

Algunas coordenadas para pensar la Formación Docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo¹

Por: Martín Elgueta,
Marcela Ficcardi y
Mónica Balada

El artículo es un recorrido para pensar la formación docente desde los contextos históricos en Argentina, haciendo foco en los procesos desarrollados en la UNCuyo. Dicha Formación se presenta como campo de lucha y de disputas sociales. Luchas por reconocimientos sociales y decisiones políticas que ponen en perspectiva el trabajo docente y su relación con el trabajo intelectual de los «disciplinarios». Pujas que ponen en juego el destino del sistema educativo entre el acceso a la formación general y el acceso al trabajo. Finalmente, la caracterización de los procesos de institucionalización de la Formación Docente en la UNCuyo.

Abstract

This article is a way to think about Teacher Education from historical contexts in Argentina, focusing on the processes developed in the UNCuyo University. This training is presented as a field of struggle and social disputes. Fights for social recognition and political decisions, which puts into perspective the teachers' work and their relationship to the intellectual work of «the disciplines». Struggles which jeopardize the system education destination between the access to general education and the access to work. Finally, the characterization of the process of institutionalization of Teacher Training in the UNCuyo University.

¹ Este artículo integra un avance del proyecto de investigación «La relación entre la Formación de Licenciatura y la Formación Docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCuyo», de la convocatoria 2009-2011 de la SECyT.

Este artículo constituye un zambullida en la problemática sobre el lugar que ocupa la emergencia de *Ciclos de Profesorados* para graduados licenciados en el proceso de institucionalización de la formación docente argentina y en la oferta académica de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

La experiencia de *Ciclos de Profesorados* posteriores a las titulaciones de licenciatura constituye una novedad en Argentina de finales del siglo XX². Además de su novedad, dramatiza las luchas y formas instituidas a través de las cuales distintos tipos organizacionales se han disputado el derecho a erigirse como «la institución» de la Formación Docente. En este marco, el primero de los apartados constituye un intento de ubicar la temática en su contexto histórico más amplio a través del sondeo de las producciones académicas que abordan esta cuestión. Pone en escena algunas coordenadas del contexto histórico, político y social que constituyen el telón de fondo. Coordenadas que no determinan ni explican acabadamente la particular manera de concretarse el *Ciclo de Profesorado* en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS)³, pero que toman y definen de modo singular muchos de los planteos, debates y luchas que el contexto general suscita.

El segundo apartado ofrece otros criterios de demarcación y, en consecuencia, otras coordenadas para ubicar la propuesta de los *Ciclos de Profesorado* en el proceso de institucionalización de la formación docente: el estudio comparado de las carreras de Formación Docente que constituyen la oferta académica en la UNCuyo en 2010. Con esa finalidad se contrastan algunos rasgos de los planes de estudio prestando especial atención a los espacios curriculares que configuran la «formación general».

En el apartado final se comparten algunos núcleos temáticos que podrían configurarse como ejes en la elaboración de una agenda de discusión y de futuras indagaciones.

2 La FCPyS de la UNCuyo ya las había puesto en marcha en la década de 1970. Sin embargo, es a finales del siglo XX y principios del XXI cuando este tipo de trayectos formativos se expande como oferta de muchas de las universidades argentinas a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación N°24.195.

3 Allí operan otros procesos singulares que dan cuenta de la experiencia de varios sujetos, cuatro carreras previas de licenciaturas (Ciencias Políticas y Administración Pública, Sociología, Trabajo Social y Comunicación Social) y de una cultura institucional particular. Entre ellas, esta facultad ofreció la carrera Profesorado como posgrado a principios de la década de 1970.

¿Cómo se configura la Formación Docente para los niveles secundario y superior en Argentina?

Un repertorio de trabajos, programas y líneas de investigación encontramos en el campo de la *Historia de la Educación*, la *Política Educativa* y la *Investigación Curricular*, que hemos dividido en cinco etapas: 1) Universitarios versus Normalistas. 2) Preparar para el «decir» o para el «hacer». 3) El proceso de Terciarización de la Formación Docente. 4) La desarticulación de la Formación Docente y la regulación del trabajo docente. 5) La emergencia de profesorados de territorios y tribus académicas no contempladas en la oferta tradicional de Formación Docente: los ciclos de profesorado.

1) Universitarios versus Normalistas (1863 - 1930)

Daniel Pinkasz (1992) analiza cómo desde la fundación de las escuelas secundarias estatales —en 1863— los egresados universitarios las configuran como un «ámbito natural» de su inserción laboral. Si la escuela secundaria tenía por propósito la preparación para los estudios universitarios de los adolescentes y jóvenes de las clases acomodadas de la Argentina, que los docentes de dicho nivel fueran egresados universitarios era una consecuencia íntimamente vinculada a la función de la escuela secundaria.

Inés Dussel (1997) analiza cómo a partir de la Ley Mitre (1863) la escuela media estatal argentina se consolida a partir de un *currículum humanista* en torno a los aportes de la Ilustración y el enciclopedismo, como un modo de generar una alternativa a la herencia jesuita de los colegios. La función de la escuela secundaria se definía como propedéutica para los estudios universitarios.

Entre 1863 y 1925 aparecen los «reformadores científicos» —cuyo interlocutor más representativo es Joaquín V. González— que redefinían la función de la escuela media en vistas a la expansión de la cultura general que caracterizaba el propósito de la escuela primaria. De este modo, configuraban al egresado universitario como el ideal de ciudadano (recuérdese el contexto de reformas universitarias de la época) y por tanto, el más idóneo para el ejercicio de la docencia en la escuela media. Sin embargo, con la aparición de las Escuelas Normales entre 1870 y 1900 la escuela secundaria adquiere una orientación hacia el trabajo: la formación de maestros y profesores. Es a partir de ese momento que se inaugura una lucha en función del monopolio sobre la enseñanza en el nivel secundario:

¿normalistas o universitarios? Pinkasz (1989) analiza cómo en este escenario se habilitan dos circuitos o redes: un circuito secundario-superior y un circuito primario-normal.

Entre 1902 y 1907 aparece como nuevo sujeto el *profesor secundario diplomado* egresado de la Universidad Nacional de La Plata o de la Universidad de Buenos Aires. El autor sostiene dos hipótesis: a) Este nuevo grupo ocupacional reivindica la profesionalización de la ocupación. b) Se diferencia de la anterior generación por su origen de clase. De este modo, inauguran una nueva legitimidad: la del diploma, que desplaza a una anterior asentada en la pertenencia social. El autor señala: «El nacimiento de la profesión de profesor secundario debe ser leído en la clave [...] de la disputa entre dos sujetos sociales que detentan armas-capitales-diferentes» (Pinkasz, 1989: 15).

* María Rosa Misuraca y Susana Vior (2005) analizan los rasgos que adquiere la formación para docentes del nivel secundario en las políticas educativas teniendo como referente el caso del Instituto Superior Joaquín V. González. Abordan desde el período de la reglamentación de su funcionamiento en 1909 hasta la década de 1930. De este modo, investigan la relación de esta institución con el Ministerio de Educación y la evolución de su organización puesta en análisis en términos de una democratización interna o externa. El estudio es de interés, ya que la experiencia de este instituto sirve de modelo para la institucionalización de la formación docente en el país.

Dussel (1997) estudia cómo en 1916 se implanta el primer profesorado especializado dependiente de las escuelas normales: *Profesorado en Letras y Ciencias*. Este título habilitaba para enseñar en los colegios nacionales y las escuelas normales, en vigencia hasta 1952. La formación docente para el nivel secundario desde las escuelas normales insistía en que «... no era suficiente la erudición y versación en los más recónditos dominios de la ciencia, sino el dominio de la aptitud docente» (1997: 56). Sin embargo, la tendencia nacional de la época era que los profesores secundarios fueran graduados universitarios o intelectuales sin título.

La investigación de Valeria Olalla (2007) se aboca a la implementación de las carreras de profesorado universitarios en la Universidad Nacional de Entre Ríos entre 1920 y 1925. Su estudio explicita cómo los primeros docentes para la formación docente en esa casa de estudios fueron extranjeros universitarios y jóvenes egresados enrolados en el movimiento de las reformas universitarias:

«profesores reformistas». El caso resulta de interés porque ofrece algunos rasgos sobre las características de aquellos docentes que se ocupaban en la universidad de la formación docente.

Antes de avanzar a otra etapa, consideramos necesario abordar de qué modo se configura el oficio docente en el seno de la propia universidad. Marcela Ickowicz (2005) investiga sobre el modo en que se configura la formación docente para y en las cátedras universitarias. Primero, analiza las herencias sobre los modos en que se conforma desde la universidad medieval sus rituales de concursos para el ejercicio docente en las cátedras, hasta la consolidación y organización del modelo del sistema de educación superior por disciplinas y establecimientos. En este sentido, la disciplina tiende a ser la fuerza que domina el trabajo académico en la universidad. En segundo término, indaga sobre los trayectos formativos que han realizado aquellos que siendo profesores en cátedras universitarias no han formalizado un recorrido por profesorado para aprender a enseñar. Períodos de ayudantía y/o adscripciones parecen conformar largos espacios de formación valorados e institucionalizados en la universidad desde la conformación de las cátedras. Experiencias que constituyen modos de iniciación y preparación para la práctica docente en la universidad que permiten a distintos sujetos convertirse en herederos y portadores de las distintas tradiciones. Y esto último genera un campo propicio para la confrontación por la hegemonía en la formación docente en la universidad. En consecuencia, lo antes detallado permite comprender e identificar la trama de relaciones en la que se inserta cierta resistencia que encuentran las carreras de educación en los espacios académicos universitarios. De este modo, las cátedras se configuran como espacios transicionales de formación docente en el ámbito universitario que marcan el pasaje de estudiante o graduado reciente a docente.

2) Preparar para el «decir» o para el «hacer» (1940 - 1960)

Inés Dussel y Pablo Pineau (1995) exploran cómo la creación de un nuevo sistema estatal de educación técnica en Argentina —en la década de 1940— introduce una modificación al currículum clásico humanista que organizaba la escuela primaria, secundaria y superior del sistema educativo del país. Se amplía el currículum a impartir «... no sólo a los contenidos 'académicos', sino también a los contenidos técnicos y tecnológicos y los saberes políticos vinculados a su condición 'obrero' tales como nociones de derecho laboral, 'cultura obrero' o

historia del gremialismo» (1995). Este contexto genera una redefinición de la función de la escuela secundaria —más aun de las escuelas secundarias técnicas—: la formación para el trabajo en el marco del desarrollo industrial por sustitución de importaciones. Y, en consecuencia, un nuevo sujeto social se configura como docente del nivel secundario y superior: el obrero. La Universidad Obrera (luego Universidad Tecnológica Nacional) genera el debate sobre el perfil universitario de la formación técnica, científica y tecnológica a partir de una crítica a la oferta universitaria tradicional que puede condensarse en el slogan: «Ingenieros del decir versus ingenieros del hacer». Los autores sostienen que con el peronismo los obreros (en tanto sujetos sociales) materializan sus luchas sociales (en continuidad con las luchas del Movimiento Obrero argentino) y legitiman un espacio ocupacional en la escuela secundaria explícitamente vinculada al mundo del trabajo industrial que pone en evidencia: a) que la selección de los contenidos escolares responde a intereses de clases sociales y adscripciones a ellas; b) que los contenidos de la formación universitaria no están ajenos a lo antedicho, y c) que la función de la escuela secundaria parece estrechamente vinculada a los grupos y clases sociales que asisten a ella definiendo distintos circuitos o redes formativas.

Flavia Terigi y Gabriela Diker (1997) analizan cómo, a partir de 1953, en las escuelas normales se transforma el plan de Estudios del Profesorado de Ciencias y Letras y se habilitan profesorados en distintas modalidades —cuyo criterio sigue vigente hasta la actualidad— realizando una opción generalizada por la especialización en las disciplinas con un escaso peso en la formación pedagógica. Y agregan: «Podría suponerse que el origen universitario de los profesores de los colegios nacionales (primeras instituciones de nivel medio), con su formación centrada exclusivamente en las disciplinas, sumado a la organización curricular del nivel medio en torno a las divisiones disciplinarias tradicionales, fueron factores que configuraron tal situación» (1997: 49). En este marco, aventuramos la conjetura de la discusión que en el campo de la formación técnica se dio entre el hacer y el decir; en el de la formación docente para el nivel secundario, terminó de dirimir una de las luchas que caracterizaban la disputa entre universitarios y normalistas: formación general o formación disciplinar. La formación disciplinar se configura como la lógica a partir de la cual estructurar los planes de estudio.

En el campo de la formación en la universidad, Florencia Carlino (1993) sostiene que se producía una fractura del campo profesional entre la universidad y las escuelas. Situación que se remite a (en el caso de la Universidad de Buenos

Aires) los planes de estudio de 1958. Así, hasta en los gobiernos peronistas los ideólogos más importantes provenían del sistema educativo; por el contrario —a partir del golpe de 1955—, los ideólogos de las políticas para el sistema educativo provienen del ámbito académico universitario. Este fenómeno genera que se acentúe un proceso de diferenciación entre la *universidad/escuela* que requiere todavía ser investigado.

3) El proceso de terciarización de la formación de maestros (1969 a 1993)

Fernando Martínez Paz (1980) analiza el proceso de *terciarización* de la formación de maestros para los niveles primario y preprimario a partir de 1969. Para el autor, este proceso se enrola en las reformas educativas que incluyeron un conjunto de hitos que pueden rastrearse en un lapso de 10 años: la creación del Consejo Federal de Educación, la transferencia de las escuelas primarias a la órbita provincial, la reorganización administrativa del Ministerio de Educación de la Nación, la modificación de los currículos y la reestructuración de las universidades.

Según Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (1995), la *terciarización* de la formación de docente para la primaria y la pre-primaria responde a decisiones de carácter político y expresan que su intencionalidad giraba en torno a la restricción del acceso a la formación docente: «El nuevo modelo intentaba limitar la formación de las pléyades de maestros que, supuestamente, no tendría ocupación» (1995: 78). Las políticas desarrollistas del período argumentaban que la expansión en el tiempo de la formación contribuía a una profesionalización de la misma. Según los aportes de algunos de sus adscriptos, dicha profesionalización era significada como la implementación de una capacitación habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaban una labor educativa más «eficaz» en las escuelas. De todas maneras, para Braslavsky y Birgin (1995), la *terciarización* de la formación significó un cambio institucional que tuvo pocos efectos en los conocimientos instrumentales y técnicos de los docentes, quienes ponían en evidencia mayores dificultades en su desempeño.

Terigi y Diker (1997) generan una línea de investigación sobre el proceso de *terciarización* de la formación docente desde el análisis acerca de quiénes ocuparon los nuevos cargos docentes en los niveles terciarios de las escuelas normales. La transformación generó demanda e ingreso a los cargos de profesionales universitarios titulados en Ciencias de la Educación. Para las autoras queda todavía

por indagar sobre la preparación de estos profesionales para la formación docente y su experiencia previa en las escuelas del nivel para el que comenzaron a formar.

En este sentido Fanny Juárez, Marcelo López, Liliana Moreno y Ana Vásquez Luc (2005) estudian la situación de las prácticas de residencia de un grupo de estudiantes con formación docente previa que pone en evidencia la actualidad de la diferenciación antes mencionada (etapa anterior) entre *universidad/escuela* en el contexto de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Jujuy.

Daniel Cano y Lilia Bertoni (Cano, 1985; Bertoni y Cano, 1990) indagan cómo, a partir del advenimiento de la democracia en la década de 1980, abundan las producciones que caracterizan a la formación docente en la educación superior argentina como un «conglomerado» para aludir a su carácter complejo, desarticulado y heterogéneo. Acuñan la denominación de *terciarización* para referirse a la creciente e irreversible presencia de establecimientos superiores no universitarios en el sistema global de educación superior en nuestro país.

4) La desarticulación de la formación docente y la regulación del trabajo docente (década de 1990)

Terigi y Diker (1997) se refieren al conjunto de instituciones universitarias y no universitarias para la formación docente como un *subsistema de formación docente*, que si bien la Ley de Educación Superior de la década de 1990 legisla, no llega a resolver los inconvenientes diagnosticados en la década anterior: heterogeneidad y desarticulación de la formación docente en el país. Lo antedicho parece tener muchas aristas:

1) Acontece en una coyuntura histórica: la transferencia de las instituciones no universitarias a las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires y la expansión de instituciones privadas no universitarias –en su mayoría confesionales– dedicadas a la formación docente (concentradas en la formación para los niveles inicial y primario).

2) En el caso de las universidades, del total de 68 instituciones existentes en 1994, 44 ofrecían carreras de formación docente concentradas en la preparación para el nivel secundario.

3) El análisis de la cobertura del servicio educativo para la formación docente (universitaria y no universitaria) presenta un panorama desigual según las regiones

del país: Centro-Este: concentración de los servicios de formación docente. Área Patagónica: escasa cobertura acentuada por la dispersión de la población. Norte: cobertura desproporcionada en función de la densidad de población.

4) No sólo las instituciones de formación de docentes no universitarias forman docentes, también se presenta un conglomerado de instituciones que se ocupan de la formación técnica.

5) Además, la mayoría de las instituciones comparten la infraestructura de sus dependencias con los otros niveles del sistema educativo, que remonta a la lógica de los departamentos de aplicación de las Escuelas Normales, lo que pone de manifiesto una complejización de la organización de los institutos de nivel superior no universitario del país.

Cristina Davini (1995) investiga cómo en la década de 1990 la mayor parte de los profesores secundarios y del nivel superior son egresados universitarios y que en algunas provincias constituyen las únicas instituciones que atienden la preparación para este nivel. Sin embargo, añade que en muchos casos estos egresados universitarios no poseen título docente, sino títulos habilitantes para la docencia. Así –para la autora–, la alta presencia de egresados universitarios sin titulaciones docentes ejerciendo como profesores de la formación docente no universitaria constituyó una de las razones por las cuales se redujeron las posibilidades de transformación de los institutos superiores en el período analizado. Este fenómeno puso de relieve la necesidad de generar políticas junto con las instituciones formadoras donde las universidades ocupaban un lugar preponderante.

5) La emergencia de profesorados de territorios y tribus académicas⁴ no contempladas en la oferta tradicional de formación docente: los ciclos de profesorados (desde finales de 1990)

A finales de la década de 1990 se inicia la apertura de nuevas carreras de formación docente para un conjunto de disciplinas o ciencias que tradicionalmente no se ofrecían en el conglomerado del sistema de formación docente.

Fabiana Caruso, Gabriela Gamberini y Stella Pasquariello (2009) indagan sobre la aparición de las propuestas curriculares de los Profesorados de Comunicación y de Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad

⁴ Tomamos la expresión de Tony Becher (2001).

Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires –fines de 1990 y 2000–. Analizan cómo los primeros supuestos de los planes de estudios proponían una articulación entre docencia e investigación (formación de profesores-investigadores de su propia práctica) a partir de la concepción de «intelectuales transformadores» de las pedagogías críticas. No obstante, las experiencias desarrolladas en las prácticas de residencias ponían de manifiesto que esta orientación a veces configuraba más un discurso que una práctica. En ese marco, se amplió la propuesta curricular de las carreras incluyendo cátedras cuyos ejes temáticos fueron la intervención educativa. Cuatro principios caracterizarían la nueva propuesta: 1) una concepción de la práctica educativa que no se restringe al modelo escolar; 2) una redefinición de la educación en tanto «transmisión de la herencia cultural entre generaciones»; 3) una defensa de la escuela pública desde el nivel primario a la universidad, y 4) una focalización en las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en la sociedad y su uso en la escuela.

Marcela Ficcardi (2009) analiza la aparición de los *Ciclos de Profesorados* destinados a los egresados de licenciaturas o profesionales universitarios. En particular, aborda el caso del Ciclo de Profesorados para las carreras de Trabajo Social, Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, Mendoza), inaugurado en el 2003. En ese marco, el trayecto formativo surge como un reconocimiento de la inserción laboral de los egresados en el campo educativo. Además, constituye una oferta gratuita y se configura como una reivindicación del Profesorado de Ciencias Sociales (para las carreras de licenciaturas en Ciencia Política y Administración Pública y Sociología) vigente hasta su cierre durante la dictadura en 1976 (la última licenciatura también tuvo el mismo destino pero fue reabierto en 1984). La autora analiza cómo uno de los rasgos salientes de la propuesta es concebir la formación docente como un trayecto posterior a la formación de licenciatura (pese a que muchos de los cursantes del ciclo ya poseen experiencia previa en la inserción laboral en el campo educativo del sistema provincial). Algunos factores que contribuyen a la generación de la propuesta de formación son: 1) La demanda de titulación específica de «profesores» para el ejercicio docente en el sistema educativo provincial. 2) Una concepción de la práctica educativa en tanto práctica social, por un lado, y no restringida al ámbito escolar, por el otro. 3) La expansión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y la ampliación de la oferta de nivel superior terciaria. 4) La activa participación de los licenciados egresados en la institucionalización de

la propuesta en la facultad. 5) La captación de recursos económicos y humanos que hicieron posible sostener la propuesta del ciclo de profesorado en tanto circuito de formación docente gratuito.

Martín Elgueta (2008 y 2009) plantea que la institucionalización del Ciclo de Profesorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo desde 2003 está vinculada a tres grandes procesos histórico-sociales: 1) La conmoción de la representación del egresado universitario como profesor «natural» de la escuela secundaria a partir de la regulación de este trabajo con la implementación de la Ley Federal de Educación. 2) La desregulación o las singularidades de los campos de inserción laboral de las carreras de licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales sumada a la crisis político-económica en torno al 2001 que acrecienta la tendencia a confluir al campo educativo como nicho laboral de los egresados. 3) La expansión de la escuela secundaria unida a la sanción de su obligatoriedad y la apertura y expansión de carreras de nivel superior terciario para la formación docente o técnica que demanda egresados universitarios en tanto formadores. Sin embargo, los datos reunidos podrían llevar a la afirmación de que para el egresado universitario la formación docente es considerada como: a) accesoria o subsidiaria de la formación de licenciatura; b) el campo educativo no constituye la expectativa de realización profesional primera del egresado; c) se tiende a sostener la representación de que la inserción laboral en la escuela secundaria «es natural» para el egresado universitario, y d) que el modelo formador experimentado durante la carrera de licenciatura constituye el modelo formador por excelencia a replicar en los demás niveles del sistema educativo. Estas representaciones están disponibles durante el cursado del Ciclo de Profesorado a modo de disposiciones y posicionamientos que los cursantes asumen y se transparentan de modo más explícito durante la realización de las prácticas de residencia.

En resumen, hemos agrupado las discusiones en dos grandes tópicos:

- La disputa entre universitarios y normalistas, además de reflejar una tensión por la legitimación del campo educativo como nicho laboral, pone en escena distintas tradiciones y concepciones acerca de cómo se concibe la formación docente. Y entre ellas, la formación que supone la adscripción a los claustros universitarios versus la generación de trayectos formativos formales que otorgan titulaciones habilitantes específicas. Así el «título» se constituye, por un lado, como modo de legitimación de circuitos educativos que responden a lógicas,

concepciones y tradiciones diferentes, y por el otro, escenario de lucha entre distintos sectores sociales para legitimar su valía en el campo educativo (no sólo respecto de quienes ocupan los cargos docentes sino los saberes y conocimientos que se configuran contenidos escolares y espacios curriculares en el sistema educativo).

• La tensión entre la teoría y la práctica se escenifica en la distancia entre la universidad y la escuela, la «formación para el decir» y la «formación para el hacer», lo general y lo disciplinar. En esas tensiones la formación docente se ha configurado como un trayecto de nivel terciario. Y a la vez, como un nicho laboral del egresado universitario. Como consecuencia, las brechas antedichas parecen expandirse. Esto se advierte en la insistencia en una formación centrada en una lógica meramente disciplinar distanciada de los problemas de la práctica educativa que parece acentuar las brechas antedichas a la vez que desconoce ciertas tradiciones formativas históricas con otra orientación.

Este breve recorrido histórico constituye *pinceladas* que intentan precisar aspectos identitarios de la docencia y de la formación docente en Argentina. Pinceladas que se proponen seguir pensando los Ciclos de Profesorado en sus contextos de producción. Desde esta perspectiva, se entiende que dichos ciclos construyen su identidad en procesos de identificación y de diferenciación; recuperando los debates que les anteceden a su creación y configurando nuevas alternativas.

¿Cómo se configura la oferta de Formación Docente en la UNCuyo?

Para ensayar una respuesta hemos organizado este apartado en dos partes. En la primera se avanza en una tipificación de las carreras de profesorado de la UNCuyo en función de su duración, destinatarios, relación con otras carreras y un primer nivel de análisis de los espacios curriculares considerados de la formación general. Y en la segunda se profundiza el análisis —y se avanza en una caracterización— de la formación general en contraposición con la formación específica y/o disciplinar.

Ambas partes son el resultado de un análisis comparado de los planes de estudio de las carreras de profesorado.

Hacia una tipificación de las carreras de profesorado en la UNCuyo

Cuarenta y dos (42) carreras de profesorado constituyen la oferta de formación docente de la UNCuyo en 2010. Entre ellas podemos distinguir tres configuraciones o modos de ser organizadas o estructuradas: *independientes*⁵ (5); *articuladas* (23) con otras carreras de licenciaturas o profesionales y los *ciclos* (14). Los dos primeros tipos tienen una duración de 4 a 5 años. Los ciclos de profesorado varían entre 1 a 3 años, se destinan a un perfil de cursantes egresados de carreras de grado universitario o de nivel superior y en dos de las cuatro unidades académicas constituyen carreras aranceladas. El siguiente cuadro grafica la situación:

Tipificación de las carreras de Profesorado de la UNCuyo													
Unidad Académica	Total	Articuladas				Independientes				Ciclos de Profesorados			
		4	4 ½	5	Total	4	4 ½	5	Total	1 ½	2	3	Total
Filosofía y Letras	10	-	7	-	7	-	2	-	2	-	1	-	1
Arte y Diseño	17	6	2	-	8	1	-	1	2	7	-	-	7
Educación Elemental y Especial	6	-	-	3	3	1	-	-	1	-	-	2	2
Ciencias Políticas y Sociales	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4
Ciencias Aplicadas a la Industria	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Instituto de Ciencias Básicas	4	-	4	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	42	7	13	3	23	2	2	1	5	11	1	2	14

Los datos permiten inferir que en la UNCuyo —y en el interior de algunas de las unidades académicas— parece no haber un criterio concertado a la hora de establecer la duración de las carreras de Profesorados en sus diversas tipificaciones.

⁵ La independencia resulta relativa. En estas carreras el cursado está organizado a partir de un plan de estudio que prevé una mayoría de espacios curriculares propios de la carrera docente y una relativa independencia respecto de otras ofertas de licenciatura y/o profesionales.

De este modo, en función de tres (3) tipificaciones distintas de las carreras pueden contabilizarse nueve (9) modelizaciones distintas en función de su duración.

Dos criterios parecen establecer la duración de los distintos tipos de carreras:

- a) La relación con las carreras de licenciaturas y/o profesionales con las que articula trayectos formativos paralelos y/o posteriores.
- b) El perfil de los estudiantes a los que está destinado la propuesta formativa de profesorado⁶.

Con la primacía de las carreras de Profesorado Articuladas y —a partir de 2003⁷— con la implementación de Ciclos de Profesorados parece institucionalizarse una nueva tendencia y conceptualización de las propuestas de Formación Docente en la UNCuyo que puede caracterizarse del siguiente modo:

1°. Enfatiza espacios curriculares de «Formación General» a las que asisten estudiantes egresados de carreras de grado o de nivel terciario procedentes de distintas disciplinas, lenguajes y/o artes (este nuevo perfil legitima, en algunas facultades, arancelar la oferta). Aspecto que da continuidad a cierta «práctica político-educativa» en la organización de las facultades por las cuales para el dictado de estas cátedras se congrega a estudiantes procedentes de distintas disciplinas, lenguajes y/o artes. En consecuencia, la estrategia de agregación de una gran masa de estudiantes de distinta procedencia disciplinar, artística y/o de lenguajes para el cursado parece ser un rasgo común que conlleva limitaciones pedagógicas para el abordaje de ciertos núcleos problemáticos.

2°. Tiende a restringir los «espacios de formación disciplinar y/o artístico», y en consecuencia a desvincular el abordaje de las disciplinas, lenguajes y/o artes de los núcleos problemáticos que suscita en el campo educativo, y a promover

6 En el caso de los Ciclos de Profesorados tendríamos tres destinatarios diferenciados: 1°) egresados de las carreras de grado de las propias facultades o con titulaciones; 2°) profesionales o egresados con titulación de nivel superior de distintas filiaciones profesionales, y 3°) egresados de Institutos de Nivel Superior con los cuales se han establecido convenios para ofrecer formación docente.

7 En 2003 implementan los Ciclos de Profesorados las facultades de Artes y Diseño, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. En 2004 adopta esta modalidad la Facultad de Educación Elemental y Especial. Al 2010, representará el 33% del total de las carreras de formación docente en la UNCuyo.

un abordaje «general» de problemas propios de las disciplinas, lenguajes y/o artes en la práctica educativa.

En resumen, la Formación Docente parece configurarse como una «combinación paralela y/o articulada y/o posterior» a otras carreras profesionales y/o de nivel superior cuya especificidad es representada en tanto un trayecto común de «formación general» con el desagregado de pocos espacios vinculados a la formación* disciplinar y/o artística propia del estudiante cursante. En consecuencia, en la experiencia concreta de los estudiantes del profesorado en la mayoría de los espacios curriculares: se encuentra con cursantes de distintas carreras; pierde centralidad el abordaje de la propia disciplina, lenguaje y/o arte y, por lo general, pasa a formar parte de una gran masa de estudiantes.

Entre tanto ¿cuáles son los espacios curriculares que congregan a masas de estudiantes de distintas procedencias disciplinares y/o artísticas en tanto experiencia de formación general? ¿Cuáles los espacios curriculares donde se recupera la especificidad de la procedencia disciplinar y/o artística en el campo educativo?

Los espacios curriculares de la «formación general» contra «los que rayan»

Entre las estrategias tradicionales de los juegos infantiles para establecer bandos, equipos o grupos es denominar un grupo específico⁸ y enfrentarlo al resto en tanto «los que rayan».

La expresión parecería privar a «los que rayan» de especificidad. Sin embargo, los que rayan son los que supuestamente dejan marcas, señales, trazos, bosquejos, huellas. Y además juegan con y/o contra de aquellos que se les da un nombre determinado. En dicho juego encuentran sus diferencias, límites, filiaciones, parecidos, diferencias, posibilidades de uso, alcances. Entonces, en ocasiones, puede que los trayectos formativos de los profesorados —en función de la lógica de articulación o sumatoria con otras carreras de licenciaturas y/o profesionales— aparezcan enfrentados a «los que rayan» sin ofrecer por sí mismas muchas posibilidades de «rayar».

A continuación, tomamos como muestra la información de cinco unidades académicas con el propósito de analizar los espacios curriculares de las carreras de Profesorado consideradas de «formación general»:

8 En nuestro caso: «formación general».

Profesorados		
Unidad académica	«FORMACIÓN GENERAL»	«LOS QUE RAYAN»
Ciencias Aplicadas a la Industria (4 años)	(5= 19%) Historia y Filosofía de la Ciencia Psicología del Educando Psicología del Aprendizaje Mediación Pedagógica y Currículum Institución y Sistema Educativo	Formación Disciplinar: 16 Formación Especializada: 5
Facultad de Educación Elemental y Especial (4 a 5 años)	(8= 22%, 17%, 19%, 17%) Antropología Filosófica Sociología de la Educación Pedagogía Teoría y Desarrollo del Currículum Política, legislación y Gestión Educativa Integración en la realidad educativa I Integración e inserción en la realidad educativa II Talleres optativos	(cuatro ofertas de profesorado) Formación Disciplinar: 25, 28, 25, 28, Formación Especializada: 3, 11, 10, 10
Arte y Diseño (4 a 5 años)	(3= 10%, 11%, 15%, 8%) Problemática Educativa Psicología del Desarrollo Didáctica y Currículum	26, 25, 17, 32
ICB (4 ½ años)	(4= 11%) Teoría de la Educación Sujeto del Aprendizaje Sistema e Institución Educativa Didáctica y Currículum	Formación Disciplinar: 30 Formación Especializada: 3
Facultad de Filosofía y Letras (4 ½ años)	(6=25%) Teoría de la Educación Política Educativa Didáctica y Currículum Administración y Gestión de la Institución Educativa Seminario de Investigación Educativa Sujeto del Aprendizaje	Formación Especializada: 2, 3 Formación Orientada: 20, 21, 22, 23 y 24

En la Facultad de Artes y Diseño los espacios de «formación general» representan entre el 8 y 15%; en el Instituto de Ciencias Básicas, 11%; en la Facultad de Educación Elemental y Especial oscila entre el 17 y 22%, y en la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria, el 19%.

Dichos espacios curriculares muestran organizarse bajo cuatro lógicas:

1°. Del *campo disciplinar de las Ciencias de la Educación*: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional. De acuerdo a la cantidad de

espacios curriculares propios de una de las disciplinas prevalece un enfoque filosófico, sociológico y/o psicológico.

2°. A través de la *problematización de algunos aspectos preocupantes* dentro del campo educativo y que reúne los aportes de distintas disciplinas: Instituciones Educativas y Sistema Educativo.

3°. *Intervención en el campo educativo* (Facultad de Educación Especial y Elemental) en la que parece destacarse el trabajo de campo en las escuelas.

4°. En algunas unidades académicas se *combinan todas las lógicas o de a pares*.

En la configuración de los espacios curriculares de la «formación general» no aparecen otros campos disciplinares y/o artístico que los vinculados a las Ciencias de la Educación. A continuación se pone en análisis el panorama en tres de los Ciclos de Profesorado.

Unidad Académica	Ciclos de Profesorados	
	«Formación General»	«Los que Rayan»
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (2 años)	(5= 55%) Enseñanza y Aprendizaje Currículum Instituciones Educativas Sistema Educativo Taller de Integración del Trayecto	(1)El alumno del 3° Ciclo de la EGB, de Educación Polimodal y de Educación Superior: su psicología y su cultura. (4) Didáctica Disciplinar Taller de Transferencia Disciplinar Taller de Integración del área de las Ciencias Sociales Práctica e Investigación Educativa
Facultad de Educación Elemental y Especial (3 años)	(7= 41%) Antropología Filosófica Sociología de la Educación Teoría de la Educación Didáctica y Currículum Resolución de Problemas Sistema Educativo e Institución Educativa Integración e Inserción en la Realidad Educativa	(3) Psicología evolutiva Psicología educacional Taller de integración orientada (7) Didáctica de la informática Informática aplicada a la gestión comunitaria Comprensión y producción de textos Fuentes de información y técnicas de recolección de datos Estadística aplicada Práctica, residencia y taller de reflexión docente Taller de ética profesional docente
Facultad de Filosofía y Letras (4 ½ años)	(6= 57%) Teoría de la Educación Didáctica y Currículum Sociología de la Educación Sistema Educativo Sujeto del Aprendizaje y su cultura Institución Educativa	Talleres de Integración Didáctica Disciplinar Talleres de Transferencia Disciplinar Práctica Educativa y Reflexión Docente en Tercer Ciclo de la EGB, Polimodal y Superior

En los Ciclos de Profesorado los espacios de «formación general» varían entre 44 y 55%. La propuesta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales está organizada bajo la preeminencia de la segunda lógica; en la propuesta de la Facultad de Educación Elemental prevalece la primera y encontramos un espacio curricular orientado a la intervención, y en la Facultad de Filosofía y Letras prevalece la primera con la presencia de dos espacios curriculares que responden a la segunda lógica.

Dos modelizaciones resultan de interés para seguir indagando: a) organización centrada en los problemas de la práctica educativa, algún núcleo u objeto problemático (incluye instancias de talleres de integración de aportes) de carácter interdisciplinario y b) propuestas que giran en torno a la intervención.

En resumen, los espacios curriculares de la «formación general» representan entre 8 y 22% del total en las carreras de Profesorado, y entre 44 y 55% en los Ciclos de Profesorado. Sin embargo, tres lógicas prevalecen en su configuración: 1° Disciplinar de las Ciencias de la Educación; 2° Centrada en Problemáticas del campo educativo, y 3° Orientadas a la Intervención. Predomina la primera, la segunda constituye un avance hacia una problematización del campo educativo y la tercera una experiencia singular de una facultad. De esta manera, el debate sobre el lugar de los «problemas educativos» en la formación docente encuentra una modelización curricular de la «formación general» que opta por volverlos ejes de organización de los espacios curriculares o campos de intervención, y otra que elige un abordaje disciplinar de las Ciencias de la Educación que prioriza sus propios problemas. Entre tanto, «los que rayan» se organizan bajo la preeminencia de una lógica disciplinar. En este marco, en el trayecto de la «formación general» se dramatizan los mismos avatares que en las de «formación especializada» y la «formación orientada» en los que los problemas de la práctica y del campo educativo tienen un lugar marginal. Esta parece ser la marca de «los que rayan». Sin embargo, existen experiencias de propuestas que generan otros modelos de configuraciones que resultan de interés investigar.

Recapitulando

En el primero de los apartados exploramos cómo el proceso de institucionalización de la Formación Docente se presenta como un campo de lucha y disputas sociales (en el sentido amplio) que requiere ser reconocido. Proponemos los siguientes núcleos temáticos para configurar una agenda de discusión y de futuros trabajos:

a) Universitarios versus normalistas. La «pertenencia social» o los «diplomas» como criterios de legitimación de la ocupación del oficio docente. La regulación del ejercicio del trabajo docente.

b) La variedad de trayectos de formación que constituyen el sistema nacional de formación docente. Y en ese marco la habilitación de circuitos de Ciclos de Profesorado destinado a egresados de licenciaturas.

c) El perfil social, profesional y de experiencia en el sistema educativo de quienes ocupan los lugares de formadores en la formación docente.

d) La relación entre los discursos y las prácticas; entre la universidad y la escuela; entre una formación general y una formación disciplinaria.

e) Las políticas educativas y el perfil profesional de quienes ocupan cargos de decisión en los sistemas educativos.

f) La emergencia de nuevos territorios y tribus académicas como carreras de formación docente.

Y en el segundo, nos zambullimos en un estudio orientado hacia la comparación de la organización y planes de estudios de profesorado de la UNCuyo. Indagación que permite ampliar la agenda y situarla en el escenario de la UNCuyo en función de las siguientes temáticas:

g) La desarticulación y disparidad de criterios a partir de las cuales se configuran la oferta de formación docente en la UNCuyo. Escenario que también debe ser interpretado como un ámbito donde es posible explorar y desarrollar alternativas novedosas.

h) La discusión pendiente sobre el sentido de la formación general y de la formación específica y/o disciplinar. La relación de ambas formaciones con los problemas de la intervención o la práctica educativa.

i) Las condiciones que suscita la organización del cursado de los trayectos formativos en las carreras de formación docente. Tanto en lo que hace al perfil de estudiantes que reúne y la cantidad que supone, como lo que hace a la organización de los equipos de cátedra para abordar la tarea pedagógica en el ámbito universitario.

Bibliografía

- BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés; DUSCHATZKY, Silvia & TIRAMONTI, Guillermina (comps.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Troquel. Buenos Aires, 1998.
- BIRGIN, Alejandra & BRASLAVSKY, Cecilia. «Quiénes enseñan hoy en la Argentina» en *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. FLACSO. Buenos Aires, 1995.
- BECHER, Tony *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa Editorial. Buenos Aires, 2001.
- BERTONI, Lilia & CANO, Daniel. «La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas». En *Propuesta Educativa*. Año 2, N°2, mayo de 1990, páginas. 11-24.
- CANO, Daniel. *La educación superior en Argentina*. FLACSO-CRESALC/ UNESCO, Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires, 1985.
- CARLINO, Florencia. «Transformaciones en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Un recorrido histórico de algunos problemas actuales». En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año II, N°3, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires/ Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1993.
- CARUSO, Fabiana; GAMBERINI, Gabriela & PASQUARIELLO, Stella. «Nuevos desafíos a la formación de profesores universitarios». En *Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.
- DAVINI, Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Editorial Trotta. Madrid, 1997.
- DIKER, Gabriela & TERIGI Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires, 1997.
- DUSSEL, Inés. «El normalismo en la escuela media» en *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO y UBA. Buenos Aires, 1997.
- DUSSEL, Inés & PINEUA, Pablo. «De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo». En PUIGGRÓS,

- Adriana (Dirección). *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1995.
- ELGUETA, Martín. «Las prácticas docentes entre el deseo y la frustración. La formación como alternativa luego de la formación de grado universitaria». En *Actas III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2008.
- ELGUETA, Martín. «Las Prácticas de Residencia como Prácticas de Formación. La formación como alternativa luego de la formación de grado universitaria». En *Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.
- FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires, 2009.
- FICCARDI, Marcela. «Ciclos de Profesorados. Un espacio alternativo para la formación de formadores». En *Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.
- JIMÉNEZ LOZANO, María de la Luz y PERALES MEJÍA, Felipe de Jesús. «La constitución del sujeto docente: entre las redes del imaginario normalista y los discursos de la competitividad». En *Actas del II Congreso Internacional. Educación, Lenguaje y Sociedad. La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril de 2009.
- JUARES, Fanny; LÓPEZ, Marcelo Luis; MORENO, Liliana Cecilia y VÁSQUES LUC, Ana. «Residencia como práctica social de profesionalización docente: incidencia de los alumnos con experiencia y formación docente previa y sin ella». En *Actas IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.
- ICKOWICZ, Marcela. «Las cátedras universitarias: un espacio para la formación de los docentes». En *Actas IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.

- MISURACA, María Rosa & VIOR Susana. «Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944)». En *Actas IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.
- OLALLA, Valeria. «Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación. Conformación del profesorado universitario. 1920-1925». En *Actas IV Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa*. Cipolletti, Río Negro, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue. 19 al 20 de abril de 2007.
- PINKASZ, Daniel. *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media argentina. 1939-1945*. Informe Final de Investigación, FLACSO/CONICET. Buenos Aires, 1989.
- PINKASZ, Daniel «Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos» en BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CID, Miño y Dávila editores. Buenos Aires, 1992.