

Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación
FLACSO Argentina - Área Educación
12, 13 y 14 de septiembre de 2012

Titulo: *El discurso acerca del docente en las tradiciones en la formación y en las políticas de formación docente. El escenario de la formación en las décadas 1990-2010.*

Mesa: Formación y trabajo docente: saberes, identidades, experiencias

Autora: Sonia Núñez / sonianunez@filo.uba.ar

Dependencias académicas: FLACSO/ FFyL - UBA/

Formación de grado: Lic. en Ciencias de la Educación- UBA

Postgrado: Maestría en Cs. Sociales con Orientación en Educación- FLACSO- (Tesis en proceso de elaboración)

En esta ponencia se presentarán algunos avances de la investigación en curso de mi tesis de maestría¹ cuyo tema aborda la incidencia de las trayectorias de vida en la configuración de los *buenos docentes*.² Uno de los objetivos de dicha investigación es comprender cómo se conforma ese *plus diferencial* --“ese algo que excede a la formación sistemática, esa especie de valor agregado al trabajo, dedicación, estudio, experiencia”³, que portan aquellos docentes reconocidos como *buenos en el oficio de enseñar* por otros colegas, directores, supervisores, formadores.

El problema de la investigación se inscribe en el campo de la formación docente, considerando que dicho campo comprende también el estudio de aquella formación incorporada durante las trayectorias de vida. Desde una perspectiva biográfico narrativa la mirada está centrada en las trayectorias sociales, particularmente en aquellas *experiencias no escolares* que los mismos docentes -sujetos de esta investigación⁴ – reconocen como significativas y que recuperan en su práctica profesional.

El interés por el tema parte del análisis del discurso dominante de las últimas décadas – tanto pedagógico como oficial-, difundido ampliamente por los medios de comunicación,

¹ Maestría en Cs Sociales con orientación en Educación.- FLACSO. Cohorte 2008-2010. Directora de Tesis: Andrea Alliaud

² Esta categoría –puesta en cuestión en el marco teórico de dicha tesis- refiere a buenos docentes como enseñantes, dejando de lado ideas que asocian a buenos docentes en el sentido de la conducta (como ejemplo moral), de la gestión escolar (cumplidores, responsables, aplicados), de la gestión de la clase (estrictos, organizados); y a los *docentes buenos* en términos afectivos (cariñosos, simpáticos).

³ Abramowsky, Ana, (2006:5), en revista El Monitor de la Educación, N° 8, 5ta época Buenos Aires

⁴ Maestros/as de nivel primario

que ha colocado el acento en las limitaciones antes que en las potencialidades de los docentes. Una abundante bibliografía especializada y de divulgación –especialmente de la década de los ´90- señala fundamentalmente lo que el docente *no es, no tiene o no hace*: no es competente, no es profesional, no sabe, no tiene autoridad, no lee, no escribe, no planifica, no se capacita. Esas representaciones y discursos sitúan a los docentes como sujetos carentes, limitados, deficitarios, que “no saben”, “no pueden”, “no contienen”.

En esta investigación, desde una mirada opuesta a esas representaciones y discursos se pretende centrar la atención en aquellos docentes, maestros y maestras, que “sí pueden”, que piensan la enseñanza, que experimentan prácticas emancipadoras que asumen el cuidado de la infancia como un asunto político. En este sentido, a partir del relato de algunos docentes sobre algunos aspectos de sus trayectorias de vida se pretende indagar “aquello que funciona bien”, recoger aquellas experiencias de valor, comprender desde la mirada del mismo sujeto qué hace significativa a una práctica y finalmente tratar de encontrar nuevos sentidos al concepto de “buen docente”, por encima de lo que el imaginario social supone y de los significados que le otorga.

