

## **Educación y Bicentenario. La formación docente: modelos, teoría y prácticas**

*Por Rubén Pak*

### **Sobre el autor**

Rubén Victor Pak realizó sus estudios de Licenciatura en Teología en el Instituto Superior de Estudios Teológicos en la Ciudad de Buenos Aires y sus estudios de Licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Hizo su Doctorado en Teología en el área de Sociología de la Religión en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Estrasburgo, Francia. Donde además realizó su Maestría en Sociología en la misma universidad.

Fue Profesor en diferentes Universidades Centroamericanas (Nicaragua, El Salvador y Guatemala) en las décadas de 1980 y 1990.

Fue parte en los últimos años de los Equipos Técnico-pedagógicos del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (Dirección de Jóvenes y Adultos y de Educación Superior).

Actualmente es Profesor de la Facultad de Ciencias de la Gestión en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

*Por Rubén Pak*

## **Introducción**

De cara al bicentenario se están haciendo una serie de análisis, con diferentes enfoques, sobre estos 200 años de vida nacional. Creemos que es importante, también, hacer un balance de este período en lo referente a la educación, tanto a nivel nacional como provincial, las siguientes notas pretenden ser un aporte a la discusión sobre este tema en el nivel de la formación docente, el cual caracteriza los diferentes proyectos y modelos educativos que han imperado en la República Argentina.

La formación docente se realiza en las Instituciones de Educación Superior no universitarias, en las Universidades y con aquellas en las que se insertan laboral y profesionalmente sus egresados.

El fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente reviste una importancia substancial, en el marco de las definiciones de Política Educativa nacional y provincial. Es crucial, para estas esferas, la importancia del nivel en su relación con los restantes niveles del sistema educativo, por cuanto el mismo tiene la responsabilidad de aportar a la mejora del sistema en su conjunto.

## **La Educación en América Latina**

El título que inicia este apartado responde a algunas razones, entre las cuales destacamos la existencia de problemáticas comunes en la educación, que afectan a todos los países de América Latina. Creemos que en este contexto Argentina debe fortalecer su relación con América Latina y, en este sentido, rescatar las fortalezas propias de nuestro país, ligadas a nuestra historia educativa, para aportar al resto del Subcontinente, y así, aprender de otros procesos de países hermanos.

Una razón que justifica la elección que hacemos de los temas es la preferencia por analizar, en primer lugar, aspectos estructurales del fenómeno educativo. Consideramos que algunos de ellos, como el fenómeno de la dependencia, es lo que influye de manera decisiva en la orientación de la acción educativa y al mismo tiempo condiciona sus alcances. Esta selección no implica desconocer la importancia de otros problemas, ya sean de tipo cualitativo o cuantitativo.

Entre los problemas cualitativos consideramos aquellos que se refieren a la adecuación de los sistemas escolares a las necesidades reales de los países del continente, a la formación del personal docente que, en

conjunto, requieren de una reforma educativa.

Entre los problemas cuantitativos, podemos mencionar la baja retención, salvo excepciones, en los distintos niveles de la enseñanza, la repetición y la deserción escolar, factores que se traducen en un bajo nivel educativo de la mayoría de la población.

Estas problemáticas, que parten de la situación de dependencia estructural que históricamente han tenido nuestros países en relación con las potencias extranjeras, influyen en materia educativa de diferentes maneras y pueden condicionar los lineamientos básicos de los objetivos, la organización y los contenidos transmitidos por los sistemas educativos.

Además, hay que señalar modificaciones en la concepción tradicional del alumno, esto como resultado de las nuevas condiciones tecnológicas, económicas y políticas.

Finalmente una de las problemáticas, que será el hilo conductor de este escrito, es el carácter público del sistema de educación nacional, considerado el mismo como una construcción social.

### **Nuestra evolución educativa**

La organización del estado nacional en América Latina, posterior al afianzamiento del capitalismo industrial en Europa y Estados Unidos, determinó que las economías de los países de la región jugaran un papel subordinado dentro de la estructura mundial de producción capitalista. Esta situación de dependencia fue evolucionando a través del tiempo en relación con los cambios del capitalismo. En un primer momento la vinculación se establece básicamente por medio de la exportación de productos primarios y la importación de productos manufacturados.

Este proceso implicó la aceptación de los modelos económicos, sociales y culturales de los países centrales. Así, el desarrollo educativo estuvo ligado al proyecto político de los grupos dominantes.

En un segundo momento y de cara a las guerras civiles que siguieron a la independencia, se le asignó a la educación un papel integrador y legitimador. Sarmiento, cuya proyección fue latinoamericana, es la máxima expresión de esta política educativa; la educación se utilizó como instrumento de legitimación del orden social dominante.

El sistema educativo entonces, como afirma la historiadora Adriana Puiggrós, "...debía acompañar este proyecto, mediante un proceso civilizatorio que integrara a las masas de inmigrantes que venían a poblar

*Por Rubén Pak*

un territorio aborigen diezmado por la conquista del Ejército, con el firme propósito de "educar al soberano" y generar una cultura universal basada en el progreso de las naciones"<sup>1</sup>.

Pero esta función nacionalista de la educación, no fue acompañada por un proceso de transformaciones económicas y sociales, como el acceso a la propiedad de la tierra, la industrialización, que sí hubieran dado las bases para una integración real.

En los ejemplos del primer mundo, fue a través de un desarrollo industrial capitalista en el que se sentaron las bases del desarrollo educacional. En América Latina, en cambio, el papel modernizador que se le asignó a la educación no fue acompañado por cambios en la estructura económica; lo que determinó la debilidad (o inexistencia) de los sectores sociales que podrían haberlo apoyado y solo conservó el papel legitimador (muchos textos escolares, de hecho, fueron realizados por personalidades políticas).

En este período la educación pública-estatal, con su influencia positivista europea, terminó masificando los valores de la República oligárquica-dependiente y disciplinando a los sectores subalternos de toda la sociedad argentina a los intereses particulares del sector agro exportador, que habían "privatizado" el Estado a través de sus intereses sectoriales.

En lo referente a la formación de las elites universitarias e intelectuales de la época, el elemento fundamental a destacar es la traslación de las estructuras y modelos de los países del primer mundo en América Latina. Las universidades y otras instituciones educativas se organizaron a imagen y semejanza de modelos europeos.

Este sistema dependiente se ve sacudido, según el investigador Juan C. Tedesco<sup>2</sup>, con el crecimiento de los sectores medios de la sociedad y el surgimiento del Partido Unión Cívica Radical, a principios del siglo XX, como su expresión política. Éste planteó un desafío a la hegemonía de la oligarquía tradicional y a su política educativa. El programa del radicalismo, en ese período, fue fundamentalmente político y su aspiración era participar en el poder por medio del sufragio universal, ya que no se postuló un modelo económico alternativo.

En esta etapa, lo público, en su dimensión educativa, es interpretado como un ámbito en el que se incorporan los sectores medios de la sociedad argentina, especialmente a la Universidad. Esta es la impronta que llevará la Reforma Universitaria de 1918. Lo público es todavía un ámbito

restringido, incluye los estratos medios, pero deja fuera del sistema a grandes sectores del pueblo argentino, con lo cual se desvirtúa el concepto de lo público como expresión de toda la sociedad.

Otra experiencia a destacar es lo ocurrido en el período 1945-55, en el cual el presidente Juan D. Perón lidera una alianza de sectores sociales pro-industrializantes. La nueva alianza en el poder fue acompañada por una política de mayor participación de las clases populares, urbanas y rurales; esa voluntad política se manifiesta, entre otros aspectos, por una redistribución de la renta favorable a los sectores populares y en una política económica de sustitución de importaciones que echó las bases de una política que rompía con la dependencia.

En política educativa el gobierno peronista reflejó las condiciones sociales y económicas de la nueva alianza en la República Argentina. El crecimiento de la matrícula, en este período, será mucho más acelerado que en las décadas precedentes y posteriores. Se completa el proceso de incorporación de los estratos medios de la sociedad a la enseñanza secundaria. Se extienden las oportunidades educacionales a importantes sectores ocupacionales manuales (fundación de la Universidad Obrera) y creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP); todo esto permitió una movilidad social ascendente, como nunca, en la sociedad argentina. Este modelo fue bruscamente interrumpido por un golpe de estado reaccionario en 1955.

El período peronista, fue el de mayor inclusión en la educación pública de Argentina. Constituyó un intento por llegar con todos los niveles educativos al conjunto de la sociedad y la condición docente fue concebida como un espacio fundamentalmente de construcción pública.

Es en esa etapa en donde más se avanzó en la sociedad argentina, al concebir al sistema educativo como un ámbito privilegiado de lo público. Con el concepto de la comunidad organizada se sintetiza esa política de relación entre lo estatal y lo público como una expresión social y no como erróneamente se ha interpretado, que este fue un período de estatización total en que lo social estuvo absorbido por el Estado.

El golpe del '55 marcó un retroceso en la sociedad argentina, todas las conquistas obtenidas en el terreno social, económico, político y educativo, fueron suprimidas o mediatizadas. Por casi dos décadas Argentina vivió una inestabilidad política total, con el peronismo proscripto y con sucesivos golpes de estado.

*Por Rubén Pak*

En 1973 comenzó una nueva experiencia democrática, que fue interrumpida por el golpe de estado de marzo de 1976, donde se implementó una política ultra represiva en todos los ámbitos, y en especial, en lo educativo.

### **La Sociedad Argentina en la actualidad**

Una de las grandes herramientas de las potencias centrales en la última mitad del siglo XX, hasta la fecha, han sido las empresas multinacionales o transnacionales. Éstas, con su enorme poder económico, interfieren en la economía de nuestros países débiles y dependientes (dominan la producción, los mercados, el precio, la distribución y el consumo); la ideología de estas multinacionales es el neoliberalismo capitalista. Y su principio "moral" fundamental es el de la máxima ganancia y rápido enriquecimiento. En América Latina han llegado a derrocar gobiernos populares y democráticos y a apoyar las peores dictaduras (Chile 1973 y Argentina 1976, entre otras).

Esta dependencia se expresa también en lo cultural, en la incorporación de textos, modelos universitarios, profesionales formados a su medida, en el cine, la televisión, las modas y en las reformas educativas.

Actualmente, América Latina y la Argentina están sufriendo el proceso de Globalización (o Mundialización). Este es un proceso complejo, pero sintéticamente significa la internacionalización del capital a una escala que el sistema nunca había alcanzado a nivel mundial.

En las últimas décadas del siglo XX, con la llamada "crisis del Estado", se puso también en tela de juicio la "cosa pública", como un espacio de articulación entre el Estado y la sociedad civil. Consecuentemente, todo el sistema educativo público entró también en crisis, muchas consecuencias perduran hasta la actualidad en la educación nacional.

En síntesis, con el achicamiento del Estado, como parte del ajuste estructural y el crecimiento del Mercado, como principio de organización social; las políticas sociales (esfera tradicional del Estado) fueron decreciendo. Con la implementación de estas políticas las dos áreas más postergadas fueron la Salud y la Educación.

Creemos que no se produjo de manera casual lo acontecido en nuestro país con relación al rol del Estado, en la larga etapa neo-liberal, que comenzó en 1976 y se profundizó en la década de los 90, y su relación

con la educación; ya que el papel del Estado en lo educativo perdió preponderancia y, paralelamente a esto, se fue produciendo una baja en la calidad de la educación pública. Este proceso, brevemente reseñado, atravesó todo el sistema educativo argentino en su conjunto. El mismo, significó, entre otras cosas, la conversión de la educación en una mercancía más, de apropiación privada, lo que destruyó la idea y la práctica de una educación como espacio de lo público.

En Argentina, la influencia del neo-liberalismo, en materia educativa, alcanzó rango jurídico con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 y la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Aún hoy, los resabios de esta influencia, se evidencian en el uso de un lenguaje de mercado, en muchos de los discursos educativos.

Este proceso significó el debilitamiento y, a veces, hasta la disolución de la educación concebida como un espacio público de construcción social. Pensamos que lo educativo es fundamental en la sociedad en la medida en que estas instituciones son portadoras de procesos de producción, circulación y apropiación de saberes que orientan nuestras normas, valores, conductas y patrones sociales-culturales.

La crisis de lo público implicó, entre otras cosas, compromiso en la igualdad de oportunidades, problema del pensamiento abierto, pluralista y democrático; disolución de lo político como proyecto social y ciudadano.

Adoptar las premisas neoliberales conduce a exacerbar y radicalizar el individualismo, que tiende a eliminar o diluir la Nación como expresión social. La política se convirtió en mercado y la igualdad social en "individualismo meritocrático", con lo cual lo público, como una construcción social inclusiva, casi desapareció de la escena.

Es, a partir del año 2003, donde comienzan a ensayarse medidas que apuntan a la creación de un nuevo modelo socio-económico, a través de un nuevo proyecto nacional que ha sufrido en los últimos años avances y retrocesos. Y, en lo educativo, a una recuperación y resignificación del Sistema Educativo como cosa pública, tanto en su dimensión estatal como privada.

Esta nueva postura, está muy bien sintetizada en la presentación de la nueva "Ley de Educación Nacional", en la que expresa lo siguiente: "sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a

*Por Rubén Pak*

enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena"<sup>3</sup>.

Y más adelante en el capítulo I Art. 2 se afirma: "la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado".

Estamos convencidos que a esta voluntad política tan claramente explicitada, debemos acompañarla con la voluntad institucional en la construcción de nuestras propuestas educativas.

### **Nuevas Realidades Educativas**

El avance de la ciencia y de la técnica produjo modificaciones importantes en la vida de los seres humanos en estas últimas décadas. Ya en los años '70 del siglo pasado se consideraba que el volumen de los conocimientos se duplicaba cada diez años y que el tiempo de vida útil de una máquina no pasa de ocho años en los países desarrollados.

La consecuencia inmediata de esta situación es que los conocimientos van cambiando y, por lo tanto, los individuos tendrán que actualizarlos varias veces en el transcurso de su vida de trabajo.

El ritmo, en nuestro medio, es más lento ya que la situación de dependencia tecnológica hace que fenómenos semejantes se produzcan también aquí. Como consecuencia de esto, en los niveles altos (ingenieros, técnicos) se hizo habitual la asistencia a cursos de actualización y de entrenamiento. En los niveles medios y bajos también comienzan a sentirse esas necesidades.

Estos hechos pusieron de manifiesto dificultades serias para que el sistema educativo (en todos los niveles), que fue hasta ahora, el principal agente de formación, pudiera adecuarse de manera satisfactoria a los cambios producidos en los nuevos conocimientos y las nuevas necesidades de la sociedad.

La conciencia de estas dificultades, produjo el florecimiento de acciones educativas realizada por instituciones que, tradicionalmente, no cumplían ninguna función educativa.

Se manifiesta una nueva distribución de la función educativa de la sociedad, entre el sistema escolar, por una parte (con objetivos y acción educativa específica) y por la otra, con instituciones de distinto tipo y carácter como empresas, asociaciones culturales, clubes, que eventualmente y de manera no sistemática, han encarado acciones



educativas. Éstas tratan de transmitir aquellos contenidos que el sistema escolar no proporciona; cumplen así, una función compensatoria y, en ciertos niveles, una función de actualización.

Un proyecto nacional requiere la participación activa de los ciudadanos para su elaboración y puesta en marcha. Es verdad que habrá que atender inmediatamente a la resolución de las carencias históricas en materia cultural-educativa (analfabetismo, formación profesional); pero al mismo tiempo, debemos recuperar y dar un nuevo significado a la educación pública como espacio de educación social y ciudadana.

Este nuevo sistema educativo que se perfila, está fundamentado en la formación para una nueva cultura ciudadana, basada en una educación en y para el ejercicio pleno de los Derechos Humanos; la resolución pacífica de los conflictos y los valores que caracterizan una cultura de Paz, Justicia y Desarrollo, aspectos que están expresados en la nueva Ley de Educación Nacional en el Artículo 3: "la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación".

Así también, nuestra Ley Provincial de Educación, en su Artículo 13, precisa los Fines y Objetivos de la Educación Entrerriana en el inciso d): "promover la formación de ciudadanos activos que contribuyan a la consolidación de la identidad nacional, a la democracia política social y cultural, a la valorización y preservación del patrimonio natural y cultural, al desarrollo económico de la Provincia y la Nación en un proceso de integración regional y latinoamericana".

Creemos que estas afirmaciones deben ser plasmadas en el sistema de Formación Docente de nuestra provincia.

### **El Sistema de Formación Docente en la provincia de Entre Ríos, pionera en la formación de docentes**

Poco después de la Independencia Nacional, en 1820, con Francisco Ramírez en el poder, se estableció en la provincia de Entre Ríos la obligatoriedad de la enseñanza básica (lectura, escritura y cálculo) y comienzan a nombrarse los primeros maestros en las escuelas públicas creadas en cada departamento.

*Por Rubén Pak*

A partir de 1853 con la nueva Constitución Nacional comenzó un período de organización de la Nación de la cual la educación no fue ajena. Entre los años 1862 y 1880 se implementó un amplio programa de gobierno en la República Argentina que afectó a la educación. Esta organización educativa se realizó con la influencia de los principios liberales de la época. Es preciso recordar, en este apartado, las líneas gruesas del proyecto de la generación del '80 de la cual Sarmiento fue su expresión más lúcida. Se trató de un proyecto de corte positivista-liberal que bajo el lema "orden y progreso", incluyó prioritariamente a los inmigrantes y excluyó a los nativos.

La educación general comenzó a ser prioritaria y la educación primaria cobró protagonismo. Es por esta razón que la prioridad estuvo centrada en la formación de maestros. Es aquí donde surgió la tradición normalista en nuestro país y, en este contexto, la provincia de Entre Ríos, será pionera. La historiadora de la Educación Sandra Carli, en su obra, "Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930" señala, según datos oficiales, que la Escuela Normal fue creada por una Ley en 1869, constituyéndose en la primera Escuela Normal de la Nación, con sede en Paraná, que dependía directamente de las autoridades nacionales.

Hay dos hechos que van a marcar a la educación básica a nivel general, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1880 y la Ley 1420 en 1884; esto permitió homogeneizar y dar continuidad a la instrucción.

La historia de la Escuela Normal de Paraná tiene en su haber momentos contradictorios y variados que es preciso considerar. Una primera etapa marcada por la inestabilidad del momento debido a las guerras civiles en que se enfrentaron Urquiza y López Jordán. En esa época, la escuela fue dirigida por un norteamericano, George Stearns, quien siguió la línea propuesta por Sarmiento. No es casual que el primer Director fuera un extranjero de cultura anglo-sajona y de religión protestante. La mayoría de las maestras, también fueron traídas desde Estados Unidos. Fue el momento de la génesis de la Escuela Normal, estrechamente vinculado, desde el principio, al clima político nacional, provincial y a la política educativa trazada por Sarmiento.

El inicio (1871-1875) se desarrolló con muchas contradicciones: grandes problemas de índole económico-financiera, gran heterogeneidad cultural del plantel docente y poca población estudiantil. Todo esto provocó un comienzo muy incierto.

Con José María Torres (1876-1885) se inauguró una nueva etapa y

la derrota de la propuesta original sarmientina. Este fue el momento de la estructuración organizativa de la escuela superando la crisis institucional de la etapa anterior. El nuevo director representó una línea caracterizada como "humanismo franco-hispanista", más acorde con la realidad socio-cultural de la provincia.

Se avanzó hacia una concepción más normativa en lo institucional, dejando de lado la improvisación e innovación de la etapa anterior; se instauró, además, una disciplina más rigurosa. El gobierno de la institución se volvió más rígido y se estableció una nueva articulación entre normalismo, cultura y política, propia de la república conservadora que se consolidaba con la generación del '80. Además se incorporó la religión en el plan de estudios, la educación tomó un giro más moralista y se incorporaron enunciados sociales y político-patrióticos.

Asimismo, la Escuela Normal, fue muy importante en la política de asimilación de las grandes corrientes inmigratorias de fines del siglo XIX y principios del XX que poblarían la provincia de Entre Ríos.

Sería importante, que, luego de repasar esta historia, pudiéramos pensar en lo que significó la Escuela Normal y cómo posicionó a la provincia a nivel nacional e internacional. Este legado hay que resignificarlo en un doble sentido, a saber: por un lado, la condición de pionera de la provincia de Entre Ríos en la formación docente, la posiciona en un lugar destacado y por el otro, es preciso resignificarla en la actualidad, en el marco del debate en torno a la institucionalidad del Sistema de la Formación Docente.

Según historiadores de la educación, entre los que se encuentra Sandra Carli, coinciden en señalar que el papel desempeñado por la Escuela Normal no trascendió la coyuntura de la época, ligada a la necesidad de contar con maestros, y proyectarse como un polo de referencia en torno a la formación docente. Esta debilidad identificada en esta institución puede constituirse en el desafío a asumir desde una institucionalidad de la formación docente, pensada como espacio de lo público.

Otra vertiente docente que nació en Entre Ríos fue la que comenzó con la creación, el 17 de julio de 1904, de la Escuela "Juan Bautista Alberdi". El Gobernador de la provincia Enrique Carbó y el Director General de Escuelas, Manuel Antequeda, decidieron la creación de esta escuela en el casco de la estancia Nuestra Señora de los Ángeles, ubicada a pocos kilómetros de la ciudad de Paraná, la cual tuvo la finalidad de formar maestros para el ámbito rural. Esta escuela de formación de maestros rurales fue pionera en esta experiencia dentro del contexto

*Por Rubén Pak*

sudamericano.

A los programas básicos generales que se le exigieron al maestro, se agregaron conocimientos sobre especialidades industriales, ganaderas o agrícolas que pudieron aplicarse en las distintas regiones de la provincia otorgando una formación más técnico-profesional, la cual continuó a lo largo de todos los períodos de la educación provincial.

### **Estado de situación actual y problemáticas del Sistema de Formación Docente**

En la actualidad, Entre Ríos, cuenta con un total de treinta y seis (36) Instituciones de Formación Docente públicas de gestión estatal, dependientes de la Dirección de Educación Superior. Las mismas presentan caracteres y formatos institucionales particulares, conforme a los distintos procesos históricos por los que atravesó la institucionalidad de la formación docente en el país y en la provincia.

Los procesos más significativos que constituyeron las circunstancias en las que se crean las Instituciones de Formación Docente en la Provincia, se inician a fines del siglo XIX. En ellos, las escuelas Normales nacieron en un momento muy particular de la historia Argentina. En la provincia, pionera del normalismo, se crearon varias escuelas Normales en el período de fines del siglo y principios del siglo XX. Ya en 1914 había un total de 7 escuelas Normales en Entre Ríos. Estas fueron atravesando diversas etapas; una fecha de inflexión en la formación docente de la provincia fue el año 1930, con el Golpe de Estado Conservador. Las últimas creaciones de escuelas Normales se sucedieron hasta los años sesenta.

En la década de 1970-80 se crearon los Institutos de Formación Docente y del Profesorado. Se trató de una nueva etapa que desarrolló un nuevo proyecto en relación a la formación docente provincial. Es en este período precisamente, donde se fundaron la mayoría de los institutos que continúan su tarea hasta la actualidad.

En la década de los '90 se continuó con la creación de institutos y escuelas de formación docente; hasta el año 2005 cuando se crea la última experiencia provincial.

Las instituciones de formación docente y su concreción histórica, nos permiten visualizar una diversidad de formatos y mandatos institucionales, coherentes con las distintas épocas en las que se

instituyeron. Esta característica del conjunto de los institutos superiores de formación docente plantea un gran desafío al momento de diseñar la institucionalidad del sistema de formación docente en nuestra provincia.

La institucionalidad a concretar, deberá partir, necesariamente, de este estado de situación diverso y tener la cualidad de integrarlo para avanzar hacia una unidad del sistema, no reñida con las particularidades de cada una de las instituciones de formación docente del territorio provincial.

En relación a los institutos de formación docente públicos de gestión privada, tuvieron su momento inaugural en la década de 1960 a partir de la autorización otorgada por la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP).

Algunas congregaciones abrieron institutos de formación docente en diferentes ciudades de la Provincia como: Diamante, Gualaguaychú, Concordia y Crespo, entre otras. Estas congregaciones religiosas le otorgaron, a la educación de gestión privada, un carácter confesional y marcaron una trayectoria importante en la formación docente con un alto reconocimiento social.

A partir del año 1991 estas instituciones dependieron de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Con la sanción de la Ley N° 24.049 en el año 1992, pasaron a depender y a ser reguladas por el Consejo General de Educación de la provincia.

En la actualidad no sólo hay instituciones con un perfil religioso, sino que también se incorporaron fundaciones y asociaciones de carácter laico.

Actualmente la Dirección de Educación de Gestión Privada cuenta en la Educación Superior con 25 Institutos Superiores de Formación Docente, que ofrecen diversas carreras atendiendo a la formación de docentes para todos los niveles educativos en ciudades como Colón, Federación, Libertador San Martín, Chajarí, Paraná, Basavilbaso, Concepción del Uruguay, Victoria, Villaguay, Nogoyá, María Grande, Gualaguay, La Paz y Santa Elena, además de las citadas anteriormente.

### **Problemáticas Identificadas**

Atendiendo a las problemáticas relevadas después del análisis de situación, la historia brevemente reseñada y los diagnósticos realizados a nivel nacional y provincial, podemos señalar lo siguiente:

*Por Rubén Pak*

- Secundarización del nivel.
- Inexistencia de una planificación del Sistema Formador.
- Limitada diversificación de las funciones del Sistema Formador.
- Insuficiente evaluación de los procesos de cambio.
- Escaso desarrollo de la autonomía institucional.
- Aislamiento de las instituciones de Formación Docente.
- Reducida participación de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.

Estas problemáticas que se han señalado, dan como resultado una notoria fragmentación y desarticulación del Sistema de Formación Docente.

Hacia el fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Entre Ríos

### **Perspectivas actuales**

La institucionalidad del Sistema de Formación Docente de la provincia debe ser considerada como un ámbito privilegiado de lo público, es decir, como el espacio de aprendizaje de lo común; no es sólo el espacio de lo universal y lo abierto, sino también de lo justo. Esta nueva institucionalidad se visualizará en una nueva estructura y dinámica organizativa.

Los conocimientos y saberes que se transmiten son públicos cuando estos están interesados en liberar a las personas. Es el lugar de liberación de lo que atenta contra la equidad y la libertad. Los saberes están interesados en el bien común.

Las instituciones educativas deben asumir este desafío a la hora de generar su perfil institucional, ser coherentes con su función social y pública. Ser espacios de integración, sin autoritarismos, sin marginaciones o exclusiones, ser constructos solidarios y cooperativos en todas sus tareas, es decir, deben construir una institución como un proyecto educativo común.

Mejorar la calidad de lo educativo es mantener vigente lo público como construcción pública y al servicio de lo público.

### **Unidad, identidad y especificidad**

Los acuerdos Federales, establecidos en la Resolución del CFE N° 30/07, remarcan que "la institucionalidad del sistema formador no puede

responderse fundacionalmente, sino en diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema formador, que ofrece elementos de cohesión, a las instituciones y a los actores".

"No se trata de transformar un conglomerado en un sistema -como si se tratara de una acción externa al sistema mismo-, sino de progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el currículo o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores en todo el país"<sup>4</sup>.

Uno de los problemas, en nuestra tradición institucional, según el Consejo Federal de Educación, es que hemos identificado unidad y homogeneidad; esta situación, tal vez, se relacione con una tradición centenaria de nuestro sistema educativo en su expresión institucional y el análisis político educativo que se hiciera después de la dictadura del '76, centrada en la dupla unidad/diferenciación. Debido al peso de estos antecedentes se llegó a considerar como equivalentes los términos unidad y homogeneidad. Sin embargo, la diversidad hace impensable una homogenización unificadora; tampoco se trata de mejorar lo que pasa en cada institución, hay asuntos generales que exceden las posibilidades de cada instituto por separado.

La pregunta clave, en este sentido, es cuál es el aporte del sistema formador a la mejora general de la educación entrerriana. Es, precisamente, la respuesta a este interrogante la que ayudará a determinar la direccionalidad (y el sentido) de las políticas que conformen y fortalezcan el sistema de formación docente.

La Resolución N° 30/07 CFE, en el Anexo I, por otra parte, define la Identidad fundamental del sistema formador, como el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la preparación de los docentes que trabajan en el sistema: "las políticas hacia la formación docente ganarán en consistencia y estabilidad si asumen, como definición precisa de la función del sistema formador, la formación (inicial y permanente) de los agentes del sistema educativo."

Respecto de la identidad del Sistema de Formación Docente, es preciso plantear y problematizar lo establecido en la mencionada resolución, con relación a la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación, como lo específico del

sistema.

Estos interrogantes nos llevan a plantear la necesidad de precisar una institucionalidad, una organización de las instituciones de formación docente y sus vinculaciones, que garantice la institucionalización de instancias intra e interinstitucionales para producir, hacer público, comunicar, validar y socializar los conocimientos o saberes específicos que el sistema aporta.

En este sentido es válido preguntarse: ¿cuáles son las condiciones institucionales y de organización que posibilitarán la producción, validación y circulación de conocimientos, que contribuyan a la mejora del sistema educativo provincial en su conjunto?

Es difícil dar una respuesta categórica a esta pregunta, pero sí podemos afirmar que, por ejemplo, la incorporación de la investigación en los institutos y universidades impacta directamente en la problemática de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares. El tema es cómo redireccionar a las instituciones formadoras hacia formas de producción de conocimientos y saberes que puedan obtener el reconocimiento en el campo educativo e incidan en los procesos de mejora de la calidad educativa.

### **Funciones del sistema de Formación Docente**

En nuestra provincia, tradicionalmente, las funciones del Sistema de Formación Docente se organizaron en torno a la formación docente inicial, la capacitación y actualización docente y la investigación educativa.

Si bien para la ampliación efectiva de funciones es necesario favorecer la disponibilidad de tiempos rentados para la realización de tareas distintas a la formación inicial, también se deben asegurar otras condiciones; esto es, la formación específica para el desarrollo de nuevas tareas, formas de institucionalización de las nuevas funciones, construcción de redes que permitan romper el aislamiento de muchos de los institutos, entre otras.

Esta ampliación debe fortalecer el funcionamiento de las instituciones formadoras y mejorar las condiciones de desarrollo de sus propósitos específicos. Para considerar la ampliación y diversificación de funciones es necesario plantearlas a nivel del sistema formador, y no sólo en cada



una de las instituciones. O sea, las políticas de ampliación tienen sentido en la medida en que no se las considere como un requisito que todas las instituciones deben cumplir.

Otra cuestión ligada a la anterior es establecer qué funciones fortalecen el desarrollo de las instituciones. Según algunas experiencias se puede afirmar que en ciertas condiciones la diversificación de funciones de las instituciones permite dinamizar su funcionamiento, por ejemplo cuando se incrementan la interlocución de la institución con otras instituciones y actores, como también, el desarrollo de unas funciones que retroalimenten a otras.

Una función como la investigación enriquece considerablemente al sistema formador, pero plantea una serie de retos complejos a la hora de incorporarla a las instituciones que no tienen esta tradición, su incorporación requiere construcción de una cultura institucional diferente, procesos extensos de formación, sostenimiento permanente de vínculos interinstitucionales que deben definirse a mediano y largo plazo.

Sintéticamente podemos afirmar que la ampliación de funciones depende de que éstas estén adecuadas a las características particulares de cada institución y dentro del contexto de la formación como sistema.

En nuestra provincia, en el año 1999, el denominado "Proceso de reconversión de los Institutos Superiores de Formación Docente", en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la Ley de Educación Superior N° 24.521, se aprueba la Resolución N° 161/99 CGE, en la que se establece la implementación de los Nuevos Diseños Curriculares para la Formación Docente y, en ese contexto, se puso en marcha, en la totalidad de los Institutos, el Área de Capacitación Docente juntamente con el Área de Investigación Educativa, como funciones del Sistema.

Los cambios en los planes de estudio constituyeron la coyuntura en la que se inscribió la reubicación de los docentes, de acuerdo a "Normas Transitorias para la reubicación de Profesores que se desempeñan en Institutos de Formación Docente" y la consecuente creación del Área de Capacitación Docente y de Investigación, como alternativa de destino de las cargas horarias de los docentes. Esta circunstancia es en la que se asienta la definición de las funciones del Sistema Formador.

Las mismas, desde entonces, en las distintas Instituciones, han alcanzado distintos grados de desarrollo y formalización en su institucionalización. Será preciso, entonces, fortalecerlas, para luego avanzar en la incorporación de nuevas funciones del sistema.

*Por Rubén Pak*

Actualmente, este abanico, según lo establecido federalmente, se ha ampliado y diversificado con más funciones que son importantes. Por eso creemos que es fundamental discutir la diversificación de las mismas, tanto en el ámbito del sistema como en los institutos, tomando siempre en cuenta las condiciones de posibilidad que hagan viable esta ampliación o profundizar las ya existentes. Hay que discutir, además, las combinaciones de funciones más pertinentes y adecuadas.

Una ampliación de funciones supone contar con:

-Una planificación en la que deben participar las instituciones formadoras y las escuelas destino.

-Un análisis de situación de las necesidades del Sistema Educativo Provincial.

-Las condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses de cada una de las instituciones.

Las condiciones institucionales y laborales que se deben discutir, en una ampliación de funciones, deben ser: financiamiento, formación (en el caso de funciones distintas a las ya desarrolladas), recursos institucionales, y las herramientas de evaluación y monitoreo.

Nuestra reciente Ley de Educación Provincial N° 9890, en consonancia con la Resolución 30/07 CFE, establece las siguientes funciones del Sistema de Formación Docente:

-Formación Inicial.

-Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.

-Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.

-Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.

-Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.

-Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.

-Asesoramiento pedagógico a las escuelas.

-La formación para la integración de personas con discapacidad.

-Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales etc.).

-Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.

-Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

## **Autonomía de las Instituciones de Educación Superior**

La autonomía de las instituciones, en nuestra concepción, está dada por el ejercicio de la libertad, siempre en el marco de lo educativo como ámbito privilegiado de la esfera pública. Éste sería su horizonte, pero también su límite.

De acuerdo con la Resolución N° 30/07 CFE, lo que ha caracterizado a las instituciones universitarias de las no universitarias, en el nivel superior, es el margen de autonomía que siempre ha sido mayor en el ámbito de las primeras.

Creemos que este tema debe ser tratado a la luz de la especificidad del sistema de formación docente, ya que el mismo fue ampliamente debatido en el ámbito universitario, produciendo concepciones extremas, que van de la completa asimilación al Estado hasta la conformación de "islas democráticas", a espaldas de las necesidades y expectativas de la sociedad argentina.

El ejercicio de mayores niveles de autonomía supone, para su funcionamiento, algunas condiciones:

-Condiciones institucionales adecuadas; tiempos, espacios y agentes con pertinencia para ejercerla. Esto requiere mayor profesionalización y una intensificación del trabajo a realizar. Sin duda, con una mayor autonomía se hacen mayores los márgenes de libertad institucional, pero el ejercicio de esta libertad implica, también, mayor grado de compromiso, más responsabilidad y una mayor y mejor profesionalización en el marco de las políticas de educación pública.

-El funcionamiento de órganos colegiados de gobierno en las instituciones, en cuyo marco se producen las normas y se toman las decisiones, de acuerdo a las definiciones de la política educativa, debe evitar la "autonomía individual" o de algunos de sus sectores. La autonomía no significa, en absoluto, un individualismo anarquizante o la creación de "feudos" estamentales o sectoriales. La ampliación de la autonomía debe generar las condiciones necesarias para su ejercicio real.

Quizás, para salir de la trampa en que quedaron muchas de las discusiones en otros niveles del sistema educativo, habría que plantear dos temas anexos a esta polémica: interdependencia y conexionalidad (tratando de hacer siempre una relación entre lo local y lo global). Un

*Por Rubén Pak*

aspecto que debe ser debatido detenidamente es si una mayor autonomía produce fragmentación dentro del sistema o, si por el contrario, promueve mayor participación y entendimiento racional y académico, entre los diferentes estamentos de los institutos provinciales.

Finalmente, debemos reconocer que un incremento en los márgenes de autonomía posibilita la diversificación en aquellos aspectos de funcionamiento o estructura, sobre los cuales la institución puede darse normas propias. Esto permitirá dinamizar el desarrollo institucional y mejorar las condiciones para el cumplimiento de sus propósitos. La diversidad resultante de la autonomía debe ser considerada como un rasgo positivo del sistema formador, siempre y cuando esta diversidad no atente contra la unidad en torno al proyecto político-educativo, tanto en el ámbito nacional como en el provincial.

Una autonomía que incremente la participación-compromiso de estudiantes y docentes, supone ciertas condiciones de posibilidad al interior de los institutos, como son:

- Fortalecimiento y construcción de culturas y dinámicas democráticas.

- Implementación de una gestión abierta e inclusiva.

- Promoción de un sistema de comunicación y articulación en redes, tanto al interior como al exterior de las instituciones.

- Facilitar la socialización y circulación de la información en la comunidad educativa.

- Puesta en marcha de una representación político-institucional, en la que los representantes no se "despeguen" o desliguen de sus representados.

- Establecimiento de estructuras organizativas que expresen y vivencien una cultura democrática-participativa.

- Acceso de los estudiantes, nucleados en sus Centros, a mayores instancias y ámbitos de compromiso y participación en la institución.

- Integración de los egresados en la vida de la comunidad educativa.

## **EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE**

Según Gloria Edelstein, "como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja"; esta complejidad, es consecuencia de que la misma se desarrolla en "escenarios singulares" y en contextos diferentes... "es

evidente la imposibilidad de uniformar" ... "se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos"<sup>5</sup>.

Para Olga Delorenzi, en su artículo sobre la Formación Docente, debemos definir a la Práctica Docente como Práctica Social. Esta autora, toma la definición de Bourdieu sobre prácticas sociales, quien insiste en que las prácticas sociales deben ser definidas en función de la "incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone...Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero"<sup>6</sup>. En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y de acción, no siempre explícitos.

Finalmente, la Práctica Docente en su interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos. Es decir, decisiones éticas y políticas. Por tanto, la práctica docente es definida también, como una práctica política, esto en el sentido que no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

Hasta aquí podemos decir que estas son las características generales, desde un punto de vista teórico de la práctica docente considerada como práctica social en general.

Pero qué podemos agregar desde la óptica de lo histórico-concreto ¿cómo se ha encarado la Práctica Docente como una formación de grado?

Cómo se han construido y reconstruido las prácticas a partir de varios aspectos como el institucional, las historias personales, diferentes concepciones teóricas y epistemológicas, modelos pedagógicos y didácticos, prácticas de percepción, etc.

No hay duda que para responder a estos aspectos es necesario recurrir a la investigación educativa sobre las Prácticas Docentes en la formación inicial. Nos parece que tenemos una deuda pendiente en el sentido de profundizar un debate al respecto.

Ahora bien, históricamente la Prácticas Docentes han constituido "la aplicación de la normativa y prescripciones teóricas", al final de la formación de grado. Por otra parte esa "aplicación" ha significado un desconocimiento de la actualidad escolar, donde el estudiante de profesorado debía realizar su práctica. En cambio, desde esta visión

*Por Rubén Pak*

teórica, las prácticas docentes se han de generar en un proceso de construcción que reconoce el pasado, las biografías individuales, los modelos, las representaciones, la escuela y los docentes, en tanto, histórica, cultural y socialmente determinadas. Como establece Olga Delorenzi "la práctica centrada en la investigación educativa aborda el viejo problema de la relación entre teoría y práctica desde una visión dialéctica. Entendiéndola como "praxis", en tanto implica no la primacía de la acción sino, la relación dialéctica entre teoría y práctica que permite poner en práctica la teoría y teorizar sobre la práctica de manera crítica y reflexiva"<sup>7</sup>.

Domingo Contreras señala que la situación del practicante, en la residencia, ocupa un lugar un tanto ambiguo, en tanto es aprendiz y "juega" a ser maestro. "Esta situación de inestabilidad, provisionalidad y ambigüedad, hacen que la fuerza formativa de las prácticas iniciales o de residencia docente sea relativa. Por ello, de acuerdo con este autor, al período de las prácticas podría entenderse como una transición, como una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser maestro, como un período en el que los estudiantes tienen que hacer tres difíciles transiciones: de la universidad o institución formadora a la escuela, de alumno a profesor o maestro y de la teoría a la práctica"<sup>8</sup>.

De la misma manera M. Cristina Davini, en su obra nos brinda interesantes reflexiones sobre la condición del estudiante-practicante:

"(...) lo que es importante recuperar en este planteo es que las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo"<sup>9</sup>.

Y continúa diciendo, "(...) es justamente, en la dinámica de las prácticas en las escuelas donde los estudiantes aprenden cuestiones básicas que definen su acción profesional, las que, posteriormente, afianzarán y ampliarán en el desempeño laboral"<sup>10</sup>.

Más adelante, esta autora, hace unas observaciones sumamente importantes en relación a cuestiones básicas que influyen en el desempeño profesional posterior de los estudiantes:

- "Pautas de manejo de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente a través de la influencia de otros docentes y de los textos escolares o guías didácticas,

- estrategias de control y evaluación y de "sacar adelante"

problemáticas de los alumnos,

- formas de interacción con los alumnos, los padres y los docentes entre sí, incluyendo formas de interpretar el fracaso escolar de los alumnos,

- la valoración de cuestiones de disciplina, comunicación y lenguaje,

- estrategias para construir su propia carrera docente, para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen,

- rutinas y rituales escolares, como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y del tiempo y determinan qué es prioritario y legítimo,

- una manera de vincularse al conocimiento,

- las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos, de forma explícita o implícita"<sup>11</sup>.

Luego de haber recorrido diferentes enfoques y propuestas sobre las prácticas docentes, nos parece que estas debieran concebirse dentro de un marco crítico-reflexivo, en donde la relación entre teoría y práctica es de regulación mutua. Tiene relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica (como en las concepciones tecnicistas), sino que se construye a partir de ella y se constituye, así, en herramienta para su lectura y transformación.

## Notas

<sup>1</sup> Puiggrós, Adriana "Volver a Educar" citado en Sociología de la Educación, María L. Dángelo. Santa Fe, UNL. Pág. 35.

<sup>2</sup> Tedesco Juan C.: *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945*. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1978.

<sup>3</sup> Ley de Educación Nacional. Pág. 3 (el subrayado es nuestro).

<sup>4</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07.

<sup>5</sup> Edelstein, Gloria: *Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes*. Pág.3

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre: *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.

<sup>7</sup> Delorenzi, Olga: *Formación Docente: un desafío teórico-práctico*. Pág. 4

<sup>8</sup> Contreras, Domingo: "De estudiante a Profesor" en Revista de Educación N° 282. Madrid, 1987. Pág.15

<sup>9</sup> Davini, María Cristina. *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002. Pág. 15

<sup>10</sup> Davini, op. cit. Pág. 15

<sup>11</sup> <sup>9</sup> Davini, op. cit. Págs. 94-95

## **Bibliografía**

- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*. Madrid, Taurus, 1991.
- BOURDIEU, Pierre: *Cosas Dichas*. Gedisa, 1991.
- CONTRERAS, Domingo: "De Estudiante a Profesor" en Revista de Educación N° 282 Madrid, 1987.
- DAVINI, María Cristina: *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
- DELORENZI, Olga: "Formación Docente: un desafío teórico-práctico" en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/103.pdf>
- DURKHEIM, Emilio: *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Schapire Editor, 1974.
- EDELSTEIN, Gloria: *Imágenes e imaginación iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapeluz. 1995.
- EDELSTEIN, Gloria: "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" en <http://www.rieoei.org/rie33a04.htm>
- FERNÁNDEZ, Lidia: *Instituciones educativas*. Buenos Aires, PAIDOS, 1998.
- FREIRE, Paulo: *Política y Educación*. México, Siglo XXI, 1996.
- PUIGGRÓS, Adriana: *Volver a Educar*. Buenos Aires, Ariel, 1995.
- TEDESCO Juan C.: *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945*. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1978.
- Ley de Educación Nacional.
- Documentos del Instituto Nacional de Formación Docente y del Consejo Federal de Educación.