

# LAS POLITICAS DE FORMACION DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

MYRIAM FELDFEBER\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Educación (UBA). Profesora de Política Educativa e Investigadora del IICE (UBA). Directora del Proyecto UBACYT "Reforma Educativa y Políticas de Formación Docente en la Argentina". Integrantes del equipo de investigación: Carina Kaplan, Pablo Imen, Mariela Arroyo, Ana Basualdo Moine, Analí Ivanier y Patricia Salti.

*"El maestro post-moderno no es justamente una imagen múltiple sino una imagen dividida. Esos maestros no sostienen el poder de significados colectivos, ni siquiera a través del control de una imagen profesional (...) el maestro post-moderno se distingue por la diferencia y no por la variedad, por la competencia y no por la responsabilidad, por el poder individual y no por el poder colectivo".*

Martín Lawn, 1995

## **Introducción: la reconversión profesional en tiempos de reforma**

En contextos de reforma educativa, las políticas de formación de los docentes se convierten en el Talón de Aquiles de la reforma en la medida en que en el sector docente se deposita la posibilidad de éxito de las transformaciones propuestas. Desde esta perspectiva los docentes son los sujetos claves que deben "ser reconvertidos" para poder llevar adelante los cambios diseñados por los equipos técnicos, a la vez que se visualiza al colectivo docente como un posible obstáculo que puede detener o desviar el sentido de la transformación.

En el marco de la denominada transformación educativa impulsada por el Poder Ejecutivo Nacional, las políticas educativas se reducen a "hacer reformas", bajo el supuesto que todo cambio implica necesariamente una mejora con respecto a la situación preexistente (Popkewitz, 1994; Gimeno Sacristán, 1998)<sup>1</sup>. A su vez estas propuestas se presentan -desde la lógica del pensamiento único (Ramonet, 1998)- como la única alternativa frente a la crisis del sistema. En tanto la acción política consiste en reformar y

los cambios se asumen dentro de un solo modelo posible, la lógica de la concertación propuesta en este marco funciona, básicamente, como instancia de legitimación de los cambios diseñados en las instancias centrales de gobierno. La retórica oficial acerca de la concertación como mecanismo privilegiado para la definición de las políticas educativas, aparece cuestionada cuando se pone en evidencia el escaso margen de negociación y decisión que los sujetos poseen en este contexto.

Desde esta concepción de la política educativa, las *reformas* consisten en propuestas totalizadoras, presentadas como programas técnicos y racionales de política. (Gimeno Sacristán, 1998). En materia docente, los actuales programas de reforma se articulan en torno al imperativo de la profesionalización, en un contexto de intensificación y proletarización creciente del trabajo docente y de desregulación de las relaciones laborales. Los cambios en materia de profesionalización docente suponen, entre otras cuestiones, la aprobación de una nueva legislación que gobierna la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente (Popkewitz y Pereyra, 1994).

En el presente trabajo ponemos a discusión algunos resultados surgidos de una investigación que se propuso como objetivo analizar las políticas de formación docente en los 90, dentro del contexto de reforma estructural del sistema educativo argentino.

Entendemos que las propuestas de cambio para la formación docente se inscriben entre los nuevos mecanismos de control y regulación social establecidos desde el Estado. Desde esta perspectiva, las políticas de formación docente contribuyen a regular el funcionamiento del sistema educativo interpelando a los docentes como profesionales, a la par que se establecen mecanismos que obturan la posibilidad de un ejercicio autónomo de la profesión.

### ***Acerca de las políticas de capacitación docente: la propuesta oficial para actualizar a los profesores de profesorado***

El análisis de las actuales políticas en materia de formación docente, pone en evidencia el hecho que estas retoman, en buena medida, las recomendaciones de política del Banco Mundial y de la propuesta de Transformación Productiva con Equidad de CEPAL/UNESCO<sup>2</sup>. Las medidas se articulan en torno al discurso de la profesionalización de la docencia y se proponen un proceso de "reconversión" docente que es gestionado desde las instancias centrales de gobierno, y que está destinado a la implementación de los cambios sancionados con la Ley Federal de Educación (1993), en especial lo relativo a los contenidos básicos comunes, a la nueva estructura del sistema educativo nacional y a las "nuevas formas" de gestión basadas en la autonomía institucional y en la responsabilidad por los resultados educativos. Este proceso se estructura en torno a la definición de una "nueva carrera docente" que debería incluir -de acuerdo con el último Informe del Banco Mundial para Argentina- incentivos para el desarrollo

profesional y retribuciones en función de los resultados.

Las propuestas de formación continua se articulan, a su vez, con los requerimientos de acreditación de las Instituciones de Formación a la Red Federal de Formación Docente Continua, incluyendo la titulación de los docentes<sup>3</sup>. En este sentido, se ha establecido que el 75 por ciento del total requerido para acreditar el título de nivel superior podrá ser alcanzado a través del Programa de Actualización Académica para Profesores del Profesorado. Asimismo la acreditación a la Red constituye una condición para que los títulos otorgados por los Institutos tengan validez nacional. De este modo, la obtención de puntaje y de títulos se convierten en imperativos para que tanto los docentes como las instituciones "no queden fuera del sistema".

Históricamente el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en ejercicio -a excepción de algunas jurisdicciones- han estado librados más a la iniciativa individual y a las posibilidades materiales, que a propuestas sistemáticas organizadas desde el Estado e integradas a las condiciones laborales de los docentes. A su vez, han funcionado, en general, desvinculadas de la práctica concreta y en muchos casos, con escasa posibilidad de contribuir a direccionar prácticas alternativas.

Según lo establecido en la Ley Federal de Educación y en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación<sup>4</sup>, la Red Federal de Formación Docente Continua, regula y financia el proceso de capacitación de los docentes, organizado en circuitos de acuerdo con el nivel y las funciones que desempeñan en el sistema. Si bien la Red se define como "un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del CFCyE", su funcionamiento -contrariamente a la definición más extendida de red como intercambios múltiples- da cuenta de una flujo unidireccional que va del centro a las cabeceras de las provincias y de estas a los docentes (Birgin, 1999).

Dentro de los circuitos de capacitación organizados por la Red, delimitamos como unidad de estudio en nuestra investigación el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado (circuito E). El programa resulta un ejemplo paradigmático para analizar las políticas de reforma de la formación docente en los 90, debido a que permite visualizar tanto las nuevas formas de regulación y control que se definen en las instancias de gobierno central para un sistema educativo formalmente descentralizado, como los mecanismos que se implementan para interpelar a los docentes como sujetos claves del sistema.

El Programa fue diseñado en 1995 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y creado por Resolución Ministerial N°28 del 15 de abril de 1996, con el objetivo de actualizar a los Profesores de Profesorados. Se propuso como desafío la jerarquización de la función docente, "elevando los niveles de capacitación y profesionalidad en el ejercicio de su tarea".

Se definieron como objetivos de los cursos los siguientes:

1. "Actualizar la formación académica integrando con-

tenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en función de los requerimientos de los nuevos CBC de los distintos niveles del sistema educativo en la perspectiva de una jerarquización de la profesión docente”.

2. “Favorecer la autonomía pedagógica mediante la adquisición de conocimientos coherentes que promuevan un aprendizaje significativo y estimulen la introducción de innovaciones en sus tareas profesionales docentes”.

3. “Resignificar la profesión docente a través del desarrollo de una actitud de reflexión científica frente a su respectiva disciplina”.

Estos objetivos se inscriben en los debates acerca de la “profesionalización” de la docencia. Estos debates remiten tanto a problemas relativos al proceso de formación como a las condiciones laborales docentes. Es importante destacar que -tal como lo analiza Jiménez Jean para el caso español- en contextos de reforma educativa, en general el Estado recurre a la propuesta de profesionalización con la finalidad de facilitar la propia credibilidad de su proyecto e intentar hacer corresponsable del mismo al colectivo docente.

Los destinatarios del Programa son los profesores en actividad, de carreras de formación docente de instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal y privada. La actualización es en la/s disciplina/s de la/s asignatura/s que dictan, independientemente de su formación de base.

Los cursos están a cargo de docentes, de reconocida trayectoria, de unidades académicas pertenecientes a Universidades públicas o privadas que se presentan a las licitaciones públicas convocadas por el Ministerio. Se ofrecen en forma gratuita e incluyen el material didáctico y los viáticos. La duración es de 300 horas, organizadas generalmente en semanas intensivas de capacitación de cinco jornadas de 8 horas. Esta organización, aún cuando se reconoce como alternativa para los alumnos que deben trasladarse desde localidades muy distantes, fue cuestionada desde los propios docentes entrevistados por la posibilidad de generar un aprendizaje efectivo. Así lo manifiesta uno de los docentes entrevistados: “estás en una situación didáctica pésima, esto significa que tenés treinta personas, durante cinco días, ocho horas, y eso es mortal. Para el docente es mortal y para ellos es doblemente mortal, es una situación didáctica terrible. A la mañana anda bien, cuando llega las dos de la tarde vos te das cuenta que la atención empieza a bajar, y a la segunda hora de la tarde ya los tenés absolutamente perdidos”.

También algunos alumnos manifestaron su desacuerdo por el hecho de tener que disponer del tiempo de las vacaciones para realizar los cursos. Las acciones comenzaron a desarrollarse por etapas en el año 1996 y han sido suspendidas a principios de 1999.

Si nos detenemos en la forma que asume la gestión del programa, cabe preguntarnos cómo se articula una propuesta en la cual el financiamiento de la actividad proviene de los fondos públicos, pero la lógica de organización de la oferta se corresponde con el funcionamiento del sector privado<sup>5</sup>. En efecto, tanto la licitación de los cursos, como

la conformación de los equipos de docentes oferentes de los cursos, parecerían inscribirse en esta forma de funcionamiento. No es la Universidad la que, de acuerdo con sus propias normas ofrece actividades de capacitación, sino que son los equipos docentes, quienes -con el aval universitario- deciden presentarse a competir en las licitaciones, dictan los cursos y perciben sus honorarios, actuando las universidades como mediadoras entre la Red y los docentes, aún cuando formalmente se constituyen en las Instituciones Adjudicatarias que firman el convenio con la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Desde esta perspectiva, queda soslayada la discusión acerca de las formas mediante las cuales podrían establecerse instancias reales de articulación entre los Institutos de Formación Docente y las Universidades. Al respecto es interesante señalar que aún cuando la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, incorpora a todas las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias el reducido tratamiento otorgado a la Educación Superior no Universitaria, da cuenta de la ausencia de un serio debate sobre esta problemática.

Se observa que en materia de políticas de formación docente, el Estado asume un papel fuertemente regulador también mediante el manejo de los recursos que se han incrementado en el terreno de la capacitación gestionada desde la Red<sup>6</sup>. De este modo, se pone en evidencia como el gobierno central, lejos de reducir su esfera de intervención, ha redefinido sus funciones.

### *La perspectiva de los docentes acerca de una reforma implementada en tiempos tecnocráticos*

En el marco de la investigación que realizamos, recabamos la opinión de los docentes y de los participantes de los cursos acerca de las notas características de la propuesta, en el contexto de la transformación educativa. Para ello se aplicó una encuesta a docentes que participan del Programa en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires y se entrevistó a profesores universitarios a cargo de los cursos<sup>7</sup>.

La provincia de Buenos Aires presenta una situación particular debido a la aceleración en los tiempos empleados para implementar la nueva estructura y las consecuencias transformaciones operadas en el ámbito de la docencia, que incluyen el “reciclaje” de los docentes para poder desempeñarse en los nuevos niveles del sistema.

Una reforma más impuesta que consensuada -no exenta, entre otras cuestiones, de grandes dificultades en la puesta en marcha del tercer ciclo de la Educación General Básica<sup>8</sup>, del cierre de divisiones de los profesorado<sup>9</sup> y de presiones para la aprobación y promoción de los alumnos- ha configurado un escenario complejo de incertidumbre, que se traduce en malestar y desconfianza<sup>10</sup>.

Este hecho ha sido señalado tanto por los participantes como por los docentes a cargo de los cursos: “no hay identificación de los docentes con el proyecto, no se los capacitó antes de iniciar la transformación y no se jerarquizaron sus ingresos. Su frustración y el descrei-

miento es total, se sienten títeres del sistema"; "los docentes hacen este curso porque los obligan, después se entusiasman porque afortunadamente los seres humanos, nos entusiasmos dando clase". También cuestionaron la improvisación, la desorganización y el carácter "compulsivo" en la implementación de los cambios.

Los docentes que han dictado los cursos en diferentes jurisdicciones, establecieron diferencias entre la implementación de los cursos en la Provincia de Buenos Aires y en otras provincias del país donde el Programa tuvo otra acogida y fue altamente valorada la posibilidad de que los docentes de los profesados tomaran contacto con especialistas destacados en las disciplinas y tuvieran acceso a bibliografía actualizada.

Al preguntarles a los participantes de los cursos, cuáles son a su juicio las razones que motivan a los docentes a inscribirse en las propuestas de capacitación, sobre un total de 256 docentes, más de la mitad cree que el temor a la pérdida de trabajo constituye la razón principal. Los docentes lo manifiestan en forma elocuente: "nos dicen: quien no se reconvierta, quedará fuera del sistema"; "frente a la pérdida de horas cátedras que efectivamente se han producido desde que se puso en marcha la transformación, muchos docentes piensan que la capacitación les permitirá quedar en el sistema, aún con el ajuste".

En segundo lugar, y en estrecha vinculación con el temor a perder el trabajo, señalan la necesidad de sumar puntaje: "juntar los créditos necesarios para seguir en el sistema es la mayor preocupación de todos los docentes". En tercer lugar encontramos la necesidad de aprender y actualizarse en los nuevos contenidos. Así lo expresa una docente: "si bien aprender debería ser la primera razón, la forma de implementación de estos cursos, en los cuales uno no elige, sino que está obligado a realizarlos, hace que la acreditación del título sea la razón primera".

A su vez al interrogarlos sobre las razones por las cuales eligieron el curso del cual están participando, la mitad de los docentes sostienen en primer lugar que fue por obligación, y por ausencia de otras opciones. Así lo expresan tanto los sujetos encuestados: "no lo elegí, me fue impuesto", "no lo elegí, me tocó, me negué y presionaron. Tengo que seguir trabajando"; como los docentes entrevistados: "lo hacen porque todos temen que si no lo hacen se caen del modelo definitivamente". En segundo lugar manifiestan su interés en especializarse en la disciplina y en capacitarse.

De este modo se genera una situación paradójica que articula el temor a la pérdida de la fuente de trabajo con la necesidad de actualización. La demanda de reconversión profesional de los docentes, bajo la presión de diversificar sus habilidades, puede incluirse en el proceso de descualificación profesional si se organiza en función del tiempo laboralmente no regulado y sin una reflexión crítica sobre las propias prácticas (Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Cabe entonces preguntarse en qué medida en este escenario es posible gestionar una propuesta alternativa en materia de perfeccionamiento docente. En este sentido, un alumno del circuito E manifiesta que: "aún con buenas propuestas, la hostilidad que generan las condiciones en las que se realiza

paraliza y deslegitima el espacio como un posible lugar de construcción alternativo. Quiero que me respeten como profesional y como sujeto autónomo que elige la orientación que quiere dar a su perfeccionamiento".

La organización de los cursos es para la mayoría de los participantes buena o muy buena. Para un grupo más reducido es entre regular y mala. La mitad de los encuestados señala que la bibliografía y los contenidos son entre muy buenos y excelentes. Más de la mitad de los docentes cree que la formación de los profesores a cargo de los cursos es excelente o muy buena. Sólo en pocos casos se sostiene que la formación es regular y mala en dos casos.

Los participantes encuestados, señalan como principal logro del programa la actualización académica en los contenidos y en segundo lugar la posibilidad de contacto e intercambio con otros docentes. También destacaron la posibilidad de acceso a bibliografía actualizada. Asimismo manifiestan que se sienten satisfechos con las acciones de perfeccionamiento cuando hay actualización en la disciplina. Consecuentemente, esta actualización también se prioriza a la hora de definir las temáticas que seleccionaría para organizar las propuestas de capacitación. Entre las críticas destacan la ausencia de propuestas didácticas y la falta de adecuación a la realidad ("hay un divorcio de la realidad de los ISFD provinciales") y las dificultades en la organización de los cursos, incluyendo la modalidad y época de cursada. Algunos docentes cuestionaron el hecho de no ser consultados y en este sentido cuestionaron "la imposibilidad del docente profesional de elegir dónde, cuándo y con quién formarse".

La lógica que orienta el programa se inscribe dentro del enfoque de los contenidos, más influido por la tradición técnico-academicista (Perez Gomez, 1993; Davini, 1995, 1998)<sup>11</sup> Esta lógica pareciera orientar el Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado, bajo el supuesto de que "dando ciencia, se reconvierte a los docentes".

Muchos de los docentes entrevistados señalan que la formación en la disciplina constituye la base, el punto de partida desde el cual pensar la actualización: "La disciplina es el cimiento. Con gente que está desactualizada tenés que empezar por la disciplina. Yo no le veo otra salida más que empezar por la disciplina, quizá se pudo haber hecho un mix, podrían haber sido ciento cincuenta horas de lo disciplinar y las próximas ciento cincuenta horas, trabajar sobre la base de problemas, de proyectos, de evaluaciones...". Al tratarse de docentes de profesorado, se supone que ellos cuentan con la formación pedagógica necesaria para dedicarse a la enseñanza. Así lo señalan: "...en principio pensamos bueno, cuál va a ser el público, no van a ser alumnos ni van a ser profesores, van a ser profesores de los profesores, o sea que los que se encargarían de la parte del traslado didáctico serían ellos, no nosotros".

Sin embargo algunos de los docentes cuestionan la lógica que orienta la propuesta en cuanto a su posible impacto sobre la práctica educativa recordando la metáfora del nadador acuñada por Busquet hace más de 20 años: "hay que darles teoría, porque el que está iluminado por la teoría va a saber actuar en la práctica y esto no es así para nada. Es como si uno podría enseñar la teoría de la natación y después decirle a una

persona tífese a la pileta”

Un grupo de los alumnos de los cursos evalúan la propuesta como deficiente en tanto no se aprenden los “últimos adelantos” en la disciplina, no hay actualización pedagógica y no aporta nuevas tecnologías de trabajo. Asimismo se cuestiona el desconocimiento de lo que sucede en los profesorados por parte de los docentes a cargo de los cursos y la falta de espacios reales de reflexión.

Las respuestas de los docentes ponen en evidencia que los aspectos que podrían ser visualizados como innovadores en este Programa, se desdibujan en un contexto de incertidumbre en el cual los docentes deben “acreditar” ¿puntajes o saberes? para conservar su puesto de trabajo. Por otra parte, la forma de diseño y gestión del programa, en alguna medida, posiciona a los profesores de los profesorados en el lugar del “no saber” -por ende del no poder- frente al espacio del saber asociado a la Universidad, hecho que obstaculiza la posibilidad de articulación entre ambas instituciones. A pesar de ello, algunos de los docentes entrevistados destacaron que la propuesta del circuito E podría constituirse en el inicio de un proceso de articulación. En este sentido, destacan que “si la Universidad puede contribuir en algo con los Institutos de Formación Docente y con los profesores en la formación docente es justamente a través de una actualización disciplinar”.

En cuanto a los destinatarios de las políticas de capacitación, se observa que es el docente individualmente el sujeto que debe ser “reconvertido”. Son cada una de las instituciones de formación docente las que deben acreditar a través de sus proyectos y la titulación de sus docentes. Mientras que la reforma articula su discurso en torno al proyecto institucional y al trabajo colectivo, la capacitación es definida desde las instancias centrales, sin participación de los docentes y está generalmente dirigida al docente en forma aislada. Al respecto un docente expresa que “por un lado se les habla de autonomía institucional, está todo el discurso del análisis institucional y el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y por el otro lado se sienten títeres de un sistema burocrático y eso lo viven a flor de piel desde los directores hasta los docentes. Lo sienten como un gran control”.

Otro aspecto clave en la implementación de las políticas de formación docente se vincula con el problema del uso del tiempo, entendiendo que este constituye una dimensión fundamental para la estructuración del trabajo de los educadores: “los corren los tiempos”. En efecto, el tiempo de la capacitación, en su dimensión técnico-racional, está condicionado por los tiempos impuestos para aplicar la reforma. Se produce así una “colonización” del tiempo de los profesores para los propios fines de los administradores y técnicos ministeriales, fines no siempre compartidos por el sector docente. (Hargreaves, 1996). En este contexto el trabajo de los docentes asume un ritmo tal que el mero hecho de cumplir con lo regulado desde las instancias centrales prácticamente no deja tiempo para la innovación y la creación (Apple, 1989).

La posibilidad de generar un desarrollo autónomo del colectivo docente se ve limitada también en la medida en que los saberes y las experiencias de los docentes de los profesorados no constituyen el punto de partida de la propuesta

de actualización. Una docente señala que “desconocen nuestras trayectorias y experiencias”. Este desconocimiento es vivido como una suerte de deslegitimación los saberes teóricos y prácticos de los profesores, hecho que contribuye a legitimar las acciones de capacitación en tanto los docentes no se encontrarían preparados para llevar adelante los cambios propuestos. Así la reforma relega a los docentes a una función instrumental, consistente en aplicar los cambios curriculares e institucionales definidos por los cuerpos técnicos de los niveles centrales de la administración.

Aún cuando el propio Banco Mundial señala que la formación en servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada con la práctica del aula, las propuestas de capacitación gestadas desde una racionalidad instrumental, no ubican al ámbito de la práctica como eje en torno al cual articular las estrategias de formación continua de los docentes.

### *A modo de cierre*

Las políticas de perfeccionamiento gestionadas desde la Red así como las propuestas de Acreditación de los Profesores, se constituyen en dispositivos a través de los cuales el Estado regula la orientación que pretende imprimir al sistema educativo.

La necesaria actualización profesional, los imperativos de titulación de los docentes y acreditación de las instituciones, el temor a la pérdida de la fuente de trabajo, y la ausencia de acciones tendientes a revertir la situación de deterioro de las condiciones laborales docentes, generan un escenario complejo en el cual los “tiempos tecnocráticos” -que no se conciben con los tiempos pedagógicos de los docentes y las instituciones- imprimen el ritmo de la reforma.

Las reformas de la formación docente, que se inscriben dentro de las nuevas propuestas de regulación y control social que tienen lugar en el ámbito de la enseñanza, dejan poco margen para el ejercicio de una real autonomía por parte de los docentes. Sus saberes y sus condiciones reales de trabajo no constituyen el punto de partida de las políticas de formación.

La generación de consensos como instancia privilegiada para la definición de las políticas de reforma, se reduce a un escenario de legitimación de la propuesta oficial. En palabras de uno de los docentes: “las transformaciones impuestas y no consensuadas están destinadas al fracaso”. No toda reforma “ilustrada” implica, necesariamente una mejora con respecto a la situación educativa pre-existente.

### *Notas*

<sup>1</sup> De acuerdo con el mito del progreso, el cambio aparece asociado a un a priori positivo: “(...) es preciso cambiar, es preciso que nuestra sociedad “se mueva”, es preciso evolucionar, que es indefectiblemente mejorar” (Brune, 1998, 21) En AAUU (1998).

<sup>2</sup> El trabajo de CEPAL/UNESCO propone para el sector docente: apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores para que puedan administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo; evaluar el rendimiento de los docentes y priorizar la capacitación en servicio por sobre la formación inicial.

El Banco Mundial por su parte propone: aumentar el número de

alumnos por maestro; priorizar la capacitación en servicio por sobre la formación inicial y redefinir la carrera docente para promover el desarrollo profesional, atraer docentes cualificados y recompensar a los docentes de acuerdo con el desempeño de la escuela.

En un informe para Argentina del año 1993, el Banco planteaba la necesidad de revisar lo que, según el análisis, se consideraba una baja relación docente-alumno y así "reducir el número de docentes, de manera consistente con tamaños de clase razonables". Ver BANCO MUNDIAL. Argentina: from insolvency to growth, World Bank Country Study Washington, D.C., 1993

<sup>3</sup> Entre los parámetros comunes mínimos que serán aplicados hasta el año 2000 por las cabeceras de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires a los efectos de establecer la primera acreditación de instituciones de formación docente continua en la RFFDC se establecieron los siguientes:

- La calidad y la factibilidad del proyecto pedagógico institucional.
- La titulación de nivel superior de su personal directivo y docente.
- La producción científica y académica de los directivos y docentes del establecimiento tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/ región.
- La producción pedagógica y didáctica de los directivos y docentes del establecimiento.
- La cantidad, las características y los resultados de las actividades capacitación docente en servicio organizados por el establecimiento. (Documento A-14)

Es importante destacar que la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Formación y sus carreras trajo aparejados diversos conflictos, derivados entre otras cuestiones del temor al cierre de Institutos y de los lineamientos para elaborar los PEI y los protocolos iniciales de acreditación. Al respecto ver: PERAZZA, Roxana. Formación Docente. Aportes para el II Congreso Educativo Nacional de la CTERA, Buenos Aires, junio de 1999.

<sup>4</sup> El inc. g del art. 53 de la Ley Federal de Educación establece la obligación del Ministerio de Cultura y Educación de "Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional". Entre los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación ver los documentos A-3 "Caracterización de la formación docente" (octubre de 1993); A-9 "Red Federal de Formación Docente Continua" (junio de 1994); A-11 "Bases para la organización de formación docente" (septiembre de 1996) y A-14 "Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua" (octubre de 1997).

<sup>5</sup> Gentili (1998) analiza los procesos de privatización de la educación mediante un modelo que combina la forma de financiamiento del servicio - colectivo o individual- con el tipo de suministro del servicio: sector público o sector privado.

<sup>6</sup> De acuerdo con un Informe del Banco Mundial del año 1999, la Red Federal de Formación Docente Continua invirtió en los años 1995 y 1996, 31 millones de pesos en capacitación para docentes en servicio, dictando 15.000 cursos y en 1997 destinó 35 millones de pesos para 14.687 cursos.

<sup>7</sup> Las encuestas y las entrevistas consideraron las siguientes variables: datos de base, situación laboral, concepciones acerca de la formación y el rol docente, evaluación de la transformación educativa, del funcionamiento de la Red y la propuesta del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados.

Se encuestaron 256 docentes. Las encuestas fueron aplicadas durante las semanas intensivas de capacitación de los meses de julio y noviembre de 1998.

Las encuestas fueron tomadas en 23 cursos dictados en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Estos cursos abarcan algunas de las disciplinas de las cuatro áreas definidas por el Programa:

- Área de Ciencias Básicas: Matemática, Física, Química, Biología.
- Área de la Lengua: Lengua, Literatura, Lengua Extranjera.
- Área de las Ciencias Sociales: Filosofía, Historia, Geografía.

- Área de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar.

<sup>8</sup> Ver BALDUZZI, J y SUAREZ, M.. La implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses. Cuaderno de Informes de Investigación N°1, Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Buenos Aires, 1999.

BASILIO, M.T. et al. "Implementación del 8° año en la Provincia de Buenos Aires". En: AUTORES VARIOS. El relámpago. Publicación de política educativa del Foro para una Pedagogía Latinoamericana. Buenos Aires, Diciembre de 1997.

<sup>9</sup> Ver VIOR, S. y MISURACA, M. R.. "Conservadurismo y formación de maestros" En: Revista argentina de Educación, Año XVI. N°25, AGCE, Buenos Aires, Agosto de 1998.

<sup>10</sup> Este malestar fue verbalizado tanto por los participantes durante el trabajo de campo como por algunos de los miembros de las sedes donde se dictaban los cursos.

<sup>11</sup> Ver PEREZ GOMEZ, A., "Autonomía profesional y control democrático", En: Revista Cuadernos de Pedagogía, Monográfico El Profesorado, Madrid, diciembre de 1993.

DAVINI, María Cristina (1995), La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires. DAVINI, María Cristina (1998). "El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza". En. Revista Propuesta Educativa Año 9, N° 19, FLACSO, Buenos Aires, diciembre de 1998.

## Bibliografía

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, Estados Unidos, 1996.

BIRGIN, Alejandra. El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Troquel, Buenos Aires, 1999.

CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, marzo de 1992.

DAVINI, María Cristina (1995), La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires.

FELDFEBER, Myriam et al.. Las propuestas de capacitación docente en un contexto de reforma. Ponencia presentada en el IV Congreso latinoamericano de Administración de la Educación, Universidad Nacional de General San Martín, 20 al 22 de julio de 1999.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Editora Vozes, Brasil, 1998.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.. "El profesorado de la reforma", en Cuadernos de Pedagogía n°220, Monográfico El Profesorado, Barcelona, Diciembre de 1993.

GIMENO SACRISTAN, José. "Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española". En: WARDE, Mirian (organizadora), II Seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas, Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo, 1998.

HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata, Madrid, 1996.

LAWN, Martín. "Reforma inglesa: la declinación del Maestro Moderno y el surgimiento del Trabajador Flexible". En: Revista Crítica Educativa. Años 3 N° 4. Buenos Aires. Octubre de 1998.

AAUU. Pensamiento crítico vs. pensamiento único. Le Monde Diplomatique. Edición Española, Temas de Debate, Madrid, Octubre de 1998.

POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Morata, Madrid, 1994.

POPKEWITZ, Thomas (comp.). Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Porpares-Corredor, Barcelona, 1994.