

DOSSIÊ TEMÁTICO

Políticas de Formação Docente e seus Desafios na América Latina

DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3443

**UNA NUEVA INSTITUCIÓN PARA EL GOBIERNO DE LA FORMACIÓN
DOCENTE EN ARGENTINA: EL INFD**A NEW INSTITUTION FOR THE GOVERNMENT OF THE TEACHER TRAINING IN
ARGENTINA: THE NTTIUMA NOVA INSTITUIÇÃO PARA O GOVERNO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA
ARGENTINA: O INFD*Alejandra Birgin*

Universidad de Buenos Aires – Argentina

Universidad Pedagógica Nacional – Argentina

Resumen

Este artículo indaga en la creación de una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y qué lugar construyó en la tarea de restaurar lo común. Se sostiene que la formación docente (y su gobierno) se constituyó nuevamente en una pieza clave para esa reconstrucción. Para eso, en primer lugar recorre muy brevemente el panorama y los principales problemas que atravesaban el terreno de la formación docente a fines del siglo XX. En segundo lugar, el proceso de creación del INFD y los aportes y definiciones que incorpora la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 respecto de la formación docente, qué lineamientos establece, cómo se vinculan con las políticas en curso. En tercer lugar, analiza lo que el INFD logró producir así como tensiones y emergentes novedosos. Por último, da cuenta de las nuevas orientaciones puestas en marcha desde 2016 respecto de la Formación Docente y otros modos de abordar lo común. En cada uno de los puntos enumerados aborda cuestiones ligadas a la reconstrucción del sistema formador de docentes y su gobierno, a las instituciones formadoras, a las políticas curriculares y a las políticas estudiantiles entendiendo que en todas ellas también se disputa lo común.

Palabras clave: Formación docente. Gobierno de la educación. Lo común.**Abstract**

This article explores the creation of a new institution for the government of the teacher training in Argentina: the National Teacher Training Institute (NTTI- Original name in Spanish: Instituto Nacional de Formación Docente - INFD). The main analyze it will be in how this new institution tries to re-establish the production of the common in teachers training field: it is usually argued that teacher training (and its government) was a key element for this re-establishment. In the first place we will briefly cover the issue previously described and summarize the principal debates around teachers training at the end of the 20th century. Secondly, we present the creation process of the NTTI and the contributions incorporated by the National Education Law sanctioned in 2006, specially the areas regarding teacher training and how they are linked to the policies in current progress. Thirdly, this article analyzes some of the NTTI policies, the related tensions and its unexpected features. Lastly, we

study some of the new policies launched since 2016 regarding teacher training and other ways of approaching the production of the common. In this article, the production of the common is an arena in dispute that involves the reconstruction of the teacher training system and its government, the teacher training institute, regulations regarding students and curricular policies.

Keywords: Education government. Production of the common. Teacher training.

Resumo

Este artículo investiga a criação de uma nova instituição para a gestão da formação docente na Argentina, o Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) e em que lugar ele alcançou na tarefa de manter o comum. Argumenta-se que a formação de professores (e sua gestão) foi mais uma vez um elemento-chave para essa reconstrução. Para isso, em primeiro lugar, recorre-se muito brevemente o panorama e os principais problemas que atravessaram o campo da formação de professores no final do século XX. Em segundo lugar, o processo de criação do INFD e as contribuições e definições incluídas na Lei Nacional de Educação promulgada em 2006 sobre a formação de professores, quais orientações ela estabelece, como elas estão vinculadas às políticas em andamento. Em terceiro lugar, analisa o que a INFD conseguiu produzir, bem como novas tensões e emergências. Por último, dá conta as novas orientações implementadas desde 2016 no que diz respeito à formação de professores e outras formas de abordar o comum. Em cada um dos pontos enumerados aborda questões ligadas à reconstrução do sistema de formação de professores e a sua gestão, às instituições formadoras, às políticas curriculares e às políticas estudantis entendendo que em todas elas também se disputa o comum.

Palavras clave: Formação docente. Gestão da educação. O comum.

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XIX en Argentina, a partir de una clara iniciativa e inversión del Estado central, el sistema educativo (y la formación docente) fueron los forjadores de una identidad nacional homogénea basada en la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneidad. La escuela aparecía, indiscutiblemente, como el lugar privilegiado para la construcción de la Argentina y, en ese sentido, de lo común. Para ello, el Estado Nacional construyó un sólido y férreo sistema de formación del magisterio a lo largo de todo el país (DUSSEL, 1997; PUIGGRÓS, 1990).

¿Qué cambió entre esa apuesta de la política estatal nacional y nuestros días? ¿Qué viejas y nuevas tensiones atraviesan el vínculo entre la formación docente y el Estado en Argentina? ¿Qué relación existe entre la expansión de la escolarización básica y de la formación docente y las instituciones que las gobiernan? ¿Cómo se procesa hoy el mandato de construcción de lo común desde una formación docente que cuenta con un sistema de instituciones diverso, transferido y circuitado?

A comienzos del siglo XXI los argentinos nos enfrentábamos dramáticamente con “los restos del naufragio”, es decir a un país atravesado por múltiples fragmentaciones (económicas, sociales, educativas, culturales, territoriales) y, consecuentemente, por la disolución de un imaginario y de prácticas que remitieran a un espacio común. En la tradición argentina, la construcción de lo común estuvo profundamente ligada a la de la Nación que, por supuesto, nunca fue un todo armonioso y homogéneo sino un espacio atravesado por debates y pasiones colectivas.

En este texto indagamos en la creación de una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina (el Instituto Nacional de Formación docente –en adelante INFD–) y que lugar construyó en la tarea de restañar lo común. Sin considerarla mágica (BIRGIN, 2012), vamos a sostener que la formación docente (y su gobierno) se constituyó nuevamente en una pieza clave para esa reconstrucción.

Para eso, en primer lugar recorreremos muy brevemente el panorama y los principales problemas que atravesaban el terreno de la formación docente a fines del siglo XX. En segundo lugar, el proceso de creación del INFD y los aportes y definiciones que incorpora la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 (en adelante, LEN) respecto de la formación docente, qué lineamientos establece, cómo se vinculan con las políticas en curso. En tercer lugar, vamos a indagar lo que el INFD logro producir así como tensiones y emergentes novedosos. Por último, daremos cuenta de las nuevas orientaciones puestas en marcha desde 2016 respecto de la Formación Docente y otros modos de abordar lo común. En cada uno de los puntos enumerados, abordaremos cuestiones ligadas a la reconstrucción del sistema formador de docentes y su gobierno, a las instituciones formadoras, a las políticas curriculares y a las políticas estudiantiles entendiendo que en todas ellas también se disputa lo común.

La década neoliberal y la formación docente

Como ya se señaló, la formación docente en la Argentina tiene una larga y sólida historia ligada a la construcción de la Nación. Aunque a veces la nostalgia así lo pregona, nunca fue un lecho de rosas. En esa historia han intervenido diferentes tradiciones, contiendas, construcciones institucionales, siempre ligadas a la relación con el Estado y a los sentidos que se ponían en juego para la educación y el futuro de nuestra sociedad. Se trata de temas profusamente estudiados (PINEAU, 1997; PINKASZ, 1992; SOUTHWELL, 1997).

Remitirnos al lugar que ocupó la formación docente en los 90 requiere señalar tres leyes que cristalizaron la política educativa de esa década, las cuales afectaron directamente nuestro eje de análisis, la formación docente: la Ley de Transferencia (24.049/91) de servicios educativos a las provincias (entre ellos, los institutos de formación docente –en adelante IFDs–), la Ley Federal de Educación (24.195/93) que reformó la estructura del sistema educativo vigente y la Ley de Educación Superior (24.521/95) que involucró a los institutos denominados terciarios¹.

La formación docente estuvo atravesada por el conjunto de cambios que propusieron esas políticas y esas legislaciones en múltiples aspectos². Un estudio coordinado por María Cristina Davini en 2005 (al que volveremos algunas páginas más adelante) señala, en primer lugar, los efectos de una transferencia “abrupta e inorgánica” de las instituciones de formación docente sin los recursos imprescindibles (materiales, normativos, de equipos técnicos, etc.), que delegó en cada una de las provincias la gestión administrativa, académica y financiera de las instituciones de formación docente.

En segundo lugar, la falta de planificación de la oferta, librada a las presiones del mercado y a la búsqueda y/o defensa de las fuentes de trabajo (de los docentes en ejercicio, de los que aspiraban a serlo) derivó en un crecimiento errático de las instituciones formadoras, profundamente desigual y disperso, con superposición y competencia en las ofertas. El sistema de formación docente en su conjunto estuvo así atravesado por una situación paradójica: por un lado se expandía, por el otro se precarizaba.

En tercer lugar, las políticas de los 90 fueron eficaces en la regulación de las prácticas desde el control institucional y curricular, arena en la que la estrategia seleccionada fue la tensión entre la transferencia (a las jurisdicciones) y la acreditación (nacional).

Justamente, una de las políticas medulares para la formación docente fue el desarrollo de un sistema de acreditación de IFDs (que no abarcó a las universidades que formaban docentes), bajo el argumento que eran demasiados y de baja calidad. La acreditación se basó en estándares de rendimiento y excelencia académica, además de una evaluación de la matrícula de cada institución. Su monitoreo y el proyecto que presentaba

¹ La Ley de Educación Superior (en adelante, la LES) fue la primera norma que planteó avanzar hacia un sistema único de Educación Superior regulando al conjunto de las instituciones que lo integran. Incluyó así a las instituciones terciarias de formación docente que, históricamente, habían constituido un circuito paralelo de menor prestigio y estatus frente al universitario (FELDFEBER; IVANIER, 2003).

² Con la recuperación de la democracia, dos proyectos de transformación de la formación docente se pusieron en marcha impulsados desde el Ministerio de Educación de la Argentina: el MEB (1987) y el PTFD (1990). Ambos estaban destinados a la formación de maestros/as del nivel inicial y primario, iniciados con un alcance acotado de instituciones y pensados con una proyección de expansión en el mediano plazo a partir del fortalecimiento de los actores y las instituciones involucradas (DIKER; TERIGI, 1997; BIRGIN et al., 1998).

cada IFD para su evaluación definían el reconocimiento para su sobrevivencia (o no) dentro del sistema. Se trata de políticas construidas bajo una concepción del Estado como evaluador externo de unidades educativas, sin perspectiva del conjunto del sistema ni de su sentido específico, que estimularon el desarrollo de un individualismo competitivo. Eran procedimientos que, además, ponían como condición aquello que debería haber sido garantizado por el Estado: desde los requisitos de calidad académica hasta las funciones de investigación y capacitación, la responsabilidad de su constitución y desarrollo recaía en cada unidad, que la mayoría de las veces contaba con débiles tradiciones y recursos (organizacionales y financieros).

Quizás la acreditación y reordenamiento fue una de las políticas más resistidas y que más heridas dejó en el tejido de las instituciones formadoras de docentes, ya que en ella se jugaban su existencia, en un devenir fuertemente marcado por “el sálvese quien pueda” (AIELLO; GRANDOLI, 2013).

Otro efecto de la transferencia fue el fortalecimiento de la secundarización³ de la formación docente debido a la ausencia de instancias específicas de gobierno del subsistema. Aunque la situación difería claramente de una provincia a otra, los institutos terciarios (así se denominaban en la época) fueron gobernados, en la mayoría de las jurisdicciones y acorde a una tradición histórica⁴, por las respectivas Direcciones de Adultos y de Educación Media. No existían, en general, organismos específicos ni equipos técnicos y normativas ad hoc para el Nivel Superior; tampoco fue una prioridad política nacional su construcción cuando se realizó la transferencia a las provincias y las responsabilidades locales se incrementaron.

En cuanto a la cuestión curricular, distintas investigaciones dan cuenta de la disparidad y desigualdad en las normas vigentes en la formación inicial en las diferentes provincias, impulsadas también por la reforma de la estructura y contenidos del sistema educativo⁵. Con la definición de Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la formación docente algunas provincias hicieron diseños jurisdiccionales (a veces producto de la convocatoria a especialistas, a veces a los institutos) y diseños curriculares institucionales, todos ellos fuertemente regulados por las políticas nacionales para el área, que sin embargo no

³ Diversos estudios de los 80 y 90 abordaron la potencia formadora del isomorfismo predominante entre la gramática de los institutos formadores y la de las escuelas secundarias (BIRGIN; BRASLAVSKY, 1992; DAVINI, 1995).

⁴ En 1984 se crea por primera vez la Dirección de Educación Superior como dependencia del Ministerio de Educación, con responsabilidad directa sobre un conjunto de instituciones terciarias nacionales y dedicada a supervisar y asistir financieramente a un sector de gestión privada (otras instituciones de educación superior dependían de otras direcciones, otras eran provinciales, etc.).

⁵ Fragmentación de propuestas que llegaba a que difiera la duración y carga horaria de la misma carrera al interior de una jurisdicción.

llegaron a alterar las jerarquías y lógicas clasificatorias clásicas de las tradiciones de la formación docente (DAVINI, 2005) y sí, en cambio, incrementaron la fragmentación.

Otro rasgo que caracterizó la década en este terreno fue, en el marco de un proceso generalizado de desocupación y precarización del empleo, el crecimiento de la formación docente continua. Eso devino, a la vez, de una fuerte inversión estatal y del despliegue inédito de un prolífico mercado de cursos. El desarrollo del credencialismo en el área fue la respuesta a lo que se denominó “reconversión o reciclaje docente”⁶: las certificaciones aparecían como un antídoto ante la amenaza de pérdida del empleo (docente).

Estas y otras políticas convergieron en poner bajo un manto de sospechas la tarea docente y su formación. La desautorización pública fue el marco en el que, contrastando con fuertes tradiciones de la educación pública argentina, se intentó llevar a cabo la reforma educativa. La Carpa Blanca⁷ fue la culminación de la respuesta gremial y social que disputó ese imaginario.

La crisis del 2001 mostró el colapso del sistema de representación político vigente así como del ciclo económico que inició la dictadura y profundizó la década neoliberal. El gobierno que asumió en 2003 encontró una Argentina en pleno proceso de desindustrialización y concentración de la riqueza, lo cual llevó a un crecimiento sin precedentes del desempleo, la pobreza y la exclusión social (FREDERIC, 2004). El derrumbe económico y el deterioro de las condiciones de vida de gran parte de la población vinieron de la mano de la deslegitimación de las instituciones y de la política.

Como no podía ser de otro modo, esta situación atravesó desde múltiples aristas a las escuelas, que recibían a niños, niñas y adolescentes que encontraban en la institución educativa un albergue frente a una fragilización inédita de sus condiciones de vida y las de su familia. Este y otros factores, sumados a una precarización brutal de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente, contribuyeron a un deterioro sin precedentes del sistema educativo argentino y del que formaba a sus docentes.

Políticas y gobierno de la formación docente: la creación del INFD

⁶ Con el cambio de estructura que propuso la Ley Federal de Educación, se exigían nuevas titulaciones inexistentes hasta ese momento. Reconversión o reciclaje fueron los nombres que adquirió la re-titulación de las y los enseñantes.

⁷ Emblemática de las luchas docentes, la Carpa Blanca fue el espacio que instaló el gremio docente en 1997 frente al Congreso de la Nación a lo largo de más de 1000 días en reclamo de un aumento en los fondos destinados a la educación y la derogación de la Ley Federal de Educación.

Desde comienzos del siglo XXI en Argentina los discursos oficiales daban cuenta de una preocupación por la formación docente reconocida por su potencial estratégico en la construcción de una orientación político-pedagógica común. Así se diseñaron e implementaron esfuerzos e iniciativas post acreditación que se propusieron restañar el tejido y constituyen un antecedente en el que se inscriben las decisiones posteriores en el área. Nos detendremos en tres de ellas: Polos de Desarrollo, Plan de Renovación Pedagógica y Elegir la Docencia.

El Proyecto Polos de Desarrollo (2000-2001) buscó potenciar en los IFDs líneas de investigación o innovación pedagógica en áreas específicas de conocimiento y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que la ayuda mutua colabora en el mejoramiento de las prácticas educativas. Privilegió como estrategia la conformación de redes solidarias en las que 90 IFDs trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional y más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente (PORTA; AGUIRRE, 2016).

Desde 2003 se impulsaron nuevas acciones a través del Plan Nacional para la Formación Docente que abarcó al conjunto del sistema formador en aspectos estructurales. A la vez, se construyó el Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, que concentró sus acciones en 200 institutos del país, desarrollando un programa de trabajo de corte institucional y de alta intensidad. A la par, en esos IFDs se puso en marcha una línea de política estudiantil (denominada Elegir la Docencia) que buscó estimular la opción por la carrera docente a través de ofrecer acompañamiento a las trayectorias de estudiantes de profesorado (en áreas de vacancia priorizadas por las jurisdicciones) con propuestas pedagógicas, culturales, comunitarias y de sostén económico.

Ahora bien, evaluaciones parciales, investigaciones locales, reuniones con profesores, intercambios con gremios docentes daban cuenta del débil alcance de las estrategias en marcha ¿Cómo producir las condiciones para revitalizar un norte común y hacer más fértiles las políticas de formación de maestros y profesores? ¿Cómo atender la fragmentación instalada en la formación docente? Desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se abrió un debate acerca de la pertinencia de la creación de una institucionalidad nueva y específica, un espacio que aportara a la jerarquización, la toma de decisiones y el apoyo al desarrollo de la formación docente. Para ello, por resolución 241/05 del CFE se creó una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua que funcionó durante el 2005 y tuvo como objetivo convocar a consultas y realizar propuestas y orientaciones para “la generación de un espacio institucional específico que consolide una política federal para la formación docente”.

Entre las diferentes consultas y estudios que solicita y desarrolla la Comisión, María Cristina Davini coordinó un equipo para la confección de un mapeo general de la Educación Superior No Universitaria con énfasis en la formación docente que se constituyó en un insumo principal para la tarea de la Comisión: producir sugerencias de políticas. Se trataba de una investigación de factura federal con un enfoque cualicuantitativo que produjo un inventario sobre la situación vigente en este campo específico, la formación docente.⁸ Junto con el análisis estadístico y documental, recupera la voz y la experiencia de quienes estaban a cargo de la gestión de la formación docente en cada provincia y de quienes ejercían la conducción de las instituciones de formación docente a principios del 2000.

El estudio se circunscribe a la Educación Superior No Universitaria (es decir, no incluye la formación docente que se desarrolla en las universidades)⁹. En ese sentido, el estudio solicitado (en particular, el recorte de su objeto) da cuenta de un problema y una deuda pendiente de las políticas de formación docente en Argentina: ubicar a la formación docente como problemática del nivel superior en su conjunto.

Finalmente, la Comisión propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Sus conclusiones se ven plasmadas en una Resolución del CFCyE N° 251/05 que encomienda al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación la creación de un organismo nacional desconcentrado “para planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua”. Allí se hace hincapié en tres elementos: el establecimiento de procedimientos de concertación técnica federal, la conformación de un Consejo Consultivo de carácter técnico-político y la recomendación de dotar al organismo de un presupuesto y estructura propios.

Paralelamente, a partir de un cuestionamiento social generalizado de la Ley Federal de Educación y las consecuencias de su aplicación, en 2006 se decide avanzar hacia una nueva Ley de Educación Nacional, que cataliza buena parte de las discusiones que se venían desarrollando. Los resultados de los diferentes procedimientos de consultas puestos en juego confluyen en algunos acuerdos centrales: la necesidad de recuperación del rol del estado nacional en el diseño y planificación de las políticas así como su responsabilidad en generar las condiciones, la reconstrucción de una noción de conjunto del sistema (tanto entre los niveles como entre las jurisdicciones). Todos esos acuerdos tienen incidencia directa en la

8 Otros insumos fueron: “Algunas características de la formación docente en Universidades” producido por la Secretaría de Políticas Universitarias, y los Informes sobre la Formación Docente 2005 y sobre el Desarrollo de la Profesionalidad Docente, a cargo de la DINIECE/ MECyT, 2005.

9 En Argentina la formación de profesores (sobre todo) se desarrolla en dos instituciones emblemáticas desde inicios del siglo XX: los Institutos Superiores de Formación Docente (donde tallan el normalismo y la didáctica) y las Universidades (donde la formación disciplinar es hegemónica).

política de formación docente que delinea la LEN y se traman con la nueva institucionalidad en construcción, el INFD (FILMUS; KAPLAN, 2012).

En el caso específico de la formación docente, además, la consulta que se organiza para debatir la nueva Ley se alimenta de circuitos que, con diversos estudios y el funcionamiento de la Comisión antes mencionada, ya se habían puesto en marcha. Junto al mapeo mencionado, se hizo una consulta nacional respondida por el 50% de los institutos de formación docente del país¹⁰.

Ahora bien, si el normalismo había constituido un marco unificador de la formación docente en Argentina en sus orígenes, más allá de versiones heterogéneas y hasta antagónicas en sus fundamentos, posicionamientos y prácticas (muchas veces con una perspectiva uniformizante y ritualizada (ABRATTE, 2016), la situación a fines del siglo XX era muy diferente. Las tradiciones unificadoras jugaron su parte en la búsqueda de la reconstrucción de una unidad ahora concebida como compleja y heterogénea, preocupada a la vez por la restitución de lo común y la consideración de la diversidad.

¿Qué establece la LEN sobre formación docente? En primer lugar, en el artículo 71 la encuadra política y pedagógicamente. Para ello plantea que:

Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Aquí radica un posicionamiento que asume la Ley respecto de los debates académicos y políticos (no sólo nacionales) que demarcaban la problemática de la formación docente en el 2006. Alejándose de perspectivas tecnocrático-academicistas que habían imperado en períodos anteriores, se prioriza la relación de los que enseñan con la cultura y la sociedad de su época. Se trata de una definición que se distancia de aquellas que proponen una formación docente basada en el control instrumental y metodológico y, en cambio, jerarquiza la producción de una relación estrecha y potente de quienes enseñamos con la sociedad y la cultura de nuestro tiempo (BIRGIN; SERRA, 2012; MEIRIEU, 1998; TRÍMBOLI, 2003).

La otra cuestión clave que encierra este artículo de la LEN es la propuesta de una formación docente comprometida con la igualdad, más precisamente con cierto modo de entender la igualdad. Recordemos que frente al crecimiento brutal de la pobreza que caracterizó los años 90', también imperaron concepciones deficitarias y/o misericordiosas que

¹⁰ "Consulta Nacional sobre Formación Docente Inicial y Continua", junio de 2006.

llegaron a sostener la imposibilidad de aprender de algunos/as estudiantes. Frente a ello, aquí se propone una formación de las y los enseñantes comprometida con la posibilidad de todas y todos de educarse (FRIGERIO; DIKER, 2008; REDONDO, 2016). El giro asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad.

La segunda cuestión central es que ratifica la ubicación y gobierno de la formación docente respecto del sistema educativo, señalando la competencia del Estado Nacional, de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia. La LEN define también (art.72) que la formación docente es parte constitutiva del Nivel Superior y que sus funciones son la formación docente inicial, la continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa¹¹.

Respecto del Nivel Superior, establece (art. 34) que comprende, además de universidades e institutos universitarios, a Institutos de Educación Superior. No es menor allí (en tanto operación de jerarquización) el cambio de la denominación de Instituciones de Educación Superior no Universitaria por Institutos de Educación Superior (IES) que establece la LEN (art.133), lo cual fortalece su pertenencia (por la afirmativa) junto a las universidades, a un sistema único, el Superior entre cuyas funciones está la formación de formadores (PEREYRA, 2016).

En tercer lugar, la LEN consolida la creación de un nuevo espacio estatal nacional dedicado al gobierno de la formación docente. En los artículos 76 y 77 se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), la descripción de sus funciones y tareas así como la constitución del Consejo Consultivo que le brindará asistencia y asesoramiento (con presencia del Consejo de Universidades, de los gremios, del ámbito académico y del sector privado). Pero sobre todo, le da fuerza de Ley a una nueva institución (ya en construcción) y jerarquiza la formación docente al cambiar su rango ministerial: pasa a constituirse en un equivalente a una Subsecretaría Nacional de Estado con presupuesto propio.

La LEN también establece alcances y límites del INFD cuando plantea que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación son los ámbitos donde se acordarán las políticas y planes de formación inicial y continua (art. 74).

Sobre la formación inicial indica que la conforman dos ciclos (básico y especializado) y que se extiende a 4 años la formación para el nivel inicial y primario (art. 75)

¹¹ Aunque no es objeto de este artículo, vale la pena señalar aquí que un punto clave que diferencia a los IES de las Universidades que forman docentes en Argentina es el gobierno: mientras los primeros dependen de los gobiernos provinciales (como las escuelas), las Universidades gozan de autonomía y son financiadas por el Estado Nacional.

en todas las modalidades e instituciones. Ello implica por un lado el reconocimiento que no se reconocen diferencias en la extensión de la formación docente necesaria para ejercer en cualquier nivel del sistema y por el otro aporta a un proceso de homologación de trayectos formativos y titulaciones, que se había tornado altamente heterogéneo y desigual.

Establece también el derecho a la formación docente continua de todos los docentes del país (integral, gratuita y en servicio) a la vez que la define como una obligación de los docentes (art. 67, inc. b y c).

Hasta aquí, hicimos un breve recorrido por los puntos centrales que establece la Ley de Educación Nacional respecto de la formación docente. Por su modo de construcción como también por su derrotero, esos nudos dan cuenta de ciertos debates y acuerdos sociales, políticos y culturales que tomaron cuerpo de norma. Desarrollaremos en el apartado siguiente un análisis de las acciones de gobierno que se desplegaron en el marco de la LEN.

Un gobierno nacional para la formación docente

La LEN no sólo consolida ciertas decisiones de política educativa sino que también tiene un carácter programático. Desde esa perspectiva, vamos a analizar algunas de las transformaciones que se desplegaron desde su sanción así como la complejidad y las tensiones en juego respecto de la formación de enseñantes.

En general, las expectativas y demandas alrededor de la formación docente están incentivadas por un mundo que se transforma a gran velocidad. Intentar responder esas expectativas exige una salvaguarda: muchas veces el discurso más escuchado acerca de la formación docente la plantea como una varita mágica que logrará resolver las cuestiones más simples y también las más difíciles a las que se encuentran enfrentadas la sociedad y las escuelas. Pareciera que cuanto más se complejiza este tiempo, más se alude a la formación de los docentes que están trabajando y a las escuelas como “la solución”¹².

Nos inquieta una definición inflacionada¹³ de la potencia de la formación donde operan capas más o menos sedimentadas, fantasmas, discursos y prácticas múltiples que se fueron superponiendo entre las experiencias anteriores y la nuestra. Por eso entendemos a la

¹² Hemos desarrollado este punto en: BIRGIN, Alejandra (Comp.). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós, 2012.

¹³ Tomamos aquí prestada la expresión de DURU-BELLAT, Marie en *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: du Seuil; La République des idées, 2006. Allí sostiene la necesidad de interrogarse sobre las derivas y efectos perversos posibles de una expansión de la escolaridad pensada solo en términos cuantitativos y que no se interroga sobre los nuevos modos de construcción de la selección escolar y social.

formación docente como parte de un complejo entramado de políticas, tensiones y tradiciones así como de apuestas que, lejos de ser definitivas, se renuevan constantemente.

Haremos un rápido inventario de lo construido en la primera década de existencia del INFD, teniendo en cuenta que estamos refiriendo al corto plazo si de la construcción de estatalidad se trata.

En primer lugar, se ha creado y consolidado una institución nacional rectora de la formación docente, que es un ámbito de discusión técnica y política federal, de acuerdos e impulsos a la formación docente con un presupuesto propio que creció año a año entre 2007 y 2015. En ese ámbito, se construyó y sancionó un cuerpo normativo nacional, jurisdiccional e institucional orientado a la reorganización y regulación del sistema formador. En la misma línea, se destinaron recursos y apoyos a las provincias para crear estructuras orgánicas de gobierno y constituir equipos técnicos locales dedicados a la educación superior¹⁴.

Se produjeron lineamientos curriculares comunes para la formación docente en todo el país y todos los niveles del sistema educativo. Superando perspectivas deductivistas (que dejaban para el final de la carrera el espacio de las prácticas) se consensuó la transversalidad de las prácticas a lo largo de todo el trayecto de formación inicial, entendidas como un elemento dinamizador de la fd en su conjunto y con potencia para articular saberes del campo de la formación general, de la pedagogía y de las disciplinas (EDELSTEIN, 2011).

Estas decisiones se plasmaron en los Lineamientos Curriculares Nacionales que fueron aprobados en 2007 por el CFE (Res 24/07). Las universidades entendieron que su tradición de autonomía institucional fue puesta en tensión con estas definiciones y se abrió allí un nuevo campo de disputa.

Ahora bien, cuando en 2010 (por Res 50/2010) se modifica la LES, se incluye el título de Profesor universitario como carrera correspondiente a profesiones reguladas por el Estado (su ejercicio puede comprometer el interés público), razón por la cual está sometida a regulaciones particulares que llevan a procesos específicos de acreditación. Se establece allí que los planes de estudio de las carreras de formación docente universitaria deben considerar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. A partir de entonces se inicia otro proceso político lento y conflictivo del que participaron activamente la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) que ha tenido avances en

14 En 2015 todas las provincias contaban con un área y equipo específicos dedicados a la Educación Superior.

términos de definiciones curriculares y de procesos de investigación evaluativa (ABRATTE, 2016; ALLIAUD; FEENEY, 2014)¹⁵.

También el INFD planteó una agenda de formación entre otras orientaciones que no fueron ajenas a los debates de la época, ligados a la expansión de los derechos y a la pertenencia regional. La cuestión latinoamericana, la problemática de la memoria y los derechos humanos, la cuestión de la diversidad cultural y de género fueron algunos de los tópicos resaltados en las políticas del INFD. También hubo una persistente incorporación de la pedagogía y sus preguntas al campo de la formación. Por supuesto, todas ellas tuvieron recepciones y traducciones diversas según las provincias, las instituciones, las tradiciones y tensiones locales con las que dialogaban cada vez (AVELAR, 2016).

Se desarrollaron políticas estudiantiles que, con improntas que fueron abriendo, propusieron estrategias de acompañamiento a las trayectorias de formación y sostuvieron diversos sistemas de becas. Con improntas distintas a lo largo del país, se estimuló la participación estudiantil en la vida cotidiana y en los órganos colegiados de gobierno de los IES y en el propio proceso formativo con una propuesta de involucramiento comunitario, animación cultural, etc. En ese marco se creó un nuevo rol institucional: el de los Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles. Seguramente esas políticas específicas pueden ser pensadas también como un modo oblicuo (TRÍMBOLI, 2003) de acercar otras pedagogías a la propuesta formativa.

La investigación fue incorporada progresivamente a la vida de los IES, junto a la realización de indagaciones de alcance nacional sobre problemáticas específicas. Esta línea de trabajo (que se inició con la propuesta del PTFD) ha sufrido fuertes avatares, muy ligados a la débil tradición de investigación de esas instituciones y, sobre todo, a la ausencia de políticas sistemáticas de producción de condiciones para que allí se desarrollen capacidades y recursos de investigación. En el INFD se construyó un área que, bajo la forma de proyectos concursables, brindaba orientación y recursos a equipos institucionales (que debían incluir a estudiantes). Qué aporta la investigación a la formación y a la producción de saberes pedagógicos, qué relaciones con las escuelas y las universidades construye, etc. es un debate

15 Se observan diferencias en las carreras universitarias que forman docentes que cambiaron sus planes de estudio en la última década (en particular, aquellas pertenecientes a universidades de más reciente creación), que incluyen mayor presencia de materias pedagógicas así como más espacio dedicado a la formación práctica.

intenso que remite a la posición docente (y su vínculo con los conocimientos) que contribuye a formar.¹⁶

Respecto de la formación continua y más allá de los cambios en la agenda y los alcances de la propuesta estatal, la creación del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP en adelante) en 2013 responde al cumplimiento del art. 67 (incisos b y c) de la LEN que establece el “derecho de los docentes a la formación permanente y a la actualización integral gratuita y en servicio a lo largo de toda la carrera”. Así, el PNFP tuvo como objetivo llegar a todos los docentes del país en tres cohortes sucesivas y confrontar con una concepción individualista de la formación al propiciar espacios en las escuelas para el trabajo colaborativo, complementado con una formación individual a elección de cada docente y ofrecida por la Nación, las provincias, las universidades, los gremios docentes y otras asociaciones académicas reconocidas.¹⁷

Se trata de una reivindicación histórica de los gremios docentes argentinos garantizar el derecho y la responsabilidad de los que enseñan a una formación permanente y de concebirla como dimensión constitutiva del proceso de trabajo docente. Se concretó en un acuerdo paritario y la LEN ofreció el marco regulatorio para que se diseñe un plan con alcance universal, de aplicación gradual y progresiva.

Restañar una idea y una práctica de Nación estuvo en la base de los discursos oficiales de la época, también en los de la formación docente. La rápida mirada que venimos de realizar permite afirmar que se priorizó avanzar en la recuperación del lugar del Estado (nacional y provincial), en la construcción de una institucionalidad nueva y específica (desde la creación del INFD hasta un piso normativo común) y en la reconstrucción de nuevas tramas compartidas (como los lineamientos curriculares comunes y la estructura de los gobiernos colegiados).

Si construir las condiciones básicas y tramar un espacio común se constituyó en la preocupación prioritaria de las políticas del INFD, conllevó los máximos esfuerzos. Allí la construcción de acuerdos con las jurisdicciones fue crucial para impulsar acuerdos colectivos y también para despejar fantasmas intervencionistas respecto del Estado Nacional. Ahora bien, la orientación universalista (el impulso por llegar a todas las instituciones con condiciones y propuestas equivalentes) que atravesó el conjunto de los lineamientos del INFD

16 Los efectos de estas políticas se visibilizaron, por ejemplo, en el COLOQUIO A 30 AÑOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA realizado en 2015 con el objeto de construir un balance de la investigación educativa en Argentina. Allí se abrió un debate nuevo acerca de la inclusión (o no) de la producción de los ISFD. 17 En junio de 2015 había 43.076 escuelas involucradas en este Plan (Ministerio de Educación, 2015).

se constituyó en tensión con un rasgo propio de este tiempo: la complejidad y heterogeneidad de las instituciones y situaciones escolares para las que se forma a los futuros enseñantes.

En ese sentido, el INFD no incentivó la recuperación y/o promoción de tramas, pedagogías y experiencias alternativas de formación docente. La relación masividad, experimentación y Estado siempre fue una relación compleja¹⁸ y la relación de un espacio nacional con las instituciones en un sistema descentralizado es, también, un lazo delicado.

Un tema clave en la tradición argentina de formación docente es su institucionalidad bicéfala (ISFD-Universidades). No se desarrolló un debate público de envergadura ni políticas robustas que reconozcan efectivamente a la formación docente como una problemática del nivel superior en su conjunto con diversidad de instituciones. Ya en 2004 (según el Censo Docente realizado ese año) el 26,1% de las y los profesores de escuelas secundarias tenían formación universitaria. Es decir: las universidades son hoy, en Argentina (y desde hace décadas) co-formadoras. Las diferencias son múltiples en cuanto a las formas de gobierno, la autonomía, las gramáticas institucionales, la relación con los saberes, etc. Por ejemplo, las universidades han construido (no sin disputas y oscilaciones) autonomía y órganos propios de representación y gobierno, además de un movimiento estudiantil organizado¹⁹; en cambio, los IES solo hace un lustro están construyendo sus sistemas electivos de gobierno, con espacios colectivos interinstitucionales débiles aún y un movimiento estudiantil en desarrollo. Sin dudas, las dificultades para la construcción de referencias compartidas debilita un sistema formador común, que aloje diferencias a la vez que no promueva fragmentaciones institucionales.

Hasta aquí analizamos lineamientos centrales de las políticas que se desplegaron en la primera década de vida del INFD. El próximo apartado abordaremos las acciones que, desde dicha institución, promueve el gobierno que asumió en diciembre de 2015.

¿Nuevas perspectivas?

Con la asunción del nuevo gobierno las orientaciones en las políticas de formación docente han tenido un cambio radical. Indagaremos esos lineamientos a partir de definiciones

¹⁸ Para las políticas para la educación secundaria, véase TERIGI, Flavia et al. La educación secundaria obligatoria en la argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. **Revista del IICE**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 33, p. 27-46, 2013.

¹⁹ Sin lugar a dudas, la Reforma Universitaria de 1918 marcó fuertemente esa impronta universitaria, de la que son ajenas las demás Instituciones de Educación Superior (IES).

presupuestarias (2016-2018), el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por Resolución del CFE Nro. 286/16 y las reformulaciones realizadas al PNFP.

En términos del Presupuesto Nacional, la partida destinada a formación docente (INFOD) está "congelada" (en torno a los 1400 millones de pesos) por tercer año consecutivo (2016, 2017 y 2018), un período en el que la inflación supera el 60%. Dicho de otro modo, la partida presupuestaria disminuyó notoriamente en términos reales.²⁰

En el Plan Nacional específico ya aprobado se plantea consensuar parámetros comunes de conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de la FD de universidades e IES. Se afirma inmediatamente (pto. 1.d) que se profundizarán los instrumentos de evaluación del sistema formador. Para ello, se recurrirá a los marcos referenciales, se organizará una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes de formación docente²¹ y censal de los egresados en colaboración con la Secretaria de Evaluación Educativa (además de continuar con la evaluación periódica del desarrollo curricular). Es decir, se fijarán metas para establecer criterios de evaluación.

En la misma línea, las políticas de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes también son reformuladas priorizando un nuevo sistema de becas que introduce criterios meritocráticos en su asignación. De la mano de una incorporación activa del discurso de los OOII a las políticas de formación, para obtener la beca Compromiso docente²² será requisito excluyente haber obtenido buenos resultados en la evaluación Aprender.²³ Nuevamente, la opción es colocar como condición previa aquello que políticas educativas integrales y de formación docente podrían producir.

Está planteado en el Plan y en afirmaciones públicas y publicaciones de las actuales autoridades del INFD²⁴ avanzar hacia una redefinición del sistema de formación docente (en línea con aquella política de los '90 de "reordenamiento" ya mencionada) reiterando que los IES "son muchos y de mala calidad". En su defensa del presupuesto 2017 ante la Comisión correspondiente del Congreso de la Nación, la Directora del INFD planteó que:

²⁰ Son datos del Observatorio Educativo de UNIPE.

²¹ En Octubre de 2017 se implementó el primero, denominado Operativo Enseñar.

²² Ver <http://red.infed.edu.ar/articulos/compromiso-docente-2017-nueva-linea-de-becas-del-infod/>

²³ En varios países de América Latina se desarrollan programas equivalentes. Por ej., en Chile el Programa de becas Vocación de Profesor y en Perú Vocación de Maestro. Ambos ofrecen becas de formación (en institutos y universidades privadas o públicas) para jóvenes con la condición (entre otras de menor peso) de haber demostrado muy buen rendimiento en un examen previo.

²⁴ Entre otros textos, en 2014 Florencia MEZZADRA y Cecilia VELEDA (actuales directoras del INFD) publicaron desde el CIPPEC **Apostar a la docencia, Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina.**

Es sabido que, en general, las instituciones más pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos no están en condiciones de ofrecer una formación de calidad, lo que muchas veces genera circuitos de pobreza. (VELEDA, 2016, p. 162).

Dicha perspectiva impregna los nuevos lineamientos. En un reciente decreto (con el que cierra todas las carreras vigentes de formación docente para el nivel inicial y primario), el gobierno de la provincia de Jujuy la formula del siguiente modo:

Las instituciones [de fd], que además están ubicadas en zonas con escasa oferta cultural, indefectiblemente redundan en ambientes empobrecidos de formación con escasas oportunidades de enriquecimiento durante el trayecto formativo. (JUJUY, 2017).

Estas posiciones públicas naturalizan una asociación entre localidades pequeñas, bajo rendimiento y pobreza. La desconcentración territorial de la oferta de formación es comprendida de modo unívoco: lo que se reitera aquí es esa perspectiva que sostiene que calidad y expansión/inclusión serían incompatibles. En ese sentido, además del prejuicio presente en esa catalogación, lo que se obtura es el reconocimiento de que ciertas condiciones (pobrezas, vacancias, etc.) son el resultado de políticas y construcciones sociales, de trayectorias que podrían haber sido otras y en cuya producción y reparación el Estado tiene una responsabilidad ineludible (CASTEL, 2004).

Como se ve, la evaluación individual y externa pasa a tener un lugar central en la formación docente (en la asignación de becas, en la reactivación del sistema de acreditación, en una prueba a los egresados de las ISFD, etc.)²⁵. Se trata de una orientación que redefine bajo nuevos parámetros el lugar del Estado y que se alinea con las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Crédito (BARBER; MOURSHED, 2008; OCDE, 2011; BRUNS; LUQUE, 2014).

La docencia hoy es una profesión masiva en Argentina (más de un millón de docentes) porque el sistema escolar se ha extendido. En el marco de esa expansión, se requieren cada vez más enseñantes, demanda que varía según la provincia de la que se trate. La definición de políticas de formación por medio de sistemas excluyentes de reclutamiento, la selección al ingreso a la carrera y becas que solo admiten a los que tienen “excelencia” comprobada (es decir, previa a la formación) deja abiertos interrogantes relevantes. Medidas excluyentes como las en curso plantean el riesgo de dejar desprovisto al sistema de profesores

²⁵ Se observa también esta relación en el presupuesto: mientras la FD pierde importancia, la evaluación la gana significativamente. En 2016 el Estado nacional proyectaba invertir \$ 15 en formación docente por cada peso destinado a evaluación. En cambio, para 2018 proyecta invertir sólo 3 pesos por cada peso que se destinará a evaluación.

con formación específica. Si así fuera, ¿quién ocuparía los cargos docentes vacantes? En otros países de la región (México, Chile, Brasil, Perú) se ha incorporado de modo sistemático a docentes no titulados, otros profesionales, co-docentes, etc. (FRIEDRICH, 2016). Es decir, por un lado se diseña un sistema que selecciona con severidad a los futuros docentes y, por el otro, como la cantidad de esos docentes resulta insuficiente, se habilita e incorpora a la enseñanza a sujetos con procedencia y formación ajena a la docencia y con condiciones de trabajo muchas veces ajenas al estatuto docente vigente).

Por último, la formación docente post inicial (PNFP) también ha sido reorientada. Por un lado, lo que constituía el Componente 1 (aquello que es común a todas las escuelas del país) ha cambiado de nombre, ahora se denomina Formación situada²⁶ ²⁷ Para ello, el INFD produce guiones al detalle²⁸ que orientan cada una de estas instancias en todas las escuelas. Se trata de una modalidad que se inscribe en la tradición y dinámica tecnocrática de formación de docentes: un equipo de expertos produce materiales pautados al detalle para ser seguidos paso a paso en todas las instancias de formación establecidas. A esta formación, reglada al extremo de modo idéntico para las escuelas más diversas (del norte al sur del extenso territorio argentino) se la denomina, paradójicamente, “situada”. En el componente 2 del PNFP los postítulos existentes han sido reemplazados por la orientación a cada docente para que cada uno elija un “desafío”, a partir del que se sugieren cursos de 3 meses. Los “desafíos” son los siguientes: comprensión lectora, identidad, ciencias naturales, evaluación, estrategias didácticas, función tutorial, matemática, alfabetización inicial, educación emocional. Así se modifican las formas y la agenda de la formación, tanto por las nominaciones que se utilizan, por los tiempos de formación que se proponen, como por las temáticas que se excluyen y por las que se decide priorizar.

Como orientación general de las políticas de formación docente, se observa una reducción de los asuntos educativos a cuestiones de “facilitación del aprendizaje”. Se trata de una perspectiva que implica toda una redefinición de la tarea docente, al tratar a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizajes (BIESTA, 2012).

²⁶ La cuestión de lo “situado” ha tenido amplio desarrollo desde el agenciamiento de la micro sociología de E. Goffman. En el campo sicoeducativo algunos autores lo denominan como giro contextualista o situacional (Pintrich, 1994 citado por Baquero 2002) vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano.

²⁷ <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/info-general/>

²⁸ Guiones al detalle significa que se explicitan no solo los objetivos y el recorte temático sino la distribución del tiempo, cada una de las actividades a realizar, cada uno de los textos y videos que se sugiere utilizar en la formación, etc.

Notas para un cierre provisorio

Múltiples discusiones históricas, políticas y pedagógicas atraviesan este tiempo interrogando la formación docente. De lo que se trató (y se trata) es de decisiones políticas. ¿Queremos construir Nación? ¿Qué responsabilidad le cabe al Estado? ¿Qué responsabilidad tienen la formación docente y las escuelas en ello? ¿Qué lugar para lo común? ¿Qué lugar para los derechos?

La creación del INFD y las políticas de formación docente que desde allí se desarrollaron en Argentina no invocaron un carácter fundacional sino que, a partir de un diagnóstico consensuado de las deudas que el Estado y la sociedad acumulaban en ese campo específico, sentaron bases para construir políticas comunes nacionales de formación docente. La presencia del INFD en la LEN consolida ese camino a partir de producir algunas de las condiciones de posibilidad para que otras prácticas y otras pedagogías tengan lugar en la formación de los docentes, produciendo otro horizonte de expectativas (KOSELLECK, 1993) para una formación docente que se definía desde el discurso oficial como preocupada por la construcción del derecho a la educación de todos, para lo cual apelaba a múltiples y renovados debates, intercambios y recursos.

Frente a la perspectiva universalizante que se sostuvo con la creación y primera década del INFD, las orientaciones actuales parecen abonar nuevas formas de fragmentación. La tensión entre masividad y calidad, entre democratización y elitismo atraviesan este cambio. Se desplaza el eje de los derechos (de los futuros docentes, de los alumnos) hacia la promoción de procedimientos meritocráticos (de selección, evaluación, acreditación, etc.), junto a la desvalorización social y académica de quienes se forman para ejercer la docencia (BIRGIN, 2017). Debilitar la formación docente, desautorizar a los que la construyen día a día (en cualquier lugar del país y del sistema formador) tendrá efectos severos sobre la educación pública.

Por supuesto que en un tiempo de transformaciones culturales, sociales, tecnológicas, los desafíos pendientes para las escuelas y la formación docente son inmensos, no solo en Argentina. Pero solo podremos afrontarlos con un Estado responsable de construir mejores condiciones a lo largo y a lo ancho del país, con una perspectiva que reconozca y convoque saberes y experiencias individuales, colectivas e institucionales que asuman contribuir a hacer mejores escuelas para tod@s.

Referencias

ABRATTE, Juan Pablo. Formación docente: política, políticas y prácticas en contexto. In: VII JORNADAS DE PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Córdoba, 2016.

AIELLO, Martín; GRANDOLI, María Eugenia. Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis Documental de la Experiencia Nacional. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Org.). **Estudios de Política y Administración de la Educación**. Tres de Febrero: EDUNTREF, 2013. p. 93-105.

ALLIAUD, Andrea; FEENEY, Silvina. La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 1, n. 1, p. 125-134, sep. 2014. Disponible en: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf
Acceso en: 27 nov.2017.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional n° 26.206, 2006.

AVELAR, Marina. Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (versión traducida). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 24, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

BAQUERO, Ricardo. Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles Educativos**, México, v. 24 n. 97-98, p. 57-75, 2002.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos (N° 41)**. Santiago de Chile: PREAL, 2008.

BIESTA, Gert. Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. **Phenomenology & Practice**, v.6, n. 2, Bergen, p. 35-49, 2012.

BIRGIN, Alejandra. Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. In: 2° CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE: “FORMACIÓN DOCENTE”, Azogues. **Revista Científica RUNAE**, n.1, Azogues: UNAE, 2017, p. 119-135.

BIRGIN, Alejandra. Introducción. In: BIRGIN, Alejandra (Comp.). **Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio**. Buenos Aires: Paidós, 2012. p. 13-28.

BIRGIN, Alejandra; BRASLAVSKY, Cecilia. (Comps). **Formación de profesores: impacto, pasado y presente**. Buenos Aires: FLACSO/CIID - Miño y Dávila, 1992.

BIRGIN, Alejandra et al. (Comps.). **La formación docente: cultura escuela y política. Debates y experiencias**. Buenos Aires: Troquel, 1998.

BIRGIN, Alejandra; SERRA, María Silvia. Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas. In: BIRGIN, Alejandra (Comp.). **Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio**. Buenos Aires: Paidós, 2012. p. 233-254.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen**. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

CASTEL, Robert. **Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social**. Buenos Aires: Topía, 2004.

DAVINI, María Cristina. **Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

DAVINI, María Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire: les desillusions de la meritocratie**. Paris: du Seuil; La République des idées, 2006.

DUSSEL, Inés. **Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: FLACSO; Oficina de publicaciones del CBC, 1997.

EDELSTEIN, Gloria. **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

FELDFEBER, Myriam; IVANIER, Analía. La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 8, n. 18, p. 421-445, my./ag. 2003.

FILMUS, Daniel; KAPLAN, Carina. **Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires: Aguilar, 2012.

FREDERIC, Sabina. **Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004.

FRIEDRICH, Daniel. Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education. In: Verger, Antoni; [Lubienski](#) Christopher; Steiner-Khamsi Gita (Eds.). **World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry**. Abingdon – Nueva York: Routledge, 2016, p. 160- 174.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela. (Comps.). **Educación: posiciones acerca de lo común**. Buenos Aires: Del estante editorial, 2008.

JUJUY. Resolución n° 7239. Ministerio de Educación, Provincia de Jujuy, República Argentina, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.** Barcelona: Paidós, 1993.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein Educador.** Buenos Aires: Laertes, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Memoria de Gestión del Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015,** 2015. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Memoria_INFED_20072015_1_1.pdf Acceso en: 27 nov.2017.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. **Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World.** París: OECD, 2011.

PEREYRA, Ana. Formación docente. De la fragmentación a las referencias comunes. In: **10 años de la Ley de Educación Nacional.** La Plata: Unipe: Editorial Universitaria, 2016.

PINEAU, Pablo. **La escolarización de la provincia de Buenos Aires, 1875-1930: una versión posible.** Buenos Aires: FLACSO; UBA, 1997.

PINKASZ, Daniel. Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. In: BRASLAVSKY, Cecilia; BIRGIN, Alejandra (Comps.). **Formación de profesores: impacto, pasado y presente.** Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila, 1992. p. 59-82.

PORTA, Luis; AGUIRRE, Jonathan. Los polos de desarrollo en educación (2000-2001). Un estudio interpretativo de las políticas nacionales en relación con la formación docente. In: III JORNADAS DE INVESTIGADORES, GRUPOS Y PROYECTOS EN EDUCACIÓN, 2016, Mar del Plata. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1335/765> Acceso en: 27 nov.2017.

PUIGGRÓS, A. **Sujeto disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino.** Buenos Aires: Galerna, 1990.

REDONDO, Patricia. **La escuela con los pies en el aire.** "Hacer escuela" entre la desigualdad y la emancipación. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Nacional de la Plata, La Plata, 2016. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1279> Acceso en: 27 nov.2017.

SOUTHWELL, Myriam. Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. Historia de la educación en la Argentina VIII.** Buenos Aires: Galerna, 1997. p. 105-156.

TRÍMBOLI, Javier. Una lectura de Imágenes de los noventa. In: BIRGIN, Alejandra; TRÍMBOLI, Javier (Comps.). **Imágenes de los noventa.** Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2003.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2016). La educación en el presupuesto 2017. In: **UNIFE Observatorio Educativo**. Disponible en: <http://observatorio.unipe.edu.ar/la-educacion-en-el-presupuesto-2017/> Acceso en: 27 nov.2017.

VELEDA, Cecilia. Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre de 2016. [Versión Taquigráfica]

SOBRE A AUTORA:

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora da Área Educação e Sociedade da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). E-mail: alebirgin@hotmail.com

Recebido em: 04 de dezembro de 2017
Aprovado em: 28 de fevereiro de 2018