Reconociendo que la producción de estos discursos se da en cada momento dentro de determinada ideología, que se hace dominante por su capacidad o *poder de imputar sentido (Althusser)*, el interés de analizar dichos discursos reside en tratar de dilucidar los *efectos de verdad* que generan en los sujetos en tanto “*sistemas de creencias*”, *representaciones o imágenes que los posicionan frente a la realidad* (Castro Gomez, s/F). Es decir importa comprender de qué manera individuos concretos han hecho frente a la tarea de enseñar, individuos que siendo interpelados como sujetos han sido formados bajo un discurso que muchas veces se entiende y siente como verdadero, discurso que, como sostiene *De Ipola (2007,)* *no importa si es verdad sino que se lo vive como verdad*. En este sentido resulta de interés analizar cómo el discurso pedagógico, a través de la formación, y el discurso oficial, a través de las políticas públicas del Estado, cargan de sentido al significante “buen docente” y cómo esto incide en la construcción del imaginario social acerca de los buenos docentes.

En esta presentación se expondrán algunos avances del marco teórico en relación al campo de la formación docente, escenario común que vincula a los sujetos de esta investigación como parte de un colectivo profesional, realizando por un lado un recorrido por los discursos acerca del docente en las tradiciones en la formación y en las políticas de formación docente; y por otro, arrojando una mirada al escenario de la formación en las últimas dos décadas (1990-2010). Es decir, se indaga el discurso pedagógico y el

oficial desde la creación del sistema formador y particularmente durante las transformaciones operadas en la década de los '90, para analizar en qué posición ha sido ubicado y de qué modo ha sido interpelado el docente como sujeto de la formación por un lado y como funcionario de estado, por otro.

1-Los buenos docentes en las tradiciones y políticas de formación docente.

¿Por qué examinar los discursos que han construido las distintas tradiciones en la formación de los docentes y las políticas de formación docente acerca de los “buenos docentes”? Como ya se señaló anteriormente, por un lado porque se entiende que la formación docente tiene como fin formar buenos docentes, lo que justifica revisar el discurso pedagógico y su incidencia en la conformación del imaginario social acerca del buen docente. Por otro lado porque el Estado, como responsable en la formulación de políticas de formación docente, también le ha otorgado y le otorga a través del discurso oficial un significado al significante buenos docentes.

La complejidad del proceso de formación docente requiere del análisis de los múltiples factores que intervienen en él. Así el paso por la formación inicial, la formación continua, el ámbito de socialización profesional y aquellos ámbitos donde se forman los docentes durante su trayectoria como estudiantes, la biografía escolar, son elementos potentes a la hora de analizar dicho proceso. Diversos trabajos, en el ámbito nacional e internacional, (Alliaud, 2003; Davini, 2002; Serra, 2004; Diker y Terigi, 2007; Serra y otros, 2009; Goodson, 2003 y 2004) han abordado la incidencia de la trayectoria formativa, es decir el paso por las diversas fases de la formación, en la acumulación de una experiencia formativa que es recuperada a la hora de enseñar. Las *tradiciones en la formación de los docentes*⁵ (Davini, 1995), presentes las prácticas de enseñanza, están institucionalizadas en estos distintos espacios de formación. Desde ellos las tradiciones se incorporan a las prácticas y conciencias de los sujetos.

Examinar, entonces, los discursos de las tradiciones y de las políticas de formación docente en distintos momentos históricos, permite dar cuenta de la posición en que se situó a los docentes como sujetos de la formación, tanto en el discurso oficial como en el pedagógico y nos permite indagar las huellas o marcas que han dejado en los docentes

⁵ Davini (1995) define este concepto como aquellas “*configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995: 20) y que perviven en la actualidad más allá del momento histórico en el cual se originaron, “*en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando una gama de acciones*”.(Davini,1995:20)

para comprender de qué manera han contribuido en la construcción de sentido del significante buen docente. Entendiendo que los docentes con que trabajamos en esta investigación no escapan a los efectos discursivos de dichas tradiciones y políticas, resulta útil reconocerlas para explorar las imágenes del “buen docente” que nuestros maestros y maestras han construido a partir de ellas o contra ellas. En este sentido entonces, con el análisis de los discursos en el término de un siglo – de fines del s. XIX a fines del siglo XX- en la investigación se pretende mostrar cómo el docente –como parte de un colectivo profesional- pasó de ser considerado un sujeto potente, con capacidad de transformación a ser mirado como un sujeto deficitario, limitado, carente, que necesita ser reconvertido.

