



El impacto diferencial de las reformas educativas. El caso de los profesorados de Psicología en dos jurisdicciones argentinas.

The differential impact of educational reforms. The case of psychology teachers in two Argentine jurisdictions.

María Virginia García y María Laura Pico

García, M. V. y Pico, M. L. (2020). El impacto diferencial de las reformas educativas. El caso de los profesorados de Psicología en dos jurisdicciones argentinas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), pp. 58-75.

RESUMEN

La transformación de nuestro sistema educativo en el marco de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), que extiende la obligatoriedad escolar hasta el nivel de la educación secundaria, pone de relieve uno de los temas vinculados a la calidad de la educación: la formación de los docentes. En Argentina la Formación Docente Inicial se desarrolla tanto en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en las Universidades o Institutos Universitarios (Ley de Educación Superior N° 24.521). Este sistema binario se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas. En este contexto de desarticulación, y con el objetivo de asegurar la unidad del sistema formador, el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) los cuales constituyen un marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial para los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto de las reformas educativas a través del análisis de un caso: la formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en las universidades e ISFD en dos jurisdicciones argentinas. El trabajo metodológico consistió en la identificación, recogida y análisis de textos jurídicos y curriculares, atendiendo los distintos niveles de determinación de los mismos y tomando como eje la formación del profesorado de psicología para el nivel secundario. Para esto se llevó a cabo un proceso analítico-sintético de la información obtenida. Con el análisis de los datos recogidos se pretendió identificar el impacto diferencial que tienen las reformas educativas dentro de un sistema educativo federal.

Palabras clave: formación docente inicial - marco regulatorio – curriculum - reformas educativas- nivel secundario

ABSTRACT

The transformation of our educational system within the framework of Law No. 26206 of National Education, which extends school compulsory to reach the secondary level of education, highlights one of the issues related to the quality of education: teacher training. In Argentina, Initial Teacher Training is carried out both in Higher Institutes of Teacher Training (ISFD) and in Universities or University Institutes (Higher Education Law No. 24,521). This binary system is characterized by a great diversity in its educational offer, titles and diplomas. In this context of disarticulation, and with the objective of ensuring the unity of the training system, the Federal Education Council approves the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training (CFE 24/07) which constitute a



regulatory framework for jurisdictional curricular designs and of the initial teacher training practices for levels and modalities of the National Education System. This study aims to reflect on the impact of educational reforms through the analysis of a case: the initial teacher training of psychology teachers for secondary level in universities and ISFD in two Argentine jurisdictions. The methodological work consisted of the identification, collection and analysis of legal and curricular texts, in view of the different levels of their determination and based on the training of psychology teachers for the secondary level. For this, it was carried out an analytical-synthetic process of the information obtained. With the analysis of the data collected, the objective was to identify the differential impact of educational reforms within a federal education system.

Keywords: Initial Teacher Training - Regulatory framework – Educational Reforms – Secondary Level – Curriculum



Introducción

En las últimas tres décadas y en consonancia con los procesos ocurridos en otros países, la Argentina implementó una serie de reformas que tuvieron en la estructura académica y en la formación de los profesores dos de sus ejes de transformación.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (LEN), que amplía la escuela obligatoria hasta el nivel secundario, se planteó un nuevo desafío para la formación del profesor ya que con este marco normativo debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios debe ocuparse de la educación para todos o, dicho de otro modo, de la ampliación de la educación básica (González Gallego, 2010).

Es preciso, entonces, plasmar este cambio en una redefinición de los fines pedagógicos de las instituciones formadoras de profesores para el nivel medio. La formación inicial tiene una importancia sustantiva en la generación de las bases para la intervención en las escuelas y en las aulas puesto que es el espacio donde se brindan las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar.

La LEN en línea con la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) define que la formación docente está comprendida por universidades e institutos universitarios y también por institutos de educación superior. Teniendo en cuenta este sistema binario de la formación y la descentralización del sistema educativo, el Consejo Federal de Educación, aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Este marco se propone para asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando una mayor articulación del sistema que facilite la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y jurisdicciones y asegure el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

Aunque en un primer momento, estos lineamientos nacionales fueron muy discutidos por las universidades en el marco de sus autonomías, la incorporación de las carreras docentes al artículo 43 de la LES estableció la necesidad de adecuarse a la norma. Es así que en el año 2009 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante el Acuerdo Plenario N° 697 convocó a las unidades cargo de la formación docente a establecer lineamientos generales, comunes a los profesorado, que posteriormente serían tenidos en cuenta en el proceso de evaluación. De esta manera, en el año 2012, luego de amplios procesos de consulta en las comisiones inter-universitarias, el CIN elaboró el documento Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios que define los contenidos básicos, estructura curricular y campos de la formación y que dio lugar a la sanción de los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios (CU, AP 117/12)

Ambas regulaciones establecen los contenidos básicos y determinan la carga horaria. Los Lineamientos Nacionales fijan una duración mínima de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de Profesorado para nivel secundario y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de Profesorado de Educación Superior (CFE 83/09). Además, estos lineamientos organizan la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional.

En el mismo sentido, en lo que respecta al subsistema universitario, los Lineamientos Generales se proponen como marco curricular común, para la construcción de estándares de evaluación y acreditación de las carreras de profesorado universitario para el nivel secundario y/o superior de las distintas disciplinas. Esta normativa sostiene la carga horaria y duración propuestas en la Resoluciones CFE 24/07 y CFE 83/09, al mismo tiempo da lugar a una organización curricular similar, pero más específica, propia de las universidades atendiendo a la tradición de buena parte del sistema universitario en la formación de profesores.

Asimismo, con el objetivo de fortalecer y acompañar a las instituciones y mejorar la formación docente, el Consejo Federal de Educación resuelve la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (Res. 347/18).



