esta es la posición que asume Litwin en su concepción de la Tecnología Educativa. Véase Litwin, E. “El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas” en Litwin, E., op. cit.

¹¹⁴ Tomamos en forma resumida los aportes de Cepero Fadruga, Fernández Aedo y Server García, en <http://contextoeducativo.com.ar/2000/12/nota-07.htm>.

Los formadores, enfrentan el desafío de trabajar y formarse permanentemente, en un proceso de reingeniería que permita aportar a las organizaciones educativas, asegurar a sus alumnos un aprendizaje continuo y a sus docentes una actualización permanente.

La incorporación de las NTIC en la formación docente implica, para las instituciones de formación docente, explorar los aspectos fundamentales de la creación de una nueva cultura de aprendizaje sistemático y mediado por las actuales tecnologías de la información y la comunicación.

Las actuales tecnologías de la información y la comunicación cumplen un papel fundamental, es necesario descubrir, revalorizar y utilizar como un sistema de comunicación institucional, de intercambio de ideas y experiencias, en tareas colaborativas y grupales.

En la consideración de algunos especialistas los Institutos de formación docente, deberían proponerse construir nuevas formas de comunicación basadas en competencias y no sólo en procesos. Es decir, una nueva arquitectura de información y comunicación institucional. Con nuevos lenguajes, códigos que permitan identificar nuevos perfiles y competencias, una nueva arquitectura tecnológica, que sea abierta, más social, flexible, que atienda a las necesidades individuales y potencie las capacidades de los involucrados. Una nueva arquitectura de aplicaciones orientada más al conocimiento, a la solución de problemas comunicacionales y no solamente dedicada a los hechos burocráticos, administrativos e informativos.

Hoy se advierte, en general, que en los institutos de formación docente es prácticamente inexistente el estudio de la incorporación de las Nuevas Tecnologías, ni como contenido específico, ni como eje transversal.

En este marco de situación, es imprescindible comenzar de inmediato a trabajar con los docentes en tareas de formación y capacitación que permitan acortar la brecha entre los conocimientos que los chicos llevan cuando asisten a la escuela, y lo que los docentes conocen o dominan sobre la temática¹¹⁵.

8.2 Algunas reflexiones sobre las complejas relaciones de la educación y la tecnología.

En este contexto resulta imprescindible al menos hacer mención de la complejidad que supone la multiplicidad de las relaciones entre educación y técnica.

De este modo, el actual esquema tecnológico de la sociedad ha modificado sustancialmente la imagen de la institución educativa. La escuela se encuentra ante la importante labor de introducir al educando en ese mundo. Pero, como expresan algunos autores, “(...) en sus manos está la decisión irrenunciable, que debe llevarse a cabo en coordinación con otros núcleos sociales y con las estructuras políticas de orientar, o mejor, de transmitir el sentido vital de la orientación en el mundo, lo que implica una perspectiva

¹¹⁵ Resulta interesante el artículo publicado por Fernández, A. en <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/000914.php>

suficientemente amplia de valores y una cierta actitud crítica frente a la fragmentación de áreas culturales inherente a la sociedad tecnocrática”¹¹⁶.

En cuanto a la incorporación efectiva de la tecnología a las instituciones escolares, aparece como desafío válido el de superar el riesgo de la superficialidad, “(...) la tendencia a confundir rapidez con comprensión (...) Nada dispensará al hombre del futuro de la responsabilidad por la propia reflexión, por el afinamiento de su sentido crítico”¹¹⁷.

La magnificación indiscriminada de lo tecnológico puede de hecho conducir a dicha despersonalización en el sentido de que los sujetos, tanto educadores como educandos se sometan sin darse cuenta a la impersonalidad. (...) Creo que no es imposible que en las próximas décadas se debilite progresivamente el poder de seducción inherente hasta ahora al uso y al descubrimiento de los nuevos artefactos tecnológicos, y que nos acostumbremos incluso a sus periódicas novedades a medida que van siendo promovidas por el mercado. La escuela deberá prepararse entonces para un nuevo desafío y los educadores deberán actualizarse sin perder el sentido humano e interpersonal de su labor.

Sostenemos, como señala Leocata, que la primera condición para el aprovechamiento educativo de la tecnología debe ser, por un lado, el estudio curricularmente programado de la relación por un lado, entre las ciencias y sus aplicaciones tecnológicas y, por otro, entre estas y el entorno sociocultural.

De esta manera, “(...) al mismo tiempo que se persigue el objetivo de capacitar al educando para una futura y productiva inserción laboral en un medio socioeconómico concreto se ayuda a reubicar lo tecnológico en el contexto del mundo vital humano y cultural, en armonía con otros valores liberándolo de hechizo casi mágico de su poder utilitario. Es por eso que una profunda formación tecnológica requiere el acompañamiento de una educación integral en los valores y en el compromiso social, ético y cultural”¹¹⁸.

Es por ello que la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela y su aplicación en función de una finalidad educativa, dependerá sobre todo los docentes y de la formación que, tal sentido, hayan recibido.

¹¹⁶ Leocata, F., *“El conocimiento y la educación hoy”*, Ediciones Don Bosco Argentina, Buenos Aires, 1996, pág. 157.

¹¹⁷ Leocata, F., op. cit., pág. 159.

¹¹⁸ Leocata, F., op. cit. Pág. 160.

Conclusiones

Tendencias futuras y perspectivas de evolución

A lo largo de este trabajo hemos procurado describir la complejidad de la formación pedagógica en nuestro país. Complejidad dada desde la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter **público** y **gratuito**, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar.

Por un lado tenemos la formación docente que podríamos denominar “tradicional”, impartida a través de los institutos superiores o de los profesorados no universitarios. Recordemos que, en el caso argentino, la formación docente se originó en las Escuelas Normales Nacionales como parte de los estudios generales.

Así, la formación pedagógica surgida en el nivel secundario a través de la creación de las mencionadas escuelas normales, tuvo su proceso de perfeccionamiento y diversificación en los institutos de profesorados de nivel terciario, denominados también **Institutos de Educación Superior** que actualmente son los que sostienen la mayor parte de la oferta ofrecida.

Las características de los estudios en estas instituciones se resumen en un sistema con escasos o nulos requisitos para el ingreso, alta tasas de deserción, currículos centrados en la práctica docente y una alta heterogeneidad en la capacitación profesional de sus egresados.

Por otro lado, a partir de mediados del siglo XX, comienza a conformarse otro sistema de formación docente que surge, no como un fin en sí mismo, sino para dar respuesta a demandas puntuales: es el desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario, el que nació y creció con una lógica y características distintas a la formación brindada en el nivel terciario. Particularmente por los requerimientos de formación docente para profesionales universitarios que ya estaban ejerciendo o podían ejercer la docencia supletoriamente. Estas son las actualmente llamadas carreras docentes con condiciones especiales de ingreso como por ejemplo, la carrera de *Profesor de Contabilidad* para contadores públicos.

Una década más tarde y con la aparición en escena de las universidades privadas, la oferta de formación docente fue adquiriendo *características aún más originales*, materia que profundizó la ya creciente falta de coordinación dentro del propio sistema de educación superior.

Ahora bien, entre estos dos sistemas no sólo no existieron niveles de conexión, de articulación o de coordinación, sino que, por el contrario, permanecieron desarrollándose de manera aislada uno del otro, característica que en el caso argentino podríamos decir que perdura. No obstante este crecimiento apartado, ambos subsistemas comparten similitudes, ya sea en la denominación de los títulos, en la duración de las carreras y en la tensión entre teoría y práctica en la formación.

Recién a partir de la década del 90, aparece la necesidad de mirar a la educación superior como un nivel que debiera tener canales de articulación entre todos sus componentes. Poder articular los estudios de formación docente entre institutos y universidades fue, entonces,

la meta. Estos procesos de articulación derivaron en otros y pusieron en discusión nuevas cuestiones: la evaluación de la calidad de los institutos terciarios, la reconversión de los mismos en instituciones universitarias, el surgimiento de ofertas de posgrado y de postítulos, la expansión de la oferta a través de las subsedes o extensiones áulicas y, asimismo, las ofertas de educación no presencial o a distancia. En definitiva, ante la exigencia más o menos explícita, tanto por las políticas como por la normativa, de que lo deseable en las titulaciones docentes sería una terminalidad en el nivel universitario, se generó en los aspirantes, estudiantes y en los propios profesionales de la educación, un conjunto complejo de estrategias conducentes a la obtención de títulos docentes universitarios.

Estos son algunos de los antecedentes básicos que conformaron el actual sistema de formación docente de nuestro país y que hemos intentado recorrer a lo largo del trabajo. Sin embargo, de todas estas cuestiones, quisiéramos hacer hincapié en algunas problemáticas que se podrían definir en el nivel de los grandes interrogantes, en cuanto a cuál será su evolución y cuáles las perspectivas futuras.

En primer lugar señalar que analizado el caso argentino, y tomado conocimiento del desarrollo de estos procesos en el resto de América latina, no podemos dejar de manifestar nuestra sorpresa ante la evidencia de la semejanza entre los mismos. Es decir, desde el punto de vista de la Argentina, teníamos la creencia de que en algunas cuestiones, como en el campo de la educación, este país había vivido una historia particular, distinta a la de los países de la región.

Este reconocer que nuestros problemas, no son únicos sino parte de una problemática regional, nos obliga a ubicarnos desde otra perspectiva, no sólo en cuanto al futuro, sino en cuanto a la revisión de nuestra propia historia.

Por otro lado, nos encontramos ante una imagen muy fuerte y que es lo que parece ser un irreversible proceso de *universitarización* de la formación docente. Los procesos de articulación terciario-universitario, la creación de los ciclos de licenciatura, la posibilidad de la conversión de institutos terciarios en colegios universitarios, y las propias demandas profesionales, todo ello conlleva, con distintos órdenes de influencia a que -sin saber cuándo- la formación docente se transforme y pase a ser un producto típicamente universitario.

Si tuviéramos que arriesgar tiempos sólo podríamos decir que no será en el corto ni en el mediano plazo. Pero lo que ahora se presenta como una tendencia, es visualizada como una realidad cada vez con mayor presencia. Esta perspectiva se acrecienta si volvemos a insertarnos en el contexto regional, y comprobamos que esta misma dinámica de transformación de los profesorados en instituciones de rango universitario se insinúa también en otros países.

Asimismo, también debemos anotar que tal como lo hemos remarcado a lo largo de este trabajo, queda latente la sensación de que hacen falta estudios más profundos en relación con la problemática de la formación docente. Hemos sentido como un permanente condicionamiento el hecho de que todas nuestras afirmaciones fueran relativizadas por distintas variables: el contexto, los distintos grados de aplicación de la normativa a nivel nacional, a nivel de cada subsistema, de cada institución, y aún de cada carrera como en el caso de las universidades. Por

ello pensamos, que para tener una verdadera dimensión de la realidad y de las perspectivas, al menos en el sistema universitario, sería necesario un profundo estudio al interior de cada una de las más de noventa instituciones, de gestión pública y privada, que actualmente componen el sistema universitario en la Argentina. En este estudio deberíamos poder determinar las ofertas por universidad, carrera por carrera, las ofertas de formación docente con condiciones especiales de ingreso, discriminar los títulos intermedios, en definitiva dimensionar desde lo particular de cada institución, la complejidad del sistema, para poder luego sí enunciar algunas conclusiones de carácter general.

Otro gran interrogante es el que plantean las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en la educación superior (NTIyC) y concretamente en la formación docente. Sin duda se vislumbra que la aplicación de lo que hasta ahora parece ser una herramienta inagotable de recursos, podría llegar a tener una importancia muy grande. Sin embargo, en la Argentina y también en los países de la región quedan muchas dudas.

No sólo por la inestabilidad general de nuestros contextos nacionales sino porque también existe una evidente escasez de datos y de información acerca de la aplicación de estas experiencias, porque las instituciones que han avanzado en esta línea no proporcionan toda la información y, por lo tanto es imposible predecir o estimar su evolución futura y menos aún determinar como esta evolución terminará influyendo en la formación de los docentes. Actualmente hay ofertas dadas a través de las NTIyC pero es difícil predecir su evolución.

Asimismo, resta discutir la cuestión del perfil de los estudiantes de carreras docentes. Como vimos existe actualmente en la Argentina la tendencia a que elijan dedicarse a la docencia jóvenes de pocos recursos económicos y culturales. En tal sentido, el desafío que debe afrontarse en las próximas décadas exige atraer a la docencia a los jóvenes con mejor formación cultural. La tendencia hacia la autonomía en la función, la personalización del aprendizaje y el manejo de las nuevas tecnologías exigirán mayor capacidad y profesionalismo en el trabajo docente.

De este modo, los profesores deberán prepararse para tener la capacidad, reflexiva y crítica, de poder construir y recrear conocimientos y aplicarlos a una realidad muy cambiante. Es por ello que resulta necesario la articulación con el nivel universitario de manera de ofrecerles nuevos ámbitos de capacitación y perfeccionamiento. Como se ha afirmado, será también imprescindible que las condiciones laborales y salariales se adecuen a las actualmente mayores exigencias profesionales. El apoyo social que reciban los docentes, a través de las políticas de estado, será uno de los signos más importantes de la voluntad de los gobiernos en realizar los esfuerzos necesarios para poner a la educación en general, y a la formación docente en particular, a la altura de los nuevos desafíos.

Por último, se encuentra pendiente de resolución lo relativo a la incorporación de los títulos docentes en la nómina de títulos del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Si bien hemos señalado que creemos difícil que pueda hacerse efectiva dicha incorporación, señalamos igualmente que es necesario generar los espacios de debate para obtener una resolución definitiva del tema.

La agenda de la educación superior argentina requeriría la inclusión de todos estos temas. Como primera medida debe haber una nueva discusión acerca de cuál es el objetivo principal a alcanzar: si asegurar la calidad de la formación docente en la Argentina o garantizar un “tránsito” permanente por los distintos niveles del sistema; si lograr cuotas racionales de egresados profesionalmente capacitados para cumplir con su rol o “producir” maestros y profesores que luego no encuentran respuesta a sus demandas laborales; por último, si dejar todo el peso de la formación docente en las instituciones universitarias, o lograr que de este proceso de *universitarización* queden intactas la tradición y la experiencia de los institutos superiores para la formación de maestros acotados a determinados niveles de la enseñanza.

Asumir la discusión de estas cuestiones es el compromiso no sólo de los responsables políticos sino también de todos los actores del sistema educativo, incluyendo principalmente a los propios docentes quienes son los primeros implicados directos por la devaluación que ya han sufrido sus propias certificaciones.

El rol del gobierno es hacer que justamente las decisiones de conjunto se transformen en políticas de estado, y que las acciones que de ellas deriven sean aplicadas a través de una planificación real y posible, que tenga en cuenta los tiempos, la realidad nacional y los recursos con los que efectivamente se cuenta.

Bibliografía

AAVV, *Educación y nuevas tecnologías*, UNESCO, Buenos Aires, 2003.

AAVV, *La formación docente en debate*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 1998.

Carr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Ed. Laertes, Barcelona, 1990.

Davini, M. C. y Alliaud, A., *Los maestros del siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

Diker y Terigi, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

Dirié, C., *Mapa de la Oferta de Educación Superior en la Argentina del 2000*, Buenos Aires, Mayo 2002.

Dirié, C. y Oiberman, I., *Inserción laboral de los docentes en el sistema educativo*, Serie Estudios Especiales, Documento N°2, Dirección Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1999.

Etkin y Schvarstein, *La identidad de las organizaciones*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.

Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior “Informe Juri”, Subcomisión II, M.E.C.T, Junio 2002.

Landau, M., *Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2002.

Leocata, F., *El conocimiento y la educación hoy*, Ediciones Don Bosco Argentina, Buenos Aires, 1996.

Marquina, M, Straw, C., *Datos Básicos sobre la Educación Superior*, Ministerio de Educación, Junio 2002.

Marshall, A., *El empleo en el sector educativo*, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, 1999.

Pugliese, J.C., *Políticas de Estado para la Universidad Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, Mayo 2003.

Puiggrós, A., *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1990.

Solari, M. H., *Historia de la Educación Argentina*, Editorial Piados, Buenos Aires, 1975.

Trombetta, A., *Alcances y Dimensiones de la Educación Superior No universitaria en la Argentina*, Tesis de maestría, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1998.

Weinberg, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, AZ Editora, Buenos Aires, 1994.