2-El escenario de la formación docente en las últimas décadas: 1990-2000

2.1. De la pedagogía del optimismo a la pedagogía del déficit

El recorrido por las tradiciones y los discursos acerca de la figura del docente a lo largo del siglo XX muestra cómo fue interpelado en cada momento: como ejemplo moral o apóstol del saber, fue una pieza clave del sistema nacional de enseñanza; como técnico o ejecutor, fue una figura central para el cambio de la escuela; como sujeto deficitario o que no sabe, fue un actor medular al que había que reconvertir en profesional para lograr la transformación del sistema.

¿Qué ocurrió para que el docente pasara de ser visto como sujeto potente, emprendedor, agente civilizador, como factor decisivo y motor para lograr el cambio de la escuela, a ser visto como un sujeto limitado, carente, deficitario, que necesita ser reconvertido? ¿Cómo fue que los docentes pasaron del elogio social a los reproches de la sociedad? ¿Cómo se pasó de aquella pedagogía optimista a una pedagogía del déficit? ¿Qué discursos y representaciones sociales acerca del docente operaron en la base de esta transformación?

¿De qué manera esta matriz discursiva deslegitimizante y desautorizante de la figura y rol docente -que durante la década de los noventa y parte de la primera década del nuevo milenio atravesó el paso por la formación inicial de muchos de los que hoy son maestros en ejercicio -ha colaborado en la construcción de un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como un sujeto desinstrumentado? ¿cómo pueden los jóvenes docentes construir un puente cultural con las jóvenes generaciones si culturalmente son desacreditados? ¿Cómo pueden construir autoridad formados bajo la

desautorización? ¿Cómo lograron algunos docentes construir la imagen de buenos docentes?

2.2. Los docentes bajo la lupa.

En la década de 1990 en la Argentina, como en muchos países de la región y con una importante presencia y apoyo de los organismos internacionales a través del asesoramiento y financiamiento de programas, se puso en marcha una reforma de corte neoliberal atravesada por la lógica de la eficiencia y de la eficacia y por las exigencias de la competitividad del mercado global, cuyo eje fue la transformación del sistema educativo bajo el supuesto de su mejoramiento. Dos cuestiones atravesaron las discusiones y políticas vertebrales de esta reforma. Por un lado la transformación del sistema educativo. Por otro, la transformación de los docentes. (Tedesco, s/f; Serra, 2004)

La transformación del sistema se inició con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). Esta ley “se organizó en base a una idea fuerza que fue la de “educar para la competitividad”. El propósito era generar una cooperación más estrecha entre la escuela y un orden societal que se reconfiguraba como resultado de la expansión del mercado y de la adopción irrestricta de sus lógicas. En base a esta idea central, la ley instituyó un nuevo lugar para el Estado nacional, cambió sus funciones y renovó los modos de intervención en el sistema. (Tiramonti, en *Página 12*, 29-06-2006)

Respecto del modelo de escolaridad, reemplazó la escuela elemental de 7 años de duración por la EGB de 10 años. Así la nueva primaria o EGB pasó a organizarse por ciclos y áreas de contenidos o campos de conocimiento, introduciendo cambios en el nivel de la estructura curricular, los cuales *“implicaron modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, cómo debe enseñarse y quiénes lo definen”*. (Dussel, 2006: 103)

En cuanto a la transformación de los docentes se inicia con los acuerdos respecto de la formación y capacitación docente tratadas en el seno del Consejo Federal de Educación (diciembre 1992), instituyéndose sobre un discurso que esgrimía profesionalización y jerarquización de los docentes y que los consideraba actores principales para la instrumentación de la reforma y para la innovación de los modelos de enseñanza, por lo cual apelaba a la formación docente la necesidad de suministrar competencias técnicas y metodológicas. Por otro lado, *“la consideración de la educación no sólo como derecho sino como inversión social, hace que el tema docente como condición para la calidad educativa aflore con fuerza y con ello la retórica de la profesionalidad”* (Southwell, 2007:

9) En esa dirección, Uno de los problemas más graves a resolver era sintetizado en la *“desactualización del saber docente casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares”*. (Birgin, 2006: 278)

La calidad y la formación de los docentes como cuestiones claves para su transformación colocaron a la formación docente inicial y continua en el centro del debate de la agenda de la política educativa. (Davini y Alliaud, 1995; Birgin, 2000; Litwin, 2001; Terigi, 2007)

En cuanto a la formación inicial de maestros, ya había sido objeto de dos propuestas de cambio. En primer lugar, a partir de una reformulación del curriculum a través del proyecto *“Maestros de Enseñanza Básica”* (MEB), por el cual se regresó parte de la formación inicial al nivel medio, en una experiencia piloto de 60 institutos del país que duró entre 1987 y 1990. (IIPE, Nro.5, 2001) En segundo lugar, hacia 1991, con la puesta en marcha del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) de amplia cobertura nacional (Davini, 2005: 76) y que consistía en una propuesta transformadora de los circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación continua y no *“un mero cambio curricular de contenidos en la formación docente, ni un nuevo diseño curricular, tampoco un programa de capacitación, y, menos aún, una serie de documentos de actualización curricular”*. (Davini, citada en IIPE, Nro. 5, 2001: 10) Pero será en 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior (24.521) que se iniciará un proceso de transformación de las políticas de formación docente. *“A partir de esta ley comienzan a aplicarse políticas de acreditación de las instituciones de formación docente a partir de la aprobación de sus proyectos institucionales”*. (IPPE, Nro. 5, 2001: 10)

Por su parte, la formación continua también contó con una política nacional de profesionalización de los docentes con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). (Serra, 2004) La capacitación docente fue un dispositivo central en la retórica del cambio vinculado con el fortalecimiento de las competencias y profesionalidad de los docentes. Desde la cabecera central de la RFFDC se realizó la selección de los temas y contenidos de la capacitación⁶. Esta centralización, en un contexto de descentralización, no sólo administrativa y financiera sino también pedagógica, que ponderaba el saber producido por los especialistas y bajo un discurso desautorizante de *“la posición de los docentes con su propio saber”* (Birgin, 2006: 277), sería coherente con el concepto de capacitación como reconversión: *“el docente “no*

⁶ Si bien desde el ministerio se impulsaron y llevaron a cabo otras iniciativas de capacitación, como las organizadas por el programa Nueva Escuela o las apoyadas por el Plan Social, que promovían modalidades de capacitación centradas en la escuela, no constituyeron el eje de las propuestas de capacitación como lo fue la oferta de la Red. (Serra, 2004)

sabe”; *el que sabe, “el especialista” debe ocupar un lugar en las definiciones sustantivas*”. (Serra, 2004: 134) Así, bajo el supuesto del fortalecimiento y jerarquización de la profesión docente, las políticas de capacitación docente ocultaban una concepción de capacitación *“como reconversión”* (Serra, 2004), *“como reparadora de las carencias”* (Finocchio, 2001). Y bajo la figura del docente como *“capacitando”*, se escondía la noción de *“el que no sabe”* (Serra, 2004), colocándolo en una posición de déficit, de desconocimiento, de incompetencia.

Hacia el final de la década, términos como reconversión, acreditación, retitulación, ya habían producido un fuerte impacto entre los docentes, situando a la capacitación como *“la llave para “no quedar afuera” tanto en sentido material (por la exigencia de nuevas credenciales para el puesto de trabajo) como simbólico (para estar “a tono” con las transformaciones)”* (Birgin, 1999: 118) y generando un amplio mercado de cursos, focalizados particularmente en la actualización de contenidos disciplinarios (y su enseñanza), frente al cual *“los docentes desarrollaron distintas estrategias de consumo individual, en muchos casos compulsivo”*. (Birgin, 1999: 119)

En este contexto la imagen de los docentes, aquella piedra angular del sistema, se polariza entre dos extremos: culpables o víctimas. *“Culpables”* por ser los responsables de los malos resultados del sistema educativo. *“Víctimas”* de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales, que desprofesionalizan su trabajo. (Tedesco, s/f; Medraza y Composto, 2008). En ambos casos, podría decirse que estas representaciones situaban al docente como un sujeto carente, como *un sujeto del déficit*. Para unos porque el docente carece de la capacidad para contribuir a que el sistema obtenga buenos resultados; para otros porque carece de las competencias necesarias para desempeñar su tarea en las nuevas condiciones laborales y materiales.

A lo largo del siglo XX, el paulatino corrimiento de un discurso que embestía a los docentes de autoridad y prestigio y que los consideraba potentes, hacia un discurso que los cuestiona y desautoriza, junto con el desplazamiento de la posición social de portadores de un saber legítimo a reproductores de un saber producido por otros, fue tejiendo hacia el final del siglo un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como un *“sujeto despolitizado, inerme y desinstrumentado, que busca protección”*. (Finocchio, 2009: 206). Miryan Southwell (2006) sostiene, que *“la reforma de los 90 instaló un discurso público de que los docentes no sabían, lejos de reconocer los saberes que tienen por su conocimiento del sistema y experiencia. Eso contribuyó a una imagen social devaluada del educador para las familias y los chicos”*.

Así con los docentes bajo la lupa y bajo la sombra de discursos que subrayaban su incompetencia y que resaltaban su carencia, se fue componiendo una imagen acerca de los docentes como sujetos *limitados, deficitarios, desautorizados*. En esta perspectiva proliferaron en el campo pedagógico, los discursos centrados en una *pedagogía del déficit*: los maestros no saben, no poseen los conocimientos necesarios para enseñar, no se comprometen, no trabajan, no planifican, no leen, no escriben, no se forman, desconociéndolos de este modo como *agentes legítimos y responsables de la tarea de la transmisión cultural*. (Vezub, 2007)

2.3. Formados bajo la desautorización

Durante la última década del siglo XX y una parte de década del nuevo milenio, (1990-2005), en medio de un discurso político, social y pedagógico que inhabilita a los docentes y critica a las practicas docentes, no obstante una gran cantidad de jóvenes continuó eligiendo la docencia como trabajo.

Durante su paso por la formación inicial en los Institutos de Formación Docente estos aspirantes a la docencia se formaron bajo una paradoja discursiva. Desde la retórica reformista se consideraba al docente como un *“actor clave para el proceso de transformación educacional”* (Tedesco, s/f). Desde las instituciones formadoras estos futuros docentes se alejaban del patrón cultural y social que consideraban valioso y pertinente para la docencia. Eran vistos como sujetos deficitarios a los que había que compensar, ya sea por sus bajos rendimientos académicos o porque eran portadores de tradiciones, culturas, experiencias de vida y saberes no reconocidos como legítimos para la enseñanza. (Birgin, 2000:7) Si a esto se le agrega que en su paso por la formación *“se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer”* (Tedesco, s/f:), los futuros maestros enfrentarían la tarea de transformar la educación desinstrumentados para la acción de enseñar. Esta paradoja atravesó la formación de los docentes durante una buena parte de las últimas dos décadas. Con este panorama, el siglo XXI enfrentaba sus expectativas educacionales: con *sujetos deficitarios* que ejercerían una *práctica desacreditada*.

Muchos de aquellos aspirantes hoy son maestros. La valoración recibida en su paso por la formación tanto acerca de ellos mismos como *portadores pobres de una cultura pobre*, así como la valoración acerca de las prácticas pedagógicas frecuentes en las escuelas como *prácticas desacreditadas*, constituyen parte de una matriz discursiva que contribuyó

a configurar la identidad y la tarea docente de estos maestros que hoy se desempeñan profesionalmente.

Entendiendo que enseñar es tender un puente al alumno para el ingreso a un campo cultural y que el oficio del docente consiste en pensar la construcción de ese puente; que la enseñanza es transmisión y que transmitir consiste en “ *ofrecer a las jóvenes generaciones que nos suceden un saber vivir*” (Hassoun, 1997); y que para que la transmisión sea posible la construcción de la autoridad docente es fundante, nos preguntamos ¿cómo pueden los jóvenes docentes construir ese puente si culturalmente son desacreditados? Si las referencias a ellos “*son hechas en términos de problema, de falta, de carencia; si (...) son impugnados y presionados en términos de una crisis que afecta el ejercicio de su autoridad*”? (De Vita, 2006), ¿cómo pueden construir autoridad formados bajo la desautorización?

En el marco de este discurso desalentador nos inquieta indagar de qué modo algunos docentes, en particular los sujetos de esta investigación, han logrado atravesar ese discurso y desarrollar unas prácticas que les permitieron construir una imagen de *buenos docentes*.

3. Nuevos escenarios: década 2000-2010

Con la llegada del nuevo siglo la transformación de la formación docente comenzó a ponerse en marcha. En 2001, la Ciudad de Buenos Aires dio un primer paso definiendo nuevos Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Este diseño comenzó a implementarse en el año 2002 y fueron pocas las cohortes que se graduaron bajo dicho plan -entre 2005 y 2009-, ya que la Ley Nacional de Educación de 2006 dio lugar a nuevas modificaciones curriculares que se pusieron en marcha en 2010.

Los LC (CABA, 2001), señalaban como objetivo para la política de transformación de la formación docente, el desarrollo de las capacidades y/o competencias necesarias para lograr los propósitos formativos de todos los tramos del sistema educativo, haciendo eje en la práctica profesional. Este desarrollo se expresa a través del diseño de trayectos que permitan hacer visible la intencionalidad formativa pero también propiciar articulaciones con otras especialidades docentes, desde una perspectiva de “formación continua” que permita a los futuros docentes la circulación por otras instituciones formadoras, postulaciones, articulaciones universitarias, etc.

Estos LC, presentaron una ruptura discursiva respecto del modelo eficientista que dominaba el Plan de Estudios de 1973. Considerando el perfil del egresado que espera

formar *“profesionales y trabajadores de la educación con las herramientas necesarias para ampliar la experiencia de los alumnos y que puedan generar formas más abiertas y autónomas de relación con el saber, que puedan insertarse en los procesos complejos y multidimensionales que hoy caracterizan a las prácticas docentes”* y la finalidad general para la formación docente *“una formación pedagógica integral como generadora de herramientas intelectuales posibles que tiendan la construcción y el fortalecimiento de la identidad profesional, una visión global de la formación y visión dialéctica de la teoría/práctica”*, dicha ruptura puede observarse en la imagen de docente que construye, concibiendo a los docentes *como profesionales y trabajadores de la educación, como intelectuales, responsables, autónomos capaces para regular su propio camino de formación.* (LC, Caba, 2001). Su corto periodo de implementación, nos deja poco margen para analizar sus efectos dado que en esta investigación trabajaremos con docentes que tengan al menos una antigüedad de cinco años, dejando afuera la categoría de docentes noveles.

Con la nueva Ley Nacional Educación (2006), la educación se consagra como un derecho social y al Estado como el garante de su ejercicio universal en igualdad para todos y todas y entre sus fines generales se encuentran educar para la democracia, para la construcción de la identidad nacional, para el desarrollo y el crecimiento y para la inclusión y la justicia. Respecto del financiamiento de la educación esta ley ratifica el piso mínimo de inversión educativa de 6 por ciento del PBI en concurrencia del Estado nacional y los estados provinciales, establecidas por la Ley de Financiamiento Educativo (2005) previendo además un incremento para dar cumplimiento efectivo a los objetivos enunciados.

En cuanto a la formación docente en el capítulo dedicado a ella, esta ley sostiene en su primer artículo que *“la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.”*

En el marco de esta Ley de Educación, la resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, los cuales precisan que *“la formación general se orienta a asegurar la comprensión*

de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional” (LCN, pág. 11).

Respecto a la imagen o manera de concebir a los docentes, estos LCN de 2007 también presentan una ruptura con el Plan de Estudio del modelo de 1973, señalándolos como *“trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura”* y *reconociéndolos como productores de “conocimientos específicos a partir de su propia práctica, es decir* productores de un saber, de un saber pedagógico que produce el docente en su práctica cotidiana con aquellos otros que forman parte del colectivo profesional.

Los futuros maestros y maestras se encuentran actualmente transitando su formación bajo esta ley y estos lineamientos curriculares. No se cuenta aún con egresados para recoger sus voces y experiencias de su paso por la formación inicial. No se cuentan tampoco con experiencias de investigación que analicen los primeros impactos de estos nuevos cambios en la formación docente. Sin embargo, sostenemos con Feldman (2010), que es posible augurar un tránsito hacia un proceso de renovación de la formación docente argentina.

A modo de cierre

De las huellas impresas por las tradiciones, políticas y escenarios de la formación docente.

En este trabajo realicé por un lado, un recorrido por las tradiciones en la formación de los docentes y por los discursos de cada época acerca de ellos, con el fin de dar cuenta de la transformación operada en dichos discursos desde la creación del sistema formador. Este recorrido histórico permite reflexionar acerca de los legados en términos de su peso simbólico, con que cuentan los docentes en ejercicio hoy y los que reciben durante su formación los estudiantes de los profesorados. Por otro lado, acerqué una mirada a la formación docente durante las últimas dos décadas, con el fin de brindar un panorama del escenario en el que se moldeó a una buena parte de los docentes que actualmente desempeñan sus cargos como maestros y con los que nuestras escuelas están enfrentando la tarea de enseñar en y para el siglo XXI.

Antes de finalizar, quisiera recuperar el sentido de trasmisión en la enseñanza. Si *“transmitir es ofrecer a las jóvenes generaciones que nos suceden un saber vivir”* (Hassoun, 1997) entonces, para que la transmisión sea posible, la construcción de la autoridad docente y de un vínculo pedagógico son fundantes. Surgen pues algunos interrogantes, ¿cómo pueden los jóvenes futuros docentes construir autoridad si las

referencias a ellos están hechas en términos de falta, de carencia?, ¿cómo pueden construir autoridad formados bajo la desautorización?

Bajo un panorama desalentador, de *“puro déficit”* (Birgin y otros, 2003) en estas dos décadas muchos jóvenes continuaron eligiendo la docencia haciéndole frente a las huellas o marcas que les dejó el discurso público, pedagógico y oficial que envolvió su paso por la formación inicial; y asumieron la tarea de enseñar, intentando construir otro lugar de autoridad, diferente a la figura docente antes reconocida legítima por su función ordenadora y disciplinadora, ahora basado en un vínculo pedagógico sostenido fundamentalmente en la presencia, en la escucha y en el cuidado. (Soutwell, Zelmanovich y otros, 2005)

De modo preliminar, puedo arriesgar que, entre tanta duda y desconfianza, uno de los desafíos de las políticas y de las prácticas de formación docente actuales es romper con el discurso deslegitimador de la figura de los docentes. Es preciso recuperar la confianza en ellos y comenzar a construir nuevos discursos –en los espacios de discusión de los IFD, en el campo académico y en el discurso oficial- que los reposicionen social y pedagógicamente en la tarea que tienen a su cargo. No se intenta desconocer aquí la realidad educativa en cuanto al perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras docentes, ni dejar librado a la voluntades individuales la construcción de estos nuevos discursos, sino por el contrario se piensa que tanto la formulación de políticas de formación de formadores así como la formulación de políticas integrales –pedagógicas, sociales y culturales- para la docencia y futuros docentes -que pongan en valor otros recorridos o experiencias no escolares- pueden ser un camino que permita la construcción de nuevas identidades docentes *“no desde su “debe” sino desde su “haber” social, cultural, educativo, político, etc, que permita reconocer, comprender y rescatar sus experiencias, derechos y saberes para desde allí pensar una eficaz y relevante propuesta pedagógica de formación a partir de los alumnos reales y no de los ideales”* (Birgin y otros, 2003: 3) Y en este sentido, el Estado como “productor de futuro” debe asumir un rol principal.

Bibliografía

Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de doctorado. Disponible en biblioteca de IICE- F.F y L.-UBA

Avalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón Lara e I. Rojas García (Compls.), *El desafío de formar los mejores maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Birgin, A. (1999): El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Troquel, Buenos Aires.

Birgin, A. (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", disponible en:

http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Docencia como trabajo Birgin.pdf

Birgin, A; y otros (2003): Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA. Direc.de Educ Sup, Esc. de Capacitación-CePa, Direc.de Inv.Disponible en:

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/encform2003final>

Birgin, A. (2006) Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp..) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI, Buenos Aires.

Castro Gomez (s/f): Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/castro3.htm>

Davini, C. y Alliaud, A. (1995): Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

Davini, C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Bs.As.

Davini, María Cristina (1998): "El curriculum de formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza", en Revista Propuesta Educativa; N° 19, Flacso, Buenos Aires

Davini, C. Alliaud, A. y otras (2002): "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Papers, Buenos Aires.

De Ipola, E. (2007): El infinito adiós. Siglo XXI editores, Bs As.

De Vita, G. (2006) El Docente y la autoridad. En artículo "Ser maestros en el siglo XXI". Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, noviembre.diciembre 2006.

Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Bs.As.

Dussel, I. (2006): De la primaria a la EGB: ¿qué cambio en la enseñanza elemental en los

últimos años? En Terigi, F. (comp..) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI, Buenos Aires.

Finocchio, S. (2001): "Buenos docentes, buena enseñanza", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Finocchio, S. (2009): La escuela en la historia argentina. Edhasa. Buenos Aires.

Feldman, D. (2010): Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica Gral. MEN, InFoD.

HCN (2005): Ley de Financiamiento Educativo 26075.

HCN (2006): Ley de Educación Nacional, 26206

GCBA (2001): Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para el Nivel Primario

Goodson, I. (2003): "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes" En Revista mexicana de investigación educativa, Vol.8 Nro. 19

Goodson, I. (2004): "Historia de vida del Profesorado", Barcelona, Octaedro.

Hassoun, J. (1997): Los contrabandistas de la memoria. Edic. De La Flor, Buenos Aires.

IPPE-UNESCO (2001): Formación docente inicial. Informe periodístico Nro.5, Buenos Aires. Disponible en [http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos)

Litwin, E. (2001): "La formación docente hoy", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Mezzadra, F. y Composto, C. (2008): Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial". Doc. N° 5, CIPPEC, Bs.As.

MEN (2007): Lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial.

Serra, J.C. (2004): El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009): Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 13 Nro 1. Universidad Nacional de Gral Sarmiento.

Southwell, M., Zelmanovich, P. y otros (2005): Cuidar enseñando. Dossier. En Revista El Monitor de la Educación, MECyT de la Nación, N°4, 5ta época, Buenos Aires.

Southwell, M. (2006): De apóstoles a trabajadores de la educación. Entrevista en artículo "Ser maestros en el siglo XXI" Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, nov-dic.2006. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf

Southwell, M. (2007): Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales. Mimeo-

Tedesco, J. (s/f): Profesionalización y capacitación docente. IPPE-UNESCO,(mimeo) Buenos Aires, disponible en [http// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos).

Terigi, Flavia (2007): Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Selección

Tiramonti, G. (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los '90. Revista de Faculdade de Educação. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997

Vezub, Lea (2007): "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad", en Revista de Currículum y formación del Profesorado, N° 11, Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/^recipro/rev111ART2.pdf>