Es en este contexto de reformas educativas, entendidas como los cambios estructurales y organizativos realizados en nuestro sistema educativo a partir de la sanción de la LEN que aumenta el rango de obligatoriedad, que este trabajo se propone reflexionar sobre el impacto de las mismas a través del análisis de un caso: la formación docente inicial de profesores de psicología para el nivel secundario en las universidades e ISFD de gestión estatal en dos jurisdicciones argentinas: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, cuenta con tres instituciones, y la Provincia de Buenos Aires, que cuenta con cinco.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las instituciones que dictan la formación de Profesor de Psicología para nivel secundario son la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Dr. Joaquín V. González y el Instituto Alicia Moreau de Justo. En tanto la Provincia de Buenos Aires cuenta con la oferta de la Universidad Nacional de La Plata, el ISFD N° 42 Leopoldo Marechal, el ISFD N° 2 Marie Malére, ISFD N° 82 y el ISFD N° 148 Rafael Hernández.

Para esto se han identificado, recogido y analizado los textos jurídicos y curriculares, atendiendo los distintos niveles de determinación de los mismos. Con el análisis de los datos recogidos se pretendió identificar el impacto diferencial que tienen las reformas educativas dentro de un sistema educativo federal. Asimismo, nos propusimos poner en discusión estos resultados con los debates curriculares que se vienen desplegando en torno a estas políticas.

La comparación de objetos similares: algunas consideraciones

En el campo de la educación comparada, existen diversos enfoques y miradas. Algunos autores afirman que la comparación solo se puede efectuar entre objetos extremadamente similares, otro grupo sostiene es posible comparar objetos similares, pero no idénticos. Existen además quienes piensan que la comparabilidad se funda justamente en la diversidad de situaciones a comparar (Ruiz, 2011).

En esta oportunidad se trabajará con objetos similares, pero no idénticos, ya que se trata de instituciones y jurisdicciones diferentes. Las instituciones que se abordan en este estudio, si bien comparten la formación de docentes, difieren por el tipo de gobierno puesto que los ISFD dependen de las jurisdicciones y las universidades son autónomas y dependen del Estado Nacional. Además, los ISFD tienen mayor llegada al territorio y a las escuelas que las Universidades. En relación con las funciones que determina la LEN sobre el sistema formador, es la Universidad quien tiene mayor tradición y potencia en la investigación y son los Institutos los tienen más capacidad, justamente por su llegada territorial, para cumplir con el apoyo pedagógico a escuelas.

La existencia de estos dos subsistemas, con características y tradiciones diferentes, tiene su origen en los inicios del sistema formador, que creó y destinó las Escuelas Normales y los Institutos de Profesorado a la formación de docentes y reservó a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber. Según Alliaud (2013), la formación de docentes de nuestro país se desarrolló mediante dos circuitos paralelos: un circuito normalista que se ocupaba de formar docentes para el sistema educativo formal y un circuito universitario que formaba principalmente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofertaba titulaciones docentes. Estos circuitos presentan dos modelos: por un lado, el modelo universitario que prioriza la formación académica en detrimento de la formación pedagógica que, generalmente, se ubica como un ciclo posterior a la licenciatura; y por otro, el modelo de los institutos, que ubica a la formación pedagógica como eje vertebrador de la carrera. Cabe aclarar, que más allá de estas diferencias, los ISFD y las instituciones universitarias de nuestro país comparten en partes iguales la responsabilidad de formación inicial de docentes.

En relación con las jurisdicciones que forman parte de este trabajo es de destacar que ambas cuentan con amplia oferta para la formación docente en general, la Ciudad de Buenos Aires es la capital de la República Argentina, tiene una población de 2.890.151 habitantes, siendo la mayor área urbana del país. La Provincia de Buenos Aires, con 15.625.000 habitantes, según el censo de 2010, es la provincia más poblada y una de las más extensas del país. Este agrupamiento es el que permitirá tomar una perspectiva global valiosa sobre las políticas curriculares en nuestro país que, sin velar las diferencias contextuales, podrá detenerse en los desafíos comunes que caracterizan la formación de profesores de psicología.



Otro punto a destacar se refiere a la cuestión de las políticas puesto que pueden abordarse desde las propuestas, decisiones, planes o documentos o bien desde las acciones o prácticas de los gobiernos. En este trabajo se tomarán aquellas definiciones que entienden a las políticas como documentos, específicamente documentos oficiales y textos legales. Comparar políticas exige establecer regularidades a partir de las definiciones adoptadas por los gobiernos y plasmadas en documentos normativos (Bray, Adamson & Mason, 2010). Esto requiere no perder de vista el contexto en el que fueron concebidos ya que las políticas públicas de educación producidas por los gobiernos tienen el fin de atender las necesidades educativas de su población. Es así que la comparación de jurisdicciones en un país descentralizado implica siempre la lectura de los contextos (Broadfoot, 2000).

La formación docente y el desarrollo profesional

Como señala el pedagogo francés Gilles Ferry (2008), la formación docente, es un recorrido que comienza con nuestro ingreso a la escuela como alumnos, que continúa de forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de escolarización y luego, durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y de la formación permanente. Esto implica que aprender a enseñar es un continuo que abarca toda la vida profesional que comienza formalmente con la formación inicial para extenderse a la formación continua y nutrirse de las experiencias escolares pasadas y actuales, propias y ajenas.

Durante este período, se transmiten saberes y se dota de capacidades de mucha complejidad. Esta complejidad está dada por el hecho de que se debe contemplar los desafíos actuales de enseñar en las escuelas, preparar para poder estar a la altura de las futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al trabajo de enseñar en instituciones educativas. Es decir que, el trayecto de formación inicial está pensado para lograr el acceso a aquellos saberes que permitirán a los docentes hacer frente a las primeras experiencias profesionales y proseguir el camino de la formación continua.

Más allá de los saberes que los docentes irán construyendo durante la formación continua, hay una serie de saberes que la formación inicial debe anticipar, por ello este trayecto tiene una importancia sustantiva en la generación de las bases para la intervención en las escuelas y en las aulas. Debe brindar a los futuros docentes las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar y ofrecer los saberes que permitirán a los futuros docentes afrontar sus primeras experiencias profesionales, preparándolos para generar situaciones de aprendizaje en contextos diversos. Si bien una buena parte del oficio de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la vida laboral del docente, su desenvolvimiento no puede basarse solo en el oficio práctico.

Desde un punto de vista general y en la perspectiva que propone Daniel Feldman (2010), puede decirse que el buen desempeño profesional de un docente requiere capacidad para desenvolverse en distintas tareas. Ellas están dirigidas a crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas. Estas tareas son:

- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y las tareas de aprendizaje: incluye los saberes vinculados con el manejo del espacio, los tiempos y recursos del aula; con la posibilidad de afrontar y resolver las situaciones imprevistas y de acompañar las trayectorias escolares de los alumnos.
- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos: refiere a los saberes relacionados con la posibilidad de planificar clases y secuencias didácticas, de establecer relaciones con las teorías y contenidos que las sustentan; y el trabajar recuperando los saberes y experiencias de los alumnos.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos: involucra la evaluación de la propia intervención en el aula y del grado en que se alcanzaron los propósitos de enseñanza; la reflexión sobre la práctica educativa y el desarrollo de una conciencia de las decisiones tomadas antes, durante y después de las intervenciones docentes.



- Trabajar colectivamente e integrarse a la escuela: nuclea las ideas en torno a los modos de integrarse a las tareas del equipo docente, participar de las distintas actividades de la institución y conocer tanto su funcionamiento como el contexto donde se inserta.

Algunos autores (Alliaud, 2011; Davini, 1995, 2015; Terigi, 2012) sostienen que gran parte del oficio de enseñar se aprende enseñando, con el acompañamiento de un formador que apoya, orienta y guía el proceso de llegar a ser docente. En el marco de este enfoque, fortalecer el oficio docente desde la formación inicial supone poner a jugar los saberes consolidados con los saberes de la experiencia, saberes expertos y experimentados de los que los docentes son portadores y productores.

Desde esta perspectiva, la formación inicial apunta a introducir a los futuros docentes en experiencias concretas y en el análisis clínico de las escenas escolares, como sostienen Alliaud y Antelo (2011), recuperando la dimensión artesanal de la tarea de enseñar relaciona el saber hacer con el pensamiento. Es por eso que hoy la formación de los docentes está vinculada con el desarrollo de capacidades prácticas para la acción. En este sentido, las normativas curriculares relevadas en este estudio han incorporado espacios de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales.

Siguiendo esta misma línea, los programas de desarrollo profesional intentan promover capacidades para una buena práctica que se renueva y ajusta a contextos particulares. Esto supone la indagación de problemas que es necesario abordar con planes de intervención y requiere del trabajo colaborativo por parte de profesores y otros actores institucionales. El concepto de desarrollo profesional docente, como tendencia dominante de las últimas décadas, trata de superar la escisión entre la formación inicial y continua, expresándose como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente que comienza y atraviesa la misma formación. Justamente la idea de desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera el tradicional binomio formación inicial – perfeccionamiento (Imbernón 1994, 2007; Marcelo, 2008).

En este sentido, desarrollo profesional docente puede ser concebido como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo al análisis de datos y experiencias (Lombardi & Abrile De Vollmer, 2009; Marcelo, 2008; Tardif, 2004). Esta capacidad contempla cualquier actividad o proceso que intente mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros. Se concibe como el crecimiento profesional que un docente adquiere como resultado de su experiencia y de analizar su propia práctica de forma sistemática tanto individual como colectivamente pero siempre contextualizada en su lugar de trabajo: la escuela. El desarrollo profesional pretende promover cambios en los docentes que los ayuden a crecer como profesionales. Se trata de que los saberes prácticos de los docentes se articulen con el saber experto acumulado y con las experiencias de otros colegas constituyendo una sinergia con la teoría y la investigación educativa (Lombardi, 2009).

Las reformas educativas

En las últimas tres décadas, y en consonancia con los procesos ocurridos en otros países, la Argentina implementó una serie de reformas que tuvieron en la estructura académica y en la formación de los profesores dos de sus ejes de transformación. Este tipo de reformas se acerca a lo que Pedró y Puig (1988) denominan reformas convergentes puesto que son fruto de modelos internacionales que los sistemas tienden a reproducir con la perspectiva de homologar los sistemas educativos.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, se extendió el rango de obligatoriedad hasta completar el nivel secundario, lo que implicó un reto para la formación inicial docente ya que se configuró, al menos normativamente, una escuela secundaria inclusiva. En el marco de la mencionada ley el sistema educativo se organiza en cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y contempla ocho modalidades. En el año 2006 contemplaba para el nivel inicial sólo la obligatoriedad de la sala de cinco años y en el año 2015 se incorpora la sala de cuatro años (artículo 16 de la Ley N° 27045). Los



catorce años de obligatoriedad se constituyen, entonces, en los dos últimos años de la Educación Inicial, seis o siete de la Educación Primaria y cinco o seis de la Educación Secundaria.

Con respecto a la formación docente, la LEN se atiene a lo ya establecido en el artículo 5 de la LES, que sostiene que la Educación Superior está comprendida por universidades e institutos universitarios, por institutos de educación superior que se orientan a la formación docente y a la formación técnico profesional, redefiniendo la denominación anterior que los consideraba como no-universitarios.

Además, pone en el centro de las políticas educativas la formación docente al proponer la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Este Instituto es el organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, fortalecer las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, aplicar regulaciones ligadas a la evaluación y acreditación de instituciones y carreras de formación docente, regular la validez nacional de títulos y certificaciones, promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente y coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de dichas políticas. También tiene a su cargo el desarrollo de planes, programas y materiales para la formación docente y la promoción de acciones de investigación.

La asistencia y asesoramiento de dicho Instituto está a cargo de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades (CU), del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

Con el fin de aplicar las regulaciones de la LEN que rigen el sistema formador, el Consejo Federal de Educación (CFE), aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Se proponen asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. Pero no solo entre distintas carreras y jurisdicciones sino también entre distintas instituciones formadoras, en este sentido las universidades que tengan a cargo la formación inicial de Profesores también deberán ajustar sus propuestas a estos Lineamientos Curriculares Nacionales.

Sin embargo, tal como se refirió anteriormente, en un primer momento el alcance legal de esta normativa fue fuertemente cuestionada por las universidades amparándose en la tradición de la autonomía universitaria. Aunque al poco tiempo con la incorporación de las carreras docentes al artículo 43 de la LES, estas instituciones tuvieron que adecuarse los requerimientos señalados en la mencionada Resolución 24.

Es así que en el año 2009 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante el Acuerdo Plenario, Nº 697/09 convoca a las unidades que tienen a su cargo la formación docente a establecer los lineamientos generales, comunes a los Profesorados, que serán tenidos en cuenta en el proceso de evaluación. Junto con esta convocatoria propone instruir a los representantes del CIN ante el Consejo Federal de Educación y el INFD para armonizar criterios de simetría, estableciendo parámetros y estándares aplicables a las carreras dependientes de las jurisdicciones provinciales y de las universidades.

Además, el Consejo Federal de Educación entendiendo que la profesión docente compromete el interés público por su implicancia en la formación de los ciudadanos y, por lo tanto, el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes de buena calidad, estableciendo políticas y mecanismos de regulación y evaluación crea en el año 2018 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) destinada a evaluar los ISFD y acreditar las carreras que dictan dichas instituciones.

La creación de la CNEAC está planteada con el fin de profundizar mejoras en la planificación, calidad de la formación y práctica docente entendiendo la importancia que tiene el ejercicio de la profesión docente en el



proceso de aprendizaje y la necesidad de brindar apoyo, recursos pedagógicos, asistencia técnica, lineamientos y marcos claros para el ingreso, formación y egreso de estudiantes de la carrera docente del país.

En la Res.347/18 se dispone que la CNEAC estará integrada por un académico representante de cada región del CFE, tres académicos con trayectoria en la formación docente propuesta por el Ministerio de Educación y con acuerdo del CFE, un representante del Instituto Nacional de Formación Docente, un representante de la Secretaría de Evaluación Educativa, un representante del Ministerio de Educación de la Nación y un representante adicional de la Jurisdicción cuyos institutos de formación docente sean evaluados por la CNEAC. Sus funciones serán: constatar el cumplimiento de los requisitos necesarios para la evaluación y acreditación de carreras de la Formación Docente de todas las jurisdicciones de acuerdo a la normativa vigente; emitir dictámenes con el fin de otorgar validez nacional de los títulos y carreras y elaborar la reglamentación de su funcionamiento estableciendo fines y alcances, así como lineamientos de los modelos evaluativos a implementar, los que serán aprobados por el CFE.

El Ministerio de Educación de la Nación junto al CFE y el CU realizará las acciones necesarias para la armonización de los criterios de evaluación y acreditación de carreras de los ISFD y los de las instituciones universitarias que dicten carreras de profesorado. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la CNEAC, de acuerdo con el artículo 34 de la LEN y las disposiciones de los artículos 43 y 44 de la LES, trabajarán operativamente para este fin.

Cabe destacar que la ampliación del rango de obligatoriedad y todas las reformas que se propusieron en línea con esta modificación, suponen de esfuerzos institucionales, políticos y por supuesto financieros por parte del Estado para materializar una perspectiva que, si bien aparece como novedosa para la formación de profesores, demanda un fuerte compromiso por parte del Estado para promover un cambio efectivo en un área clave de la política educativa. Ya que la participación de este actor es una condición necesaria para el desarrollo de la educación como proyecto político. Junto con los cambios en los sistemas formadores de profesores, resulta necesario revisar el currículum y las formas de trabajo en la escuela media de modo que a su vez experimente cambios sustantivos, siendo que estos cambios son poco probables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos (Terigi, 2009).

Las reformas en la formación docente inicial

La formación inicial tiene una importancia central en la conformación de las bases para la intervención en las escuelas y en las aulas. Este trayecto formativo constituye el espacio en el que se brindan a los futuros docentes las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar, y en el que se ofrecen aquellos saberes que permitirán afrontar las primeras experiencias profesionales, preparando a los futuros docentes para generar situaciones de aprendizaje en contextos diversos.

Tal como se mencionó anteriormente, la formación docente inicial en nuestro país se desarrolla en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en Universidades o Institutos Universitarios autorizados. Ambas instituciones comparten la formación inicial para este nivel. Este sistema binario se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas ofrecidos en el nivel superior y una fragmentación del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Como consecuencia, este nivel de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en sus misiones específicas.

En este contexto, y con el objetivo de asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional, el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) los cuales constituyen un marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. El alcance de los mismos es concebido en estrecha vinculación e integración con los distintos niveles de especificación curricular.



Entre las distintas regulaciones propuestas en el marco de los mencionados Lineamientos, se establece una duración mínima de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de Profesorado para nivel secundario y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de Profesorado de Educación Superior (CFE 83/09). Estos lineamientos organizan la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos:

- Formación General: incluye todas las materias dirigidas a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de marcos conceptuales para el análisis y comprensión de la cultura.
- Formación Específica: comprende todas las materias destinadas al estudio de la disciplina específica para la enseñanza en la especialidad y las características del sujeto del nivel para el que se forma.
- Formación en la Práctica Profesional: comprende las materias destinadas al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas.

En cuanto al peso relativo de los campos de conocimiento, se recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que es deseable que la Formación en la práctica profesional, integre conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

En línea con las Resoluciones CFE 24/07 y CFE 83/09, los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios (Acuerdo Plenario CU N°117/2012) establecen como carga horaria mínima 2900 horas para el Profesorado de Educación Secundaria y Superior y 2600 horas para el Profesorado de Educación Secundaria. La organización en campos es similar a la propuesta por los Lineamientos Generales para la Formación Docente, pero atendiendo a la estructuración curricular de las universidades, por ello los campos de conocimiento se organizan en cuatro campos:

- Formación General: que comprende las áreas básicas de conocimiento producidos en el marco de la disciplina, sus enfoques teóricos, epistemológicos y debates.
- Formación Disciplinar Específica: que incluye las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina, La problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura y lenguajes y prácticas comunicativas.
- Formación Pedagógica: refiere a los diferentes desempeños para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa.
- Formación en la Práctica Profesional Docente: refiere a los procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes en contextos macro, meso y micro educativos.

Este recorrido por ambos lineamientos nos lleva a preguntarnos por los saberes que la formación inicial debe promover en los futuros profesores para que puedan desempeñarse en una escuela secundaria inclusiva. Esta pregunta interpela las prácticas formativas en sus diferentes aspectos y dimensiones y supone la revisión permanente de los diseños curriculares de modo de analizar aquello que habilitan para favorecer la apropiación de los saberes considerados fundamentales para la formación.

En las últimas décadas, distintos investigadores han calificado a la formación docente como una "empresa de bajo impacto" (Terhart, 1987). Estas lecturas sostienen que la preparación que ofrecen las instituciones de formación está alejada de las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica, entonces a la hora de enseñar terminan haciendo uso de los saberes que fueron incorporando en su biografía escolar (Alliaud, 2002). En línea con lo anterior, sostiene que la influencia de las experiencias previas es tan decisiva que funciona como una especie de determinismo en los modos de actuación de estudiantes y graduados.

A partir de la difusión de estas ideas se fue consolidando un movimiento tendiente a priorizar la formación continua en detrimento de la formación inicial. Si bien es valioso pensar en la educación permanente de los



docentes, sostenemos de acuerdo a los planteos de Davini que este enfoque a ultranza produce un riesgoso hiato en la formación (Davini, 2015). No se trata de negar la influencia de los aprendizajes incorporados el período vivido en la escuela como alumnos, ni tampoco de negar la importancia de lo que se aprende luego en la vida laboral. El problema reside en que la difusión indiscriminada de estas concepciones ha llevado, en muchos casos a desvalorizar la formación inicial, considerándola superflua o improductiva. Por tal motivo antes de determinar que la formación sea de bajo impacto sería valioso analizar de qué modo es posible formar a los futuros docentes de una escuela secundaria inclusiva en un proceso que sea de alto impacto.

Es por eso que la formación de los docentes hoy está vinculada con el desarrollo de capacidades prácticas para la acción. En este sentido, y a partir de lo definido en los lineamientos, que los nuevos diseños curriculares han incorporado espacios significativos de aprendizajes en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales.

En este marco, los lineamientos nacionales en lo que respecta al nivel secundario sugieren preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación, incorporar una didáctica específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir, en la didáctica del último año espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza e investigación y además incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las culturas juveniles, cultura escolar y sociedad y otra que se destine al sujeto adulto.

En una línea similar, los lineamientos universitarios sostienen la fuerte presencia disciplinar teniendo en cuenta los saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título, proponen una didáctica específica transversal a la formación pedagógica y a la formación disciplinar y determinan que la Práctica desarrolle un recorrido amplio del plan de estudios, articulada en sucesivas etapas que culminan con la residencia.

El caso del profesorado de psicología en dos jurisdicciones.

En consonancia con la ley nacional, la Ley de Educación Provincial, N° 13.688/07 sostiene el mismo tramo de obligatoriedad y opta por el formato de 6 años de educación primaria y 6 de secundaria. En cambio, la Ciudad de Buenos Aires a la fecha no ha sancionado una legislación educativa para el conjunto del sistema educativo jurisdiccional y el formato adoptado para la educación primaria y secundaria, es de 7 y 5 años.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07) alcanzan a estas jurisdicciones, dado que, en el esquema federal del gobierno argentino, la regulación nacional debe redefinirse en cada jurisdicción y al interior de cada institución en la que se formen los docentes. Al mismo tiempo y en lo que respecta al subsistema universitario, son los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios (Acuerdo Plenario CU N°117/2012) los que orientan las definiciones institucionales de la UBA y la UNLP.

En relación con los profesorado que se dictan en ambas las Universidades de CABA y Provincia, la propuesta del CU determina un 6% para la Formación General, un 61% para la Formación Específica, un 14% para la Práctica Profesional, un 8% destinado a horas de asignación libre y un 11% para Formación Pedagógica.

En la Provincia de Buenos Aires el diseño curricular vigente (Res.N° 3154/02) es del año 2002 (anterior a la Ley de Educación Provincial y a los Lineamientos Curriculares Nacionales) y estructura sus contenidos en torno a 5 ejes: Histórico (evolución histórica y de los paradigmas desde su origen a la actualidad), Propedéutico (métodos y procedimientos más generales de indagación psicológica), Sistemático (diferentes enfoques del conocimiento psicológico), Instrumental (herramientas básicas para el acceso al conocimiento) e Investigación (métodos de trabajo e investigación propios de la ciencia). Este diseño le dedica un 21% del peso relativo a la formación general, un 67% a la formación específica y un 12% a la práctica profesional, la determinación de espacios de definición institucional se contempla en la Res 13271/99 formación Docente de Grado, pero no se especifica la carga horaria de la misma. Con respecto a las Instituciones formadoras la oferta está dada por la Universidad Nacional de La Plata, el ISFD N° 42 Leopoldo Marechal, el ISFD N° 2 Marie Malére, ISFD N° 82 y el ISFD N° 148 Rafael Hernández.



En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el diseño curricular vigente (Res. 4346/14) es del año 2014 si bien no tiene una normativa jurisdiccional es posterior a la LEN y a los Lineamientos Curriculares Nacionales. En este diseño encontramos un peso relativo del 23% para la formación general, un 50% para la formación específica, un 18% para la práctica profesional y un 12% para los espacios de definición institucional. Con respecto a las Instituciones formadoras la oferta está dada por la Universidad de Buenos Aires, el ISP Joaquín V. González y el IES N° 1 Alicia Moreau de Justo.

Centrándonos en los planes de estudios vigentes encontramos que las ofertas se conformaron de la siguiente manera:

- En el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología de la UBA (aprobado por Resolución del CS N° 753/03) la formación general ocupa un 26%, la formación específica un 66% y la formación en la práctica profesional un 8%.
- En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del ISP Dr. Joaquín V. González (aprobado por Res 2014-4344-MEGC) la Formación General es del 20%, la Formación Específica del 65% y la Formación en la Práctica Profesional del 15%.
- En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del IES N° 1 Alicia Moreau de Justo (aprobado por Resolución 4344/14) la Formación General es del 22%, la Formación Específica del 63% y la Formación en la Práctica Profesional del 15%.
- En el Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (aprobado con Resolución Ministerial: 122/06) la Formación General es del 35%, la Formación Específica del 58 % y la Formación en la Práctica Profesional del 7%.
- Los ISFD de la Provincia de Buenos Aires utilizan como el plan de estudios de la carrera al diseño curricular y por lo tanto la distribución en los campos de conocimientos es la que explicitamos anteriormente para el diseño de esta jurisdicción (un 21% del peso relativo a la formación general, un 67% a la formación específica y un 12% a la práctica profesional, la determinación de espacios de definición institucional se contempla en la Res 13271/99 formación Docente de Grado, pero no se especifica la carga horaria de la misma).

Cuadro N°1: Distribución de la carga horaria de los planes de estudio por campos de conocimiento.

Campos de Conocimientos	Res 24/07	UBA	Joaquín V. González	Moreau de Justo	ISFD Provincia de Bs As	UNLP
Formación General	entre el 25% y 35%	26%	20%	22%	21%	35%
Formación Específica	entre el 50% y 60%	66%	65%	63%	67%	58%
Práctica Profesional	entre el 15% y 25%	8%	15%	15%	12%	7%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la normativa vigente

En cuanto a la organización curricular, cada institución formadora propone ejes o ciclos, acordes con las normativas. La UBA y la UNLP se organizan sobre la base de la licenciatura a la que se agrega el Área de Formación Pedagógica. Los ISFD de CABA presentan un eje de formación general, un eje de formación específica disciplinar



y la práctica profesional. Los ISFD de Provincia de Buenos Aires presentan un espacio de fundamentación pedagógica, un espacio de especialización por niveles, un espacio de orientación y el espacio de prácticas. Cabe aclarar que, en relación con las recomendaciones sugeridas en ambos lineamientos, todos los trayectos formativos preservan la formación específica de la psicología y solo los Institutos de formación docente de CABA y Provincia de Buenos Aires toman la propuesta de inclusión de instancias curriculares didácticas específicas en los distintos momentos de la formación.

En relación con los rasgos e improntas institucionales, interesa remarcar la inclusión de determinadas asignaturas, independientemente de que esos contenidos puedan ser abordados transversalmente en otras asignaturas, puesto que consideramos que la presencia o no de una instancia curricular en un plan es un ejemplo de cómo el currículum es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (De Alba, 1998). En ambas universidades encontramos la inclusión de una mirada disciplinar focalizada en una perspectiva clínica de la psicología. En el ISP Dr. Joaquín V. González incluye materias con una mirada sociológica y antropológica, en el IES Alicia Moreau de Justo se incluyen contenidos relacionados con el uso de nuevas tecnologías y la ESI, en los ISFD de Provincia encontramos como característica general el uso del diseño curricular como plan de estudios lo que homogeneiza la oferta invisibilizando las particularidades del contexto o institucionales.

Con referencia al lugar que ocupan las prácticas en las propuestas formativas, observamos que los profesorado universitarios se conforman sobre la base de una carrera existente que es la Licenciatura. Esta característica hace que este modelo de formación comporte una lógica sucesiva, la cual se organiza de modo tal que los conocimientos pedagógicos junto con un breve recorrido de práctica profesional se incluyen al final de la formación, por lo tanto, no se adecuan a lo que proponen tanto los lineamientos universitarios como los nacionales. A diferencia de la universidad, el modelo de formación que predomina en los ISFD se ajusta a la normativa puesto que presenta una lógica integrada y la formación en la práctica profesional se incluye desde el inicio de la carrera.

Tomando la organización y estructura de las instituciones, notamos que los institutos superiores están más cerca de las escuelas que lo que lo están las universidades. Davini afirma que el 'isomorfismo' remite a la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (Davini, 1995). Es por algunas de estas cuestiones que los institutos de formación docente han sido acusados de ser una continuidad de la escuela secundaria; están más cerca y son más asimilables a las estructuras de los niveles medio y, por lo tanto, representa una continuidad con la biografía escolar previa de los estudiantes. Estas formas no viabilizan el desarrollo de experiencias más flexibles o alternativas respecto de la escuela media. Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares que restringe la constitución de un imaginario alternativo que podrían dinamizar las modificaciones en las prácticas de las escuelas de destino.

Por el contrario, las universidades presentan características que tienen que ver muy poco con las escuelas desde los horarios, espacios y normas hasta el desarrollo del currículum y su relación con la generación del conocimiento. La ausencia de isomorfismo en estas instituciones habilita otras propuestas distintas de la escuela media y favorece una lógica más autónoma en los estudiantes.

Resultados

Es interesante señalar que la adecuación a la duración y carga horaria no parece ser un problema ya que todas las carreras, tal como se observa en el siguiente cuadro, se adecuan a las regulaciones. Aquí merece destacarse que el aumento en horas y años de formación inicial propuesto en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/2007) fue pensado fundamentalmente para las carreras de nivel primario e inicial ya que la mayoría de los profesorado para el nivel medio cumplía con este requisito. También es importante mencionar la adecuación de las universidades la duración y carga horaria dispuesta por los mencionados Lineamientos, situación que en el caso de la UBA requirió a reestructurar la oferta para alcanzar las 2600 horas.

Cuadro N°2: Distribución en horas, años de cursada y espacios curriculares.



Res 24/07	UBA	ISP Joaquín V. González	IES Moreau de Justo	UNLP	ISFD N°42 Leopoldo Marechal	ISFD N° 2 Marie Malére	ISFD N° 82	ISFD N° 148 Rafael Hernández
2600 hs reloj distribuidas en un mínimo de 4 años	2600 horas	2838 horas	2955 horas	3168 horas	2996 horas	2996 horas	2996 horas	2996 horas
	6 años	4 años	4 años	5 años	4 años	4 años	4 años	4 años
	29 materias	49 materias	52 materias	28 materias	28 materias	28 materias	28 materias	28 materias

Una importante divergencia se juega en torno a las leyes y diseños jurisdiccionales. La Provincia de Buenos Aires a diferencia de la Ciudad de Buenos Aires, cuenta con una ley de Educación sancionada en el año 2007. Sin embargo, el diseño curricular para la formación de profesores de psicología no fue actualizado desde el año 2002. En cambio, La Ciudad de Buenos Aires si bien cuenta con un diseño actualizado en el año 2014 no tiene legislación educativa para el conjunto del sistema educativo jurisdiccional, esta falta de definiciones para los niveles de educación obligatoria y para la formación docente fortalece el rol de Poder Ejecutivo del GCBA en la determinación de las políticas educativas.

La formación general y la específica tienen un valor relativo y contenidos similares dentro de los planes de estudio. Las propuestas curriculares para el campo específico muestran una mayor presencia de contenidos de psicología clínica en la universidad y en los ISFD de CABA. El énfasis que se juega en cada institución formadora puede asociarse con la lógica propia de cada una. Mientras los institutos de formación docente aparecen, fundamentalmente, como transmisores del conocimiento, las universidades se ligan a la producción y generación del mismo.

Existe una diferencia en la jerarquía de las prácticas tanto en el peso relativo como en su organización. La formación en los ISFD tanto de CABA como de Buenos Aires las incluye desde el inicio de la carrera y con mayor carga horaria, en cambio el formato de ambas universidades es sucesivo y la carga horaria no supera el 8%.

La utilización del Diseño Curricular como plan de estudios en los Institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires repercute en la ausencia de improntas institucionales. Asimismo, los campos de conocimiento de este diseño, si bien incluyen los mismos ejes que se proponen en la Resolución 24/07, tienen otra denominación dado que su elaboración es previa a la sanción de dicha resolución. Esto no sucede en la Ciudad de Buenos Aires, puesto que los Institutos de formación docente de CABA marcan sus intereses particulares haciendo uso de los espacios de definición institucional y además se atienen a las denominaciones vigentes puesto que el diseño fue reformulado con posterioridad a la sanción de los Lineamientos.

La formación en ambas universidades comporta una lógica sucesiva, la cual se organiza de modo tal que los conocimientos pedagógicos y la práctica profesional se incluyen al final, a pesar de que los lineamientos generales proponen que la formación en el campo de la práctica se inicie en los primeros años de la carrera. En cambio, el modelo que predomina en los ISFD se adecua a la normativa ya que presenta una lógica integrada y la formación en la práctica profesional acompaña y articula los otros dos campos desde el inicio culminando en las Residencias Pedagógicas.

Si analizamos a la universidad como institución formadora, se puede observar que las carreras de profesorado han estado históricamente relegadas con respecto a otras carreras profesionales o que extienden títulos de licenciados, ingenieros, etc.



Esto se percibe, fundamentalmente, en la baja consideración –al interior de la universidad- de lo que suele denominarse “formación pedagógica”, inclusive en carreras propias de las humanidades como letras, historia, etc. La universidad, como generadora de conocimiento, pone su énfasis en la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica. Intenta formar un especialista en contenidos, dejando de lado aquellas cuestiones que hacen a la formación para la enseñanza de esos contenidos en el ámbito escolar. Si bien tanto los lineamientos básicos como los generales intentan revertir esta tendencia, todavía resta mucho camino por recorrer.

Discusión

La formación docente es uno de los componentes clave a la hora de pensar las políticas de mejora de los sistemas educativos. Dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, la formación resulta prioritaria para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla, en ejercicio de su derecho a la educación.

En el marco de lo que venimos planteando, podemos pensar al currículum como un instrumento que intenta dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. Este fue el espíritu con el que se sancionó la resolución 24 en el año 2007, estableciéndose un acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo formar docentes en el contexto del proyecto de sociedad que aspira a que todos completen el nivel medio de escolaridad. Pasó un tiempo, cinco años para ser exactos, para que las universidades pudieran saldar discusiones y adecuarse a esta normativa.

Sin dudas, los consensos logrados aportaron un marco de referencia posible que permitió reorganizar la formación docente inicial de profesor de secundaria de cara a la extensión de la obligatoriedad, pero la distancia temporal, por un lado, y la distancia institucional, por otro, nos muestra el impacto diferencial que adquirieron estas reformas en los profesados de Psicología entre jurisdicciones e instituciones. Las mayores diferencias se concentran en relación al trabajo curricular, mostrando un mayor desarrollo sobre los diseños de los ISFD de CABA que en Provincia de Buenos Aires y logrando una mayor adecuación de la estructura curricular en los institutos que las universidades de ambas jurisdicciones.

A partir de las definiciones nacionales, podríamos pensar que el armado jurisdiccional de los diseños curriculares para la formación docente inicial de profesores de nivel secundario, por una parte, y los lineamientos para profesados universitarios por otra, son intentos diferenciados dar respuesta a la pregunta: ¿qué debe aprender un futuro docente para el ejercicio de su profesión en una escuela secundaria inclusiva? Esto nos interroga sobre los saberes que deben construir los futuros docentes en su formación para tomar decisiones acerca de sus prácticas de enseñanza. Una interrogación que adquiere respuestas diferentes según la lógica de las instituciones que intervengan. Esto se observa claramente en esa reducción de 7 puntos del espacio de la Práctica que tienen las universidades respecto lo que determina la propia normativa universitaria. Situación que, sin dudas, repercute en la calidad de los docentes que allí se forman.

Es claro que las autoridades educativas nacionales pusieron en marcha una serie de reformas con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. También es evidente la presencia y control del Estado en estas reformas y definiciones políticas. Su preocupación por la formación docente inicial adquirió centralidad dado que el foco de las reformas se puso en el currículum de este tramo formativo promoviendo la construcción de nuevos diseños curriculares que colaboren en la construcción de una propuesta de formación nacional, que asegure niveles de formación y resultados equivalentes en todo el país.

Sin embargo, y en función de las diferencias jurisdiccionales y grandes divergencias institucionales recogidas en torno al caso de estudio, se observa que quedan importantes desafíos por resolver para el logro de un adecuado desarrollo de este proceso. Resulta oportuno centrar los esfuerzos en encontrar un equilibrio entre centralización, descentralización y autonomía que permita garantizar una formación equivalente de profesores de psicología en las distintas ofertas jurisdiccionales e institucionales. Además del trabajo con el currículum, es necesario visualizar los procesos de desarrollo curricular, en los vacíos del currículum que pueden ser entendidos obstaculizadores de los procesos de reformas.

¿Pero qué sucede cuando al interior de las jurisdicciones y en las diferentes instituciones esto se juega de una manera muy diferente? ¿Cómo pensar el entramado de los acuerdos nacionales con los jurisdiccionales en contextos descentralizados? ¿Cómo se regula lo común y lo diverso desde las normativas y el currículum? ¿Cómo se evalúa su cumplimiento? ¿Cuál es el equilibrio entre centralización, descentralización y autonomía que permita compartir las responsabilidades?

A nivel federal la responsabilidad no se trata solo del establecimiento de normas referentes a la orientación, organización sino en la realización de obras escolares que den lugar a políticas de prosperidad (Scioscioli, 2015). Estos debates son necesarios para que las reformas propuestas en el marco normativo lleguen a un plan de acción general, coherente que no



termine en un esfuerzo jurisdiccional o institucional aislado y en la fragmentación dentro del sistema, pero además ¿cómo dar estos debates sin generar más tensiones ni obstaculizar la democratización de las oportunidades de aprendizaje?

Frente a estos interrogantes consideramos que el currículum puede constituirse un elemento dinamizador de las reformas educativas si se lo concibe también como el resultado de un proceso de construcción de aquello que la sociedad aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y de actores y poniendo claramente el foco en el para qué, qué y cómo educar. Para ello es necesario asegurar un diálogo político más amplio alrededor de la construcción del currículum, en el cual participen activamente otros actores además de los tradicionales (Tedesco, 2013).

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. & Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué Editores.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar; en: Davini, M.C. (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.

Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214. doi: 10.14409/ie.v1i6.4240

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M., (2010). *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-372. doi: 10.1080/03050060050129036

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario: resultados definitivos, Serie B nº 2. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2012. v. 1, 378 p.; 23x32 cm. Disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf

Croso, C. (2010) Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad Latinoamericana. En *Debate SITEAL* 7, 20-28. Recuperado de http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Davini, M.C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas

González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona, España: Grao.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Grao.



Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.

Lombardi, G. & Abrile De Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina, En Velaz de Medarno, C & Vaillant, D (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 59-66). Madrid, España: OEI & Fundación Santillana.

Marcelo, C (2008): Desarrollo profesional y personal del docente, En De la Herrán, A. & Paredes, J Labra (Eds), *Didáctica General* (pp 291-307). Madrid, España: Mc. Graw- Hill Interamericana.

Pedro García, F. & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Barcelona, España: Paidós.

Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 84-93. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>

Scioscioli, S., & Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcéa.

Tedesco, J, Opertti, R & Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Ginebra, Suiza: Unesco

Tedesco, J. & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76, 55-69. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10801/076055069_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Normativa citada

Acuerdo Plenario N° 697/09. Profesorados Universitarios. Consejo Interuniversitario Nacional. Buenos Aires, Argentina. 18/05/2009.

Acuerdo Plenario N° 117/12. Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios. Consejo Interuniversitario Nacional. Buenos Aires, Argentina. 17/09/2012.

Ley Nacional N° 24.521. Ley de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina. 20/09/1995

Ley Nacional N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. 14/12/2006

Ley Nacional N° 27.045. Educación inicial. Modificación Ley N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina. 23/12/2014



Ley Provincial N° 13.688. Ley Provincial de Educación. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. 10/07/2007.

Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios Comisión Mixta de Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) Ciudad de San Juan, Argentina. 07/04/ 2011

Resolución N°24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 07/11/ 2007.

Resolución N° 30. Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina y Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 29/11/2007

Resolución N° 83. Profesorado de Educación Superior. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 30/07/2009.

Resolución N° 286. Plan de Formación Docente. Consejo Federal de Educación. San Luis, Argentina. 23/08/2016.

Resolución N° 347. Creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 19/12/2018

Resolución N° 753. Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología. Consejo Superior Facultad de Psicología de la UBA. 20/10/2003

Resolución Ministerial N° 122/06. Plan de estudios del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 17/12/2006

Resolución N° 3154. Diseño Curricular del Profesorado para la Educación Polimodal en Psicología. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. 16/01/2003.

Resolución N° 4346. Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Psicología. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18/12/2014.

Datos de autoría

María Virginia García

Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología. Licenciada en Psicología y Profesora de Enseñanza Media y Superior (UBA). Durante su carrera profesional ha participado en investigaciones vinculadas con la formación docente y con la enseñanza de la psicología.

licmvirgarcia@gmail.com

María Laura Pico



Desarrolla su trabajo profesional en la Universidad de Buenos Aires (UBA), como Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología. Licenciada en Psicología y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). Durante su carrera profesional ha participado en investigaciones vinculadas con la formación docente y con la enseñanza de la psicología.

marialaurapico@gmail.com

Fecha de recepción: 22/8/2019

Fecha de aceptación: 5/5/2020

