

EL CURRÍCULUM DE FORMACION DEL MAGISTERIO EN LA ARGENTINA

María Cristina Davini

María Cristina Davini

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Ciencias Humanas por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Se desempeña como Profesora Titular Regular en la Universidad de Buenos Aires y Directora del Programa de Investigación sobre Formación Docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de esta universidad. Es consultora en educación del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. En sus numerosos artículos y libros la autora ha tratado temas relativos a la formación docente, la enseñanza y el desarrollo de recursos humanos.

Presentación

Las informaciones y análisis que presentaré en esta ponencia son el resultado de una investigación sobre «Planes de estudio y programas de enseñanza en la formación del Magisterio», realizada dentro del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente - que dirijo - en el marco de las actividades del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y del Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires. El programa de investigaciones se compone de seis proyectos, cuyos resultados han sido y serán publicados en breve, incluyendo al que atenderemos en esta ponencia.

La investigación sobre *planes de estudio y programas de enseñanza* incluye un análisis histórico longitudinal, a partir de la inclusión de la formación del Magisterio en el nivel superior o terciario de la educación - ocurrida en 1968 en la provincia de Buenos Aires y 1970 en el ámbito nacional - y se extiende hasta hoy. Asimismo, incorpora el análisis de programaciones de enseñanza realizadas por los profesores que forman a los futuros maestros, en un estudio exploratorio de 100 programas de instituciones de la Capital Federal y del Conurbano bonaerense.

El estudio aborda, entonces, el análisis del *discurso pedagógico oficial* expresado en los *planes de estudio* y de las publicaciones especializadas a lo largo de este período histórico, y del *discurso instruccional* contenido en las programaciones docentes. Aunque se reconoce que el análisis de estos textos no agota la explicación de lo que la práctica efectivamente es, se parte de la afirmación - sustentada en teoría e investigaciones - que define a estos *discursos* como reguladores de la acción y enmarcadores de un sistema de clasificación social y pedagógica que determina qué le corresponde al magisterio y el «mapa del saber» que se le adscribe en la formación.

Los resultados de esta investigación son particularmente significativos en el contexto actual de reforma educativa que hace énfasis en la formación continua de los docentes permitiendo una revisión crítica de las políticas históricas y actuales de formación docente.

Si bien el eje de esta comunicación se refiere al Magisterio, se incorporan otros aportes de estudio sobre los planes de estudio de la formación de profesores para la escolaridad media. Dichos estudios muestran que las características de la oferta curricular y que las características y dinámica de las instituciones de formación de docentes guardan entre sí una mutua determinación. En particular, el análisis de la estructura de los planes de formación inicial vigentes suministra información importante acerca de los problemas de la formación docente y su enraizamiento social e histórico.

Los límites de esta presentación no permiten avanzar sobre la riqueza del análisis de esta investigación, en especial sobre la dinámica histórico-social de la formación del magisterio, por lo cual nos acotaremos a la puntualización de los problemas del currículum.

Asimismo, es importante destacar que esta presentación no se hace cargo de prescribir qué hay que hacer en este campo. En otros términos, las informaciones no son el resultado de una «investigación para la toma de decisiones» sino de un estudio sustantivo para la construcción teórica en el campo de la formación docente en el país.

Las problemáticas del currículum

A título de síntesis, dadas las características de esta presentación, pueden destacarse *problemáticas estructurales y comunes* a los planes de estudio de formación docente para los distintos niveles del sistema escolar y *problemas específicos* en cada uno de ellos. Entre los problemas comunes se destacan la *homogeneidad burocrática*, la *secundarización*, la *rigidez interna*, la *segmentación* y la *organización deductiva y aplicativa*, como trazos que permiten apreciar la mutua determinación de las dimensiones curricular e institucional. Se analizarán, en primer lugar, estos problemas comunes y estructurales y, posteriormente, se tomarán en cuenta los específicos de la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo.

Problemas estructurales y comunes a los planes de estudio

Homogeneidad burocrática

Los planes de estudio para la formación docente han sido generados históricamente como estructuras homogéneas, elaboradas desde los organismos de gestión del sistema escolar, más útiles para la distribución de los horarios y los tiempos que para construir un marco de proyecto pedagógico con la participación de los actores. En otros términos, *los planes no han sido concebidos a partir de la construcción de propuestas académicas institucionales, comprometidas con el estudio de las tendencias y con el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas, como correspondería a instituciones de nivel superior*. Ello colaboró con la instalación de una lógica burocrática, que estancó las innovaciones, disminuyó el *empowerment* de las instituciones y obstaculizó la construcción de una comunidad académica. El peso de la homogeneidad llevó a estabilizarlos a lo largo de las distintas jurisdicciones del país (Davini 1997). Desde su conformación, los planes de estudio se han mantenido constantes a lo largo del tiempo y a lo ancho del país. Las instituciones de formación de profesores para la enseñanza media, con mayor grado de decisión en la organización de los planes, han realizado ajustes parciales sin cambiar la lógica inicial, es decir, sin producción de proyectos alternativos.

Secundarización

Los planes de estudio se estructuran como listados de materias con régimen de cursado en más de 20 horas semanales de aula y baja integración entre las materias. Los docentes son designados por horas de cátedra y sistema de asistencia de tipo escolar, muy distante de] régimen de estudios superiores. En este sentido, puede decirse que los planes no han representado un corte significativo con las trayectorias de la enseñanza secundaria. Pero el rasgo de secundarización no solo encuentra causas en el plan de estudios.

La inclusión de los estudios del magisterio en el nivel terciario no alcanzó a representar un despegue de los estudios secundarios, produciéndose una permanente oscilación entre ambos niveles en los últimos 25 años. Los planes de estudio fueron progresivamente absorbidos por la lógica institucional de los estudios secundarios de la Escuela Normal, la que hasta 1985 siguió dependiendo de los regímenes institucionales de la antigua Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (DINEMS). Con posterioridad a esa fecha, y aun con la creación de la Dirección Nacional de Enseñanza Superior (DINES), la propuesta correspondiente al plan de Maestros de Enseñanza Básica retomó la formación

desde el nivel medio y hasta la fecha estas instituciones sostienen materias pedagógicas del Bachillerato de Orientación Docente (BOD) dentro de la escuela media (Davini 1997). La posterior propuesta del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), impulsada desde la gestión de Nación entre 1989 y 1994, no alcanzó a consolidarse en diversas jurisdicciones del país.

La secundarización opera también en los Institutos de Educación Superior (IES), a pesar de contar con estatutos que le otorgan mayor autonomía. En anteriores períodos históricos, algunas de estas instituciones alcanzaron una significativa calidad académica. Sin embargo, hubo una vacancia en materia de una política de desarrollo tanto académica como institucional para este segmento. Restringido su desarrollo en los complejos procesos políticos de la historia reciente, se ha deteriorado su producción, manteniéndose el imaginario de la «formación para la escuela», como marca diferenciadora respecto de las universidades (Davini 1989; Braslavsky y Birgin 1994).

Rigidez interna

Coherente con la lógica secundarizada, los planes de estudio muestran una importante rigidez interna, con materias secuenciales correlativas, en su mayoría de régimen anual; en ellos los estudiantes tienen escasas oportunidades - prácticamente nulas - de ejercer la posibilidad de estructurar su trayecto formativo así como de elegir materias optativas de acuerdo a su particular interés. La ausencia de opciones le da mayor rigidez al propio plan, considerando que estos podrían tener un componente *fijo* en las materias centrales u obligatorias, y una *movilidad* significativa a través de un breve repertorio de ofertas variadas y variables.

Asimismo, hay falta de ofertas de orientaciones dentro de una misma carrera y son muy escasas las especializaciones posteriores a la formación inicial.

Segmentación

La homogeneidad de los planes y su continuidad a lo largo del tiempo no han facilitado el intercambio, el desarrollo de experiencias conjuntas que apuntalasen el desarrollo de las instituciones. Tampoco sirvieron para construir un sistema articulado que contemplase el cursado de materias en otras instituciones diferentes de la de matrícula ni su acreditación, como tampoco la facilitación curricular de trayectorias de postítulo. Cada plan de estudios es, en sí, una unidad cerrada con baja integración y facilitación del desarrollo de la formación continua de los docentes.

Estructura deductiva y aplicativa

Los planes de estudio guardan en común una estructura caracterizada por una visión aplicativa del trabajo pedagógico, coincidente con las concepciones de la pedagogía como *ciencia aplicada* derivada de las *disciplinas de fundamentos*, propias de mediados del siglo. Todos los planes están compuestos por un número variable de materias de formación teórica, un número variable de materias técnico-pedagógicas y un número también variable de horas dedicadas a la observación, práctica y residencia docente al final de la formación, como instancias de aplicación de lo aprendido (Diker y Terigi 1994).

Características específicas de los planes de estudios

para diferentes niveles de enseñanza

Para el análisis de las *características internas específicas* de los planes de estudio para los distintos niveles escolares, se utilizará una adaptación de las categorías construidas por investigaciones recientes sobre planes de estudios en la formación docente (Cox y Gysling 1990; Davini 1997), expresada sintéticamente en el cuadro 1.

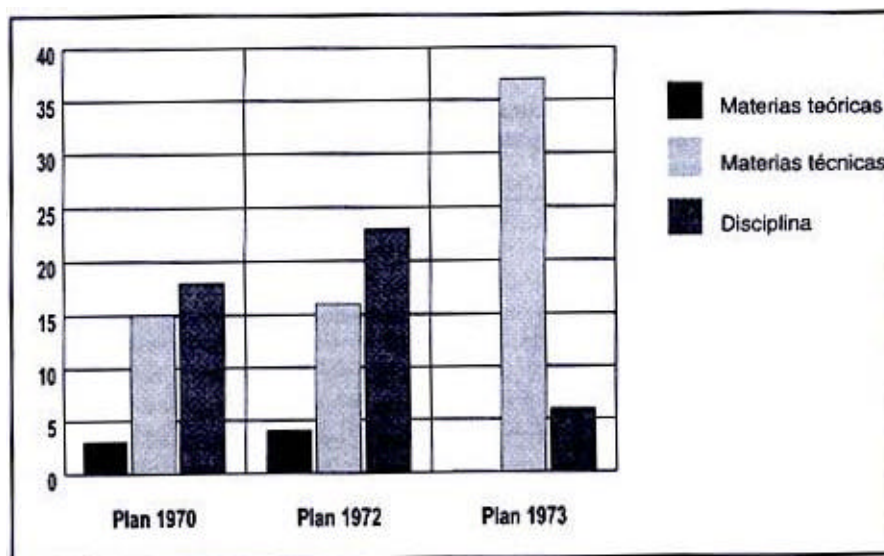
Cuadro 1: Características específicas de los planes de estudio

Áreas de conocimiento	Especificaciones
Formación general	Materias dirigidas a la formación cultural, sin fines directos de enseñanza
Formación teórica profesional	Materias destinadas a otorgar una visión interpretativa y conceptual de la realidad educativa y de la enseñanza
Formación técnica profesional	Materias referidas a los medios de acción, de orientación tecnológica e instrumental para la enseñanza; incluyen instancias de práctica profesional supervisada
Formación en disciplinas	Materias dirigidas al estudio del contenido del currículum escolar, en áreas o especializado en una disciplina determinada

Los planes de formación del *magisterio para la enseñanza inicial y básica o primaria* muestran un listado de materias dirigidas a la *formación profesional específica*, es decir, destinadas a entrenar al estudiante en teorías y procedimientos vinculados al proceso de enseñar en los respectivos niveles escolares. La formación general está ausente y las materias de formación teórico-profesional están marcadamente restringidas al estudio formal del sistema escolar. En cambio, en los respectivos planes predominan las materias técnico - profesionales, destinadas a brindar herramientas para enseñar, de orientación curricular, instrumental y aplicativa. La formación en disciplinas es escasa, básicamente en Lengua para el nivel inicial y en Lengua y Matemática para el nivel de enseñanza básica o primaria.

En el gráfico 1 se muestra esta distribución de forma comparada en los planes de estudio de 1970, 1972 y 1973, en los que se produce la transferencia al nivel terciario de la formación del magisterio.

Gráfico 1: Desplazamiento en las jerarquías (peso relativo) entre las áreas de conocimiento en los planes de estudio para la formación del magisterio (planes de 1970, 1972 y 1973)

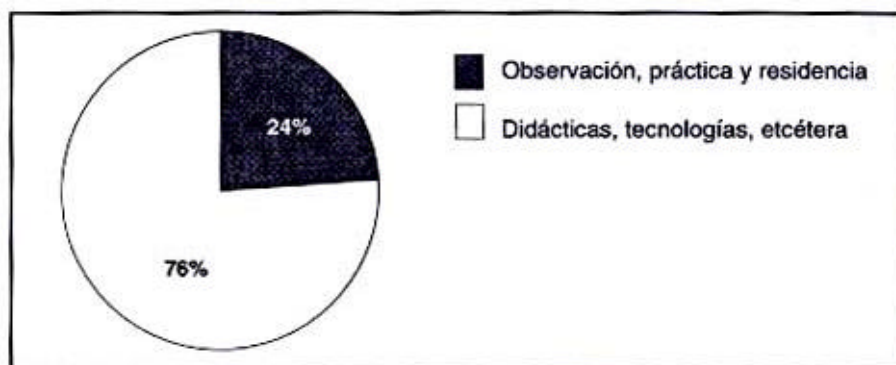


El estudio de tendencias de los *programas de enseñanza elaborados por los profesores* muestra nuevos desplazamientos internos en el currículum. Las materias de formación teórica profesional tienden a operar como instancias de socialización en valores pedagógico-escolares, modelizadores de la práctica docente y las materias de las didácticas especiales (formación técnico-profesional) tienden a absorber la formación en disciplinas, como *compensatorias* del déficit de conocimiento de los alumnos. En este último caso, como también en las materias de Lengua y Matemática del primer año (formación en disciplinas), representan una revisión de los contenidos específicos respectivos del currículum escolar del nivel primario (Davini 1997).

Si bien esta distribución y estos desplazamientos se centran en el análisis de los planes y programas de la formación del magisterio para la enseñanza básica o primaria, sus tendencias son perfectamente compatibles con las relativas a la formación de docentes para el nivel inicial.

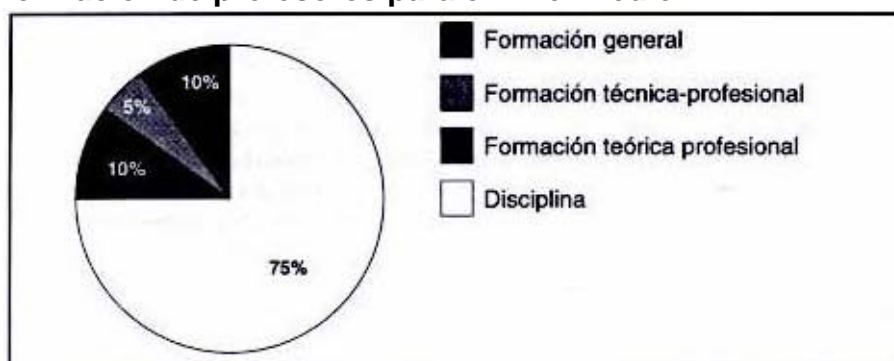
El gráfico 2 muestra el peso relativo, *dentro de la formación técnico-profesional*, entre las materias dirigidas a la preparación para la enseñanza (didácticas especiales y otras) y las de práctica profesional propiamente dicha (observación y prácticas de ensayo y residencia) que, como ya fue indicado, se desarrollan al final del trayecto del plan de estudios.

Gráfico 2: Distribución relativa de las materias de preparación para la enseñanza y las de práctica profesional dentro de la formación técnico-profesional del magisterio



En cuanto a los planes de *formación de profesores para el nivel medio*, puede observarse que la mayor parte de ellos incluye algunas materias de formación general mientras que el peso fundamental de los planes se *concentra en la formación en la disciplina con baja integración con la formación profesional* (Davini. 1989; Braslavsky y Birgin 1994). La formación teórica profesional es de peso equivalente a la formación general y la técnico - profesional es la más reducida, incluyendo la práctica docente supervisada. En el gráfico 3 se explicita esta distribución y peso relativo.

Gráfico 3: Distribución relativa de las áreas de conocimiento en los planes de formación de profesores para el nivel medio



El problema del cambio

Lo analizado en los puntos anteriores permite considerar cuestiones problemáticas al momento de encarar una política de desarrollo de la formación de los docentes. Es de fundamental importancia destacar los determinantes que han delimitado la situación actual y los condicionantes para que el desarrollo sea posible. Entre ellos:

- 1) *Ha sido notable la ausencia de una política de desarrollo académico e institucional en la formación de los docentes Para los distintos niveles del sistema educativo. Esta ausencia es crítica, en especial si se considera la trascendencia de este campo, formador de los recursos humanos responsables por el sostenimiento Y desarrollo de las prácticas pedagógicas en las escuelas. Vale resaltar que esta laguna lleva décadas de indefinición y retraso, ocasionando un deterioro significativo, difícilmente salvable por medidas coyunturales o cortoplacistas.*
- 2) *El subsistema de enseñanza superior no universitaria para la formación docente carece de un ordenamiento político-administrativo propio y apropiado para este*

nivel. Las instituciones - Escuelas Normales e Institutos de Educación Superior - que fueron de carácter nacional y transferidos sin que existiese una estructura financiera acorde, existiendo en estas instituciones un alto peso burocrático, históricamente condicionado por el nivel medio de enseñanza. La Ley de Educación Superior, recientemente aprobada, y los acuerdos del Consejo Federal de Educación exigen parámetros de excelencia, rendimiento y acreditación, como si ello fuese una responsabilidad de las instituciones, generando el *desconocimiento* de la ausencia de políticas de desarrollo anteriormente puntualizadas.

- 3) *La incidencia de los procesos actuales de reforma educativa a nivel nacional - que podrían generar un espacio de replanteo de la formación - tienen, en general, un obstáculo de doble carácter*. por un lado, aumentan la resistencia a los cambios por el contexto y modalidad política en que operan y, por otro, no representan una efectiva superación de los enfoques tecnoburocráticos que han caracterizado a las reformas y al gobierno del sistema. En otros términos, se espera que un cambio en los planes y sus contenidos produzca la transformación, sin operar sobre los marcos sociales de la formación ni sobre el sistema de clasificación social que enmarca la práctica docente.
- 4) Las Escuelas Normales siguen nutriéndose de ingresantes pertenecientes a sectores social y culturalmente *modestos*, para los que la elección de la carrera representa la puerta de entrada al mercado laboral, en el que solo el 39 por ciento espera dedicarse con exclusividad a la docencia o permanecer mucho tiempo en esta actividad (Davini y Alliaud 1995 y 1997).

Corresponde reiterar que esta presentación solamente aspira a acercar en forma puntualizada los principales trazos de la problemática, entendiendo la necesaria circulación de los aportes de investigación para la formación de la conciencia. El problema del cambio debe pensarse en una política de largo aliento, considerando la raíz fundamental de los problemas y sin conformarse con un discurso opaco que pretende instaurar, de una vez, la visión de una transformación sin cambiar efectivamente nada.

Bibliografía

- Alliaud, A. y M. C. Davini. 1997. ¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina? Perspectivas [UNESCO] 27. 1.
- Cox, C. y J. Gysling. 1990. *La formación del profesorado en Chile; 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE.
- Braslavsky, C. y A. Birgin. 1994. *La formación de profesores: Pasado, presente y futuro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. 1989. Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones. Tesis de doctorado. PUC. Río de Janeiro, Brasil.
- 1995. *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- 1997. *El currículum de formación del magisterio en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. y A. Alliaud. 1995. *Maestros del siglo XXI* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G. y F. Terigi. 1994. *Panorámica de la formación docente en Argentina*. MCE/OEA. Buenos Aires.