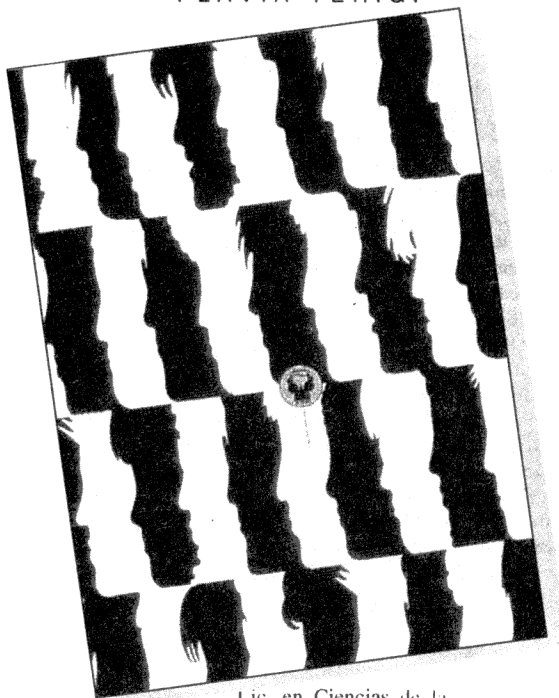


# EL PTFD: UN BALANCE TODAVIA PROVISORIO PERO YA NECESARIO.\*

GABRIELA DIKER\*\*  
FLAVIA TERIGI\*\*\*



Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de Sociología de la Educación e Historia General de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ex coordinadora del PTFD.

\*\*\* Lic. en Ciencias de la Educación. Docente de Psicología Genética en la Facultad de Filosofía y Letras y de Psicología Genética y Educación en la Facultad de Psicología de la UBA. Ex co- coordinadora del PTFD.

## *Consideraciones preliminares*

El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación tuvo desde sus inicios, en diciembre de 1990, una determinada unidad de concepción, ejecución y evaluación, a través de la continuidad tanto de su coordinación y equipos técnicos como de sus lineamientos y estrategias de trabajo, aún dentro de los avatares más o menos lógicos que envuelven cualquier política pública en el contexto reciente. El retiro de quienes hemos trabajado en él durante estos años, que ha alcanzado dominio público, nos pone ante la responsabilidad de producir un balance de lo actuado y de abrir algunos de los problemas que, en el estado actual de reflexión, es posible proponer para la consideración de los lectores cuando se habla de transformar la formación de maestros y profesores en Argentina. Sin embargo, debemos advertir que el balance resulta, desde todo punto de vista, provisional.

Lo es en principio porque ni el diseño curricular ni la organización institucional que el PTFD impulsó han sido totalmente implementados a la fecha. Esto significa que no puede descartarse que a futuro se introduzcan cambios en ambos aspectos, y sobre todo que aún no se cuenta con egresados cuya formación y desempeño profesional permitan abrir una evaluación del Programa en uno de sus principales objetivos: transformar la formación docente de grado. Para un programa que se propuso formar en la

\* El título de este trabajo parafrasea el del artículo de ESCUDERO MUÑOZ, J. (1994). "El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario". En: *Revista de Educación*, N° 304. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

\*\* A los profesores de los institutos de formación docente del PTFD.

práctica y para la práctica, falta precisamente la "prueba de la práctica".

Tiene también de provisional el hecho de que no es el resultado de una evaluación tan exhaustiva como sería deseable, aunque muchos de los datos que aquí se volcarán han sido relevados rigurosamente durante la implementación, porque el Programa contempló mecanismos de evaluación parcial que funcionaron regularmente. Sin duda, una evaluación final del PTFD queda pendiente.

Pero, a pesar de este carácter provisional, el balance se vuelve necesario. Ya no estamos en condiciones de garantizar la unidad de concepción, ejecución y evaluación de que hablábamos al comienzo, y por eso, al menos hasta el punto al que se había llegado, vale la pena reconstruir lo actuado y proponer algunas reflexiones. Por otra parte, lo vuelve necesario cierto deber de restitución, a la comunidad de formadores de docentes y a la comunidad académica, de una propuesta transformadora a partir de cuyos logros, problemas y errores puede construirse experiencia significativa<sup>2</sup>.

De cualquier manera, formular este balance no ha sido sencillo. Se corren ciertos riesgos cuando se intenta plasmar por escrito en unas pocas páginas la experiencia de un Programa que ha tenido una duración sustantiva, en relación con la mayoría de las propuestas innovadoras en educación, que ha reunido una producción escrita en sí misma irreductible, y que ha desarrollado acciones continuadas en escala nacional. La intensidad de los períodos de desarrollo inicial de una innovación es otro factor que hace difícil la pausa y la distancia necesarias para acentuar problemas y establecer logros. Finalmente, la posición relativa de quienes escribimos, tanto la ocupada durante el desarrollo del Programa como la que se asume al retirarse, inhiben cualquier pretensión de neutralidad valorativa.

Por otra parte, no escapa a quienes trabajan en torno a la formación docente que éste es un campo de entrecruzamiento de perspectivas, que desautoriza tratamientos unidisciplinarios, y que no se deja reducir a una serie más o menos compleja de especificaciones técnicas que garanticen lo adecuado de las decisiones que se tomen. ¿Qué tipo de docente se espera formar? ¿Qué sea capaz de analizar críticamente sus prácticas? ¿Y cómo evitar el desvío practicista? ¿Que sea un investigador? Pero, ¿es razonable demandar a la formación de grado en particular, y al trabajo docente en general, el plus de la investigación? ¿Se espera un docente que pueda ceñirse estrictamente a las prescripciones curriculares, o antes bien que pueda interpretar críticamente información variada y elaborar estrategias de enseñanza?<sup>3</sup> Ciertamente balance teórico está por detrás de las decisiones que hemos ido tomando en estos y otros aspectos; pero no es el único balance posible, y no puede ser hoy idéntico al que se realizara cinco años atrás, cuando se tomaron las decisiones originales sobre el Programa<sup>4</sup>.

En las páginas que siguen, los lectores encontrarán una caracterización sucinta del PTFD, de su estado de implementación a la fecha de nuestro retiro, y una evaluación de lo que entendemos son sus logros y problemas más importantes como propuesta transformadora de la forma-

ción de docentes. La información que aquí se vuelca puede resultar para algunos lectores suficientemente conocida. Sin embargo, tiene sentido incluirla, a fin de facilitar una visión de conjunto del proceso cuyo balance pretendemos acercar, de resignificar la experiencia transitada, y de reabrir discusiones. En la presentación de la información será manifiesto el énfasis puesto en recuperar la historia. Esta información también debería ser útil para cualquier evaluación externa del PTFD. Este programa -como cualquier otra realidad social- no debería ser ni caracterizado ni evaluado fuera de una adecuada perspectiva histórica.

### *¿Qué transformar en la formación docente?*

Durante la última década, la formación docente ha sido objeto de una creciente atención en la República Argentina. Desde los primeros diagnósticos sobre la crisis del sistema educativo argentino, el mejoramiento de la formación de los docentes se planteó como un factor crucial en una estrategia global de transformación de la educación. El PTFD partió de cierto cuadro de situación que se fue precisando a medida que el trabajo con las instituciones formadoras permitió el debate y la incorporación de aspectos nuevos. El resultado fue un diagnóstico extenso, del que resultó relevante enfatizar tres aspectos.

**a. Según sus efectos,** la formación docente parecía mostrar una severa distancia con respecto a las prácticas para las que formaba. Los egresados de los institutos de formación docente solían enfatizar la gran cantidad de cuestiones que debieron enfrentar, al iniciar su práctica laboral, sin contar con suficientes elementos de juicio para tomar decisiones. Independientemente de lo que pueda atribuirse al llamado "shock de realidