

## ARGENTINA: LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES A DIEZ AÑOS DE SU "TRANSFORMACIÓN"

Susana E. Vior  
María Rosa Misuraca  
Depto. de Educación  
Universidad Nacional de Luján  
Argentina

A lo largo de nuestra participación en los Seminarios de investigación sobre formación de profesores en los países del Conosur/Mercosur hemos analizado las políticas que preanunciaban la transformación de la formación de profesores, las medidas adoptadas para la reestructuración curricular e institucional durante el proceso de acreditación de las instituciones y algunas de sus consecuencias referidas a la profesionalización de los profesores, en un contexto de creciente *desprofesionalización*.

En este trabajo nuestro objetivo es dar cuenta de la situación, luego de diez años de haberse iniciado esos cambios en una de las instituciones estudiadas y presentar algunos rasgos del proceso vivido entre 1996 y la actualidad<sup>1</sup>. A partir de ello intentaremos analizar la situación organizativa de la institución formadora tal como quedó constituida como resultado de la relación de fuerzas entre las medidas adoptadas por los gobiernos, nacional y provincial, y las respuestas que, ante ellas, dieron docentes y directivos<sup>2</sup>.

Vale recordar que en nuestro país hubo dos momentos político institucionales que vincularon la reestructuración de la formación de los docentes con cambios en el tipo de institución formadora: en la dictadura de 1966/1973 y a partir de 1989.

En ambas etapas, una meta común explícita o implícita, fue la reducción del número de instituciones formadoras y de maestros a formar. En la dictadura, el planteo explícito fue que *“la cantidad de egresados de las antiguas escuelas normales excede en mucho la capacidad de absorción del sistema”*<sup>3</sup>. La implantación de un modelo tecnicista, acompañada por la elevación de la formación desde el nivel secundario al terciario, redujo

---

<sup>1</sup> La investigación *Docentes para el nivel primario. Políticas, currículos y procesos de formación. (1970 – 1996)* (Vior, S.; Basilio, M.T.; Cabricano, L.; Insaurralde, M.; Corrado Vázquez, A. y Misuraca, M. R.) se centró en la dinámica de las instituciones formadoras y en su específico modo de actuar los currículos y la normativa vigentes hasta 1996, año en que comenzaron a imponerse las medidas para la reestructuración curricular e institucional.

<sup>2</sup> Se entrevistó a los mismos profesores que habían sido entrevistados diez años atrás, en la misma institución.

<sup>3</sup> Exposición del Subsecretario de Educación, Dr. Emilio F. Mignone, Paraná, 13-6-70, citado en Vior y Misuraca (1998).

-en un principio- el número de instituciones y marcó un quiebre en la formación de maestros.

Durante el menemismo, desde el discurso de la “calidad” se tendió, nuevamente, a la racionalización en el número de instituciones. Los criterios economicistas que se adoptaron en las políticas globales llegaron a las instituciones formadoras para reestructurarlas sobre la base de la rendición de cuentas, como control para la supervivencia y para el disciplinamiento individual e institucional <sup>4</sup>.

En la investigación sobre formación de docentes, relevamos información hasta 1996, llegando a la conclusión de que en este proceso habían reaparecido algunas notas conservadoras y tecnicistas típicas de las reformas encaradas por los gobiernos de facto.

Argumentando la necesidad de elevar la calidad de la formación se adoptaron medidas que condujeron al cierre de cursos y de instituciones. A esa reducción de la oferta se agregaron nuevas estrategias como, por ejemplo, la reconversión de las instituciones hacia orientaciones técnico-profesionales. Simultáneamente, en el marco de un discurso descentralizador, se trasladó a los institutos la responsabilidad por las decisiones que harían a su supervivencia.

Los docentes -producto histórico de estas políticas- ceñidos a los límites del aula y despojados de una formación que les permitiera comprender a la educación como proceso social, han quedado cautivos de la reestructuración y ajuste del sistema que redujo su papel al de meros ejecutores de la “transformación”.

Resulta necesario analizar en qué medida las características de esa etapa incidieron en las instituciones y cuál ha sido la respuesta de autoridades y docentes luego del llamado “*cimbronazo*” de los años ‘90.

### **Algunas características del sistema de formación inicial y continua**

La educación superior argentina es un caso típico de sistema binario, universitario y no universitario. El rasgo que la caracteriza es una importante diversidad en su oferta, superposición de títulos, fragmentación en el conjunto del sistema y desarticulación entre

---

<sup>4</sup> Misuraca, M.R (2004) Tesis de Maestría en Política y Gestión de la Educación, UNLu: *El proyecto educativo institucional en la formación de docentes. Política para la racionalización/estrategia para la supervivencia*. Dirigida por S. Brusilovsky

instituciones. La mayor concentración de matrícula se ubica en el sistema universitario público.

La educación superior no universitaria (ESNU) comprende carreras para la formación de docentes y para la formación técnico-profesional. Su especificidad radica en que la mayor oferta se concentra en la formación de docentes. Los profesores para los niveles Inicial, EGB y Polimodal se forman en institutos superiores no universitarios y en universidades. En este trabajo nos referimos al segmento de formación en institutos no universitarios que es donde se prepara la mayor parte de ellos.

Dos trabajos realizados en el Ministerio de Educación<sup>5</sup>, muestran algunos rasgos de la evolución cuantitativa entre, 1994 y 2003, de los institutos superiores no universitarios que forman docentes en el país,. En ellos se aclara que la complejidad, diversidad y heterogeneidad de la información relevada torna muy dificultoso el análisis, procesamiento y síntesis. Información que sigue siendo insuficiente y no permite dar cuenta de la situación en su conjunto, fundamentalmente en relación con el número de estudiantes matriculados en cada tipo de carrera.

Entre los años mencionados se observa, en primer lugar, un crecimiento sostenido de las unidades educativas de educación superior no universitaria: de 1646 a 1955, es decir, un 19% más. Pero si analizamos la oferta específica, en 1994 el 68 % de las instituciones ofrecía carreras para la formación de docentes, esto es 1122 instituciones. Esta proporción decrece hacia el año 2003 ya que sólo el 59% mantiene esta oferta frente a las instituciones que ofrecen exclusivamente formación técnico-profesional y las que ofrecen ambos tipos de formación. Mientras que en 1994 una única jurisdicción (Ciudad de Buenos Aires) tenía mayor proporción de instituciones que brindaban formación técnico-profesional, en el 2003 esa situación es exponente de 7 provincias.

Por otro lado, en la década del '90, se produce un proceso de privatización que afecta también la oferta formativa. Si bien continúan predominando los establecimientos estatales, se observa que en nueve años se ha acortado la diferencia entre público y privado. Mientras en 1994 el 64% de las instituciones que ofrecían formación docente eran estatales

---

<sup>5</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), 2005. *La formación docente en el marco de la Educación Superior no Universitaria. Tendencias cuantitativas 1994 – 2003* y *La formación docente en el marco de la Educación Superior no Universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión.*

(718), en 2003 ese porcentaje se había reducido al 54,7% (640), es decir que la proporción de oferta pública cayó algo más del 10%.

### **Antes y después de la “transformación”**

El punto de partida de la reestructuración institucional en los años '90 fue la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) que aprobó el documento A-14. Según esta normativa, las instituciones formadoras de docentes, para lograr su acreditación, debían desempeñar tres tipos de funciones: la formación docente inicial, la capacitación, perfeccionamiento y actualización y la investigación<sup>6</sup>. Aunque parecía haber un intento de homologación con las funciones de las Universidades Nacionales y, con ello, jerarquizar a los Institutos, los significados atribuidos a estas funciones fueron completamente diferentes. La *formación* debió responder a los Contenidos Básicos Comunes (aprobados por el CFCyE); la *investigación*, durante una etapa se identificó con la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y la *extensión* con la capacitación de los docentes según las pautas centralmente establecidas.

La función de *investigación* atravesó, en este período, por distintas modalidades<sup>7</sup>: la asignación de horas rentadas, la *liberación* de horas de docencia para la investigación, la reasignación de tareas de los docentes que asumieron dichas horas y, en la actualidad, el financiamiento individual y selectivo de proyectos presentados a concurso ante la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia para *ganar* horas para investigar.

El cumplimiento de esta tarea constituía (como las otras dos) un requisito ineludible para la supervivencia institucional y una falencia reconocida y reiterada desde los discursos de expertos y políticos. Sin embargo, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, seis años después de la Resolución del CFCyC, sólo el 20,9 % de las unidades educativas que forman docentes realiza investigación. Este exiguo porcentaje, por otra parte, encubre diferencias entre jurisdicciones. Por ejemplo, mientras en la Ciudad de Bs. As. los institutos que investigan constituyen el 8,6%, en la provincia de Chubut es el 61,5%, en San Luis y Tierra del Fuego, el 50%, en Chaco, el 11,1% y en Santa Cruz el 0%. Muy probablemente el porcentaje de institutos que realizan investigación en cada

<sup>6</sup> El intento de homologar estas funciones con las que desempeñan las universidades se analiza en Vior y otros, 1999

<sup>7</sup> Una descripción de las concepciones acerca de la investigación sobre la práctica docente que acompañaron el proceso seguido en nuestro país puede verse en Vior, Basilio, Insaurrealde, Misuraca (2004) y en Misuraca, M.R (2003).

jurisdicción obedezca a la disponibilidad o no de recursos provinciales asignados a esa función.

Los datos muestran que, para el año 2003, sólo el 2% de las horas cátedra totales de la ESNU se destinaron a investigación y apenas el 5% a la capacitación, frente al 89% destinado al dictado de clases. En este aspecto no aparecen diferencias sustantivas entre el sector estatal y el privado, aunque “es posible distinguir un mayor peso de la investigación en el sector estatal y de la extensión a la comunidad en el privado” (MECyT, DINIECE, 2005: 22).

De cualquier modo, hoy, transcurridos nueve años desde su imposición como requisito para la acreditación, estamos ante la presencia de una muy incipiente cantidad de instituciones que realizan investigación. Por otra parte, convendría analizar el tipo de estudios que se realizan, la pertinencia de las temáticas que se profundizan o desestiman, los tiempos efectivos destinados y los resultados a los que se arriba en el ámbito de la formación.

Respecto de la *capacitación*: el 31% de las instituciones desarrollaron actividades de este tipo, reiterándose las diferencias entre jurisdicciones. En la clasificación de las temáticas abordadas en los cursos ofrecidos, se observa que el mayor porcentaje corresponde a cursos referidos a los Contenidos Básicos de área o nivel (31%). Siguen, en importancia, las temáticas Técnico Profesionales (21%) y Didáctica (14%) y se ubica, en último nivel, la Política Educativa con el 1%. (Ibidem, pág: 18). Podemos inferir que la oferta de capacitación estuvo orientada fundamentalmente a cubrir las falencias originadas por la imposición de nuevos contenidos a ser incorporados en los diseños curriculares jurisdiccionales y a ser enseñados como parte de la adecuación a la nueva estructura del sistema. Así, la capacitación pasó a constituir una nueva exigencia de la reforma y no una necesidad originada en los profesores y en las instituciones como resultado del reconocimiento de los propios fines del trabajo de enseñar.

Entre otros requisitos que los institutos tuvieron que cumplir para lograr la acreditación se impuso la firma de convenios con otras instituciones para desarrollar actividades de capacitación y/o investigación. Esta tarea, que en origen no estaba regulada, se venía desarrollando aún sin reconocimiento oficial a través de acuerdos o convenios entre instituciones. Las autoridades entrevistadas manifiestan que, a partir de la exigencia,

pasaron de *“trabajar para la institución, a trabajar para la acreditación. Es decir, para juntar los papeles que necesitamos”*. Al respecto, la producción teórica plantea que al tratar de institucionalizar los procesos genuinos, gestados desde las bases, se produce su burocratización y el consecuente cambio de sentido.

El impacto producido por la inestabilidad laboral, en palabras del entrevistado *“horas (cátedra) que iban en un lugar o en el otro”*, fruto del proceso de acreditación, parece haber dejado consecuencias de inmovilidad y ausencia de debate en las instituciones.

La preocupación por la supervivencia laboral y de la oferta institucional trajo como consecuencia la ausencia de debate sobre los aspectos pedagógicos y/o políticos de la formación. Los docentes plantean que *“el cimbronazo en el sistema fue tan grande que luego de esos siete años recién comenzamos a volver a hablar de cuestiones...como los planes de evaluación en el nivel institucional”* (Profesor entrevistado).

### **Los principios político - organizativos de los '90 se naturalizan**

“Uno de los principios sobre el que se ha trabajado con mayor insistencia desde la Nueva Gestión Pública puede sintetizarse en la frase *dejar que los gestores gestionen*, aludiendo así a la búsqueda del incremento de la responsabilidad de quienes administran los servicios ante el público. Con la base en el enfoque *orientado al cliente* se propugna una mayor delegación de poder hacia los gestores para ganar flexibilidad en las decisiones para mejorar los servicios, tomando en cuenta las demandas y preferencias del consumidor” (López, A. 2005: 81).

Sin embargo, en el marco de las políticas de restricción presupuestaria, esta delegación de poder ha sido funcional para gestionar la escasez de recursos. Esta funcionalidad parece haberse asumido como natural por parte de las autoridades de la institución estudiada. En los testimonios recogidos se reconoce como una *ventaja* el hecho de que ingresen muy pocos estudiantes a primer año ya que el edificio cuenta con aulas pequeñas.

La cuestión del espacio, que define el número de alumnos por curso es vista con agrado a pesar de constituir una limitación para la democratización de la formación. *“Ingresan pocos en primer año y luego se produce un leve desgranamiento a principios de año, entre*

*el primer y segundo mes de cursada, pero después se atenúa. Hemos mejorado la retención dentro de la carrera (ya que) antes nos manejábamos con volúmenes de alumnos muy grandes pero teníamos muy pocos egresados anualmente. Ahora mejoramos la retención dentro de la carrera”.* (Entrevista Vicedirectora). Podemos inferir que el principio eficientista de las políticas neoliberales, que ha privilegiado la relación entre el número de ingresantes y el de egresados para medir la calidad de la oferta educativa, ha sido incorporado por los sujetos responsables de conducir esta institución.

En el mismo sentido, los acuerdos entre directores de las instituciones para la redistribución de la oferta de carreras y turnos dentro del distrito fueron acotados por el presupuesto restringido. Éste parece ser el margen de autonomía posible con el que se desempeñan luego de la “transformación” de los años ‘90.

*“Vino desde la Dirección de Educación Superior la sugerencia de hacer una redistribución y entre todos los equipos directivos de todos los institutos se acordó hacerlo de manera tal que dentro del partido quedarán todas las opciones de profesorado”* (Entrevista Vicedirectora). Si bien estos acuerdos entre instituciones de la región, en palabras de la autoridad ha sido un ejercicio de autonomía, los profesores no dejan de advertir que las indicaciones de reparto de carreras *bajó desde la superioridad*, es decir que el margen posible de autonomía estaba prescripto de antemano, sólo restaba que las instituciones asumieran la responsabilidad del reparto.

El ajuste de lo pedagógico - organizativo a las condiciones presupuestarias asumido como natural en los procesos de formación es un dato que permite inferir la adopción de las características de la “nueva gestión pública” por parte de los “nuevos gestores” en los niveles más bajos de la administración pública.

Una de las cuestiones más fuertemente instaladas desde lo discursivo y normativo respecto de la reformulación curricular ha sido la categorización de la Práctica *como eje vertebrador de la formación*. Al respecto, la profesora responsable de esa tarea –hace nueve años y ahora- plantea que la carga horaria de los profesores de este área sigue siendo *“totalmente insuficiente y (...) el año próximo va a haber un solo profesor para los practicantes de primero, segundo y tercer año*. La respuesta que se ensaya para el problema de la sobrecarga de tarea de los profesores de prácticas es que los estudiantes de primer año

realicen observaciones de sus compañeros de segundo y éstos de los de tercero. “*Nosotros pensamos que, si ahora hay un profesor para cada curso y a veces se nos escapan cosas... cuando tengamos a todos juntos con la misma carga horaria...*” (Entrevista Profesora).

Sin embargo, a pesar de reconocer la falacia que significa formar docentes con esta sobrecarga laboral, se adoptan como propios los mandatos eficientistas. Efectivamente, de la entrevista surge que los institutos que, en la provincia de Buenos Aires, promovieron este tipo de “soluciones” como experiencias innovadoras fueron, justamente, los que *tienen muy poca matrícula*.

En relación con la modalidad implementada para la transmisión de la normativa oficial, durante la década de 1990, se manifestó una de las estrategias políticas seguidas para llevar a cabo las medidas de ajuste en el sistema educativo. Muchas decisiones controvertidas adoptadas en los organismos centrales de gobierno -como la de prohibir la inscripción en el nivel superior o en algunas carreras- se transmitieron en forma oral desde las autoridades centrales a los cuerpos de inspectores y desde éstos a los directivos de las instituciones.

Esta tendencia de las reformas actuales, de poner a la institución como eje de la transformación, no implica necesariamente generar las condiciones para un desarrollo autónomo. Por el contrario, se monta un sistema de “asesoramiento” a través de diversos medios (equipos intermedios, distribución masiva de publicaciones, obligación de realizar cursos aprobados y supervisados desde los órganos de gobierno central) “creando una apariencia de desarrollo cuando sólo hay cumplimiento de exigencias burocráticas” (Hargreaves, en Contreras, 1996:98).

Esta modalidad para la transmisión de la normativa continúa vigente pero en la actualidad no parece crear conflicto sino haberse naturalizado junto con el resto de las medidas adoptadas en la década pasada.

### **La participación estudiantil**

Entre los aspectos seleccionados en la investigación para caracterizar el tipo de profesional que se forma, se ha privilegiado el análisis de los mecanismos de participación estudiantil por considerar que, por un lado, las experiencias en este sentido pueden incidir en las



prácticas posteriores y, por otro, porque constituye un elemento central para el estudio de las prácticas institucionales en tanto facilitadoras u obstaculizadoras de la participación social. Efectivamente, el aprendizaje que se realiza en los profesorados excede el de unos contenidos y técnicas determinados. El proceso de formación, como tramo de la biografía escolar de los futuros maestros, debiera ser el ámbito de desarrollo de experiencias que hacen a la profesionalización en los aspectos relacionados con la toma de decisiones.

Aunque la formación en el nivel terciario mantiene muchas características de la escolaridad de nivel secundario, desde el discurso político oficial y desde el propio discurso institucional, se intenta redefinir al estudiante del profesorado a partir de la propuesta de “autonomía institucional” y a través de la “participación” de los actores. Pero, en la práctica, la falta de mecanismos orgánicos de comunicación entre estudiantes y autoridades, y de participación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones es un elemento que define la tendencia a la reproducción. Se describe un estilo de relación con los alumnos según el cual son escuchados, atendidos y hasta apoyados pero, en los hechos, se les niega la posibilidad de participación o se controlan aquellas manifestaciones que pudieran expresar conflictos.

Este modelo de funcionamiento institucional encierra una de las paradojas propias de las instituciones educativas, que son por naturaleza heterónomas, con una fuerte organización jerárquica y abundante normatividad y, sin embargo, dicen proponerse estimular la autonomía y la participación (Santos Guerra, 1994).

Actualmente, la participación estudiantil en uno de los institutos estudiados se da a través de dos formas, una orgánica, por la integración de Consejos Asesores Institucionales, la otra, espontánea, se expresa a través de reacciones de protesta ante las medidas adoptadas respecto de su carrera.

La normativa de los '90 estableció la integración de dichos Consejos por profesores, alumnos y autoridades del instituto. Los estudiantes tienen voz y voto en esta instancia lo que parece remitir al cogobierno institucional y al mayor compromiso con los fines y medios de su propia formación. Pero los Consejos son “asesores” y esto significa que no deciden respecto de cuestiones o temas esenciales.

Según expresa un entrevistado, respecto de la participación espontánea o inorgánica, se producen reacciones ante la incertidumbre por la validez de los títulos, “*los estudiantes*

*son los primeros en enterarse que el instituto no está acreditado”* (Entrevista Secretario).

Se dieron casos de manifestaciones y protestas por parte del estudiantado frente a la falta de acreditación de las carreras. Es decir que la participación, antes que constituir una experiencia de tipo proactivo y constructivo, ha tenido carácter reactivo, fruto de la inestabilidad en la que fueron colocadas las instituciones.

### **Algunas consecuencias de la “transformación” reconocidas por directivos y docentes**

El dato más relevante en la actualización de nuestra investigación es el referido a la deficiente formación de los ingresantes.

Los testimonios de los entrevistados dan cuenta de que los estudiantes *“no tienen hábitos para manejarse en forma autónoma con el estudio, para conseguir bibliografía, son más dependientes del profesor. Antes el profesor daba la bibliografía, ahora hay que anunciarla, traer el libro, señalar el capítulo. Tiene que ser un trabajo mucho más orientado y más dirigido”* (Entrevista Vicedirectora).

Podemos reconocer el origen de esta deficiente formación de los aspirantes a las carreras docentes en las políticas adoptadas para el conjunto del sistema educativo en la década menemista. La negación de la realidad socio-económica y cultural que caracterizó a los intelectuales que impusieron la refundación del sistema educativo, la desaparición del nivel secundario y su reemplazo por el ciclo Polimodal de tres años de duración se articularon con el empobrecimiento generalizado de la población. Simultáneamente, las pautas para la evaluación y promoción en ese ciclo y la creciente devaluación de la profesión docente son elementos constitutivos de la nueva realidad.

En los testimonios recogidos se duda de la capacidad de los ingresantes. Se reconoce la gravedad de la situación a pesar de las medidas institucionales adoptadas para *seleccionar* en el acceso. El instituto organizó un curso inicial común a todas las carreras orientado a reforzar la lectura, escritura, comprensión lectora y técnicas de estudio que finaliza con un examen. *“Si hubiera mucha gente, hacemos una selección, pero nosotros en realidad no llegamos a seleccionar con el examen (...) por supuesto que entran los que están aprobados, pero no llegamos a hacer selección porque se van antes del examen”* (Vicedirectora).

La selección *natural* de los que *sobrevivan* al ingreso es aceptada y hasta, se podría inferir, considerada deseable para la formación de maestros y para el buen desempeño institucional.

Otra de las consecuencias reconocidas en la actualidad por profesores del instituto es que “*aumentó el número de estudiantes que se gradúan con notas bajas*” y de los que “*ahora deben recurrir a la residencia*”. Se plantea que estas situaciones eran poco frecuentes en épocas anteriores y ahora, en cambio, constituyen un fenómeno corriente y generalizado.

Una vez más no parece cuestionarse la relación entre las medidas impuestas, los fines de la formación y el resultado conseguido luego de la transformación.

### **Las medidas de la nueva etapa**

Luego del período de la reforma estructural del Estado, comienza la aplicación de un conjunto de medidas denominadas reformas de “*segunda generación*”<sup>8</sup>. Esta propuesta del Banco Mundial es analizada y reinterpretada por distintos autores. Entre ellos, el Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo destaca la particularidad de los Estados latinoamericanos, proponiendo una *tercera vía entre el laissez faire neoliberal y el antiguo modelo social-burocrático de intervención estatal* (López, A.)<sup>9</sup>.

Entendemos que no se trata necesariamente de etapas que se dan simultáneamente en todos los campos sino que deben ser entendidas como resultado de la relación de fuerzas.

En el caso argentino en que, el neoliberalismo parece haber penetrado profunda y rápidamente, muchas medidas ya se habían implantado antes de estos planteos. El aparato burocrático histórico del Ministerio de Educación fue reemplazado, a inicios de 1990 por un conjunto de funcionarios altamente calificados, muy bien remunerados que llevó adelante la reestructuración integral del sistema educativo.

---

<sup>8</sup> En el plano administrativo apelan al fomento de una mayor competencia (por ejemplo, a través de un sistema de contratación basado en los méritos), a la “apertura” de las principales instituciones gubernamentales (a fin de romper el monopolio estatal), a la descentralización y a la instrumentación de prácticas de participación ciudadana (por ejemplo, a través de encuestas de clientes, cartas de derechos ciudadanos, etc.), Banco Mundial, 1997 citado por López, A. 2005.

<sup>9</sup> Sugieren la creación de un núcleo estratégico en el seno del aparato estatal, capaz de formular políticas públicas y de ejercer actividades de regulación y control del suministro de servicios públicos (...) con funcionarios públicos calificados, y permanentemente entrenados, protegidos de las interferencias políticas, bien remunerados y motivados. CLAD, 1999, en López, Op. Cit.

Respecto de la formación de maestros y profesores en nuestro país se han adoptado recientemente medidas que sugieren la vía de las reformas de segunda generación.

Las dos medidas más importantes han sido la elaboración del informe que propuso la creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua<sup>10</sup> y la redacción y *consulta* a las organizaciones sociales, empresariales, sindicatos, Iglesias, docentes, estudiantes y padres, del Documento para el debate “Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”<sup>11</sup>. Estas dos medidas merecen un análisis pormenorizado que escapa a los objetivos de este trabajo, sin embargo podemos plantear que ambas comparten un rasgo común. La enumeración de problemas del sistema educativo que realizan y, particularmente, de la formación de los docentes, parecen constituir un primer diagnóstico con el que es posible coincidir: *“la ausencia de un sistema nacional de formación, la profunda fragmentación institucional vigente, las débiles relaciones entre el sistema formador, el sistema educativo y las necesidades locales de la población, la mercantilización imperante en la formación, la dificultad de planificar a mediano plazo la oferta de formación, la ausencia de coordinación con las universidades”*.

Sin embargo, esta enumeración, como efectos ahistóricos de políticas y políticos indeterminados, no constituye un diagnóstico. La gravedad del deterioro producido en el sistema público requiere asumir y superar las concepciones y responsabilidades que guiaron los procesos que pretenden modificar.

Coincidimos con algunos planteos acerca de la necesidad de los Estados latinoamericanos de encontrar salidas más próximas al modelo *neopúblico* frente al *neoempresarial*. Estas posturas contemplan la recreación de la legitimidad política de la administración, además de reconocer nuevos derechos con garantía a los ciudadanos, de actuar con principios y valores como la universalidad y la igualdad en los servicios públicos y de reforzar los valores de la cosa pública en los empleados de la administración. Al respecto, entendemos que sólo es posible concebir la superación de las situaciones diagnosticadas si las mismas son situadas socio-histórico y políticamente. En ese sentido, es

<sup>10</sup> Organismo desconcentrado creado por Res. del CFCyE 251/05 que tiene la misión de “planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema de Educación superior de formación docente inicial y continua” y llevar adelante procesos de concertación política y técnica-. Está presidida por un Director Ejecutivo designado por el Ministro de Educación Ciencia y Tecnología e integrada por un Consejo Consultivo de carácter técnico político.

<sup>11</sup> Actualmente se está *consultando a la sociedad* sobre un anteproyecto de Ley de Educación Nacional que pretende reparar la situación causada por las políticas de transformación del sistema formador.

preciso recordar que el núcleo estratégico de expertos, intelectuales y políticos que llevó adelante la transformación educativa de la década pasada es el mismo que en la actualidad plantea la gravedad de sus consecuencias y propone las soluciones junto con los mecanismos para su logro.

No se identifica el reconocimiento ni la explicitación, por parte de los responsables de la política para la formación de los docentes, de aquellos objetivos disciplinadores y racionalizadores que guiaron las medidas y dejaron de lado la especificidad pedagógica de las instituciones.

A partir de las nuevas propuestas que se están gestando, es necesario plantear el interrogante acerca del futuro de la formación de docentes y profundizar el análisis de las estrategias con que las instituciones responden para subsistir y tornarlas espacios de desnaturalización y resistencia.

### Referências

CONTRERAS DOMINGO, J.(1996) *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.

LÓPEZ, A. (2005) *Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública*, en Thwaites Rey, M. y A. López, *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas*, Prometeo, Bs.As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, DINIECE (2005) *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Tendencias cuantitativas 1994-2003*, Bs. As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, DINIECE (2005) *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión*, Bs.As.

MISURACA, M.R. (2003) – “*Investigar en los institutos de formación de docentes*”, en Silva Triviños, N. G: Macuglia Oyarzabal, M.A. Orth y S. de Souza Gutiérrez (org) “*A Formacao do Educador como Pesquisador no Mercosul/ Cone Sul*”, UFRGS Editora, Porto Alegre.

OSZLAK, O. *Reforma del Estado: La etapa instrumental*, s/d

- POPKEWITZ, T. (1990) *Formación de profesorado. Tradición, teoría y práctica*.  
Universitá de Valencia.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997) *La luz del prisma*, Aljibe Ediciones, Málaga.
- VIOR, S. y M.R. MISURACA (1998) "*Conservadurismo y formación de maestros*" Revista  
Argentina de Educación Año XVI, N°25. Asociación de Graduados en Ciencias de  
la Educación. Bs.As.
- VIOR, S. BASILIO, M: T. INSAURRALDE, M. Y MISURACA, M.R. (1999)  
"*¿Transformar, innovar o conservar en la formación de docentes? . El caso de la  
provincia de Buenos Aires*" En Silva Triviños, N y G. Marcuglia Oyarzabal (org)  
"Estrategias Educacionais no Mercosul" Novak Multimedia, Porto Alegre.
- VIOR, S. BASILIO, M: T. INSAURRALDE, M. Y MISURACA, M.R. (2004) "*El profesor  
investigador. Una versión alentada pero desalentadora*". En Revista Argentina de  
Educación N° 28, AGCE, Bs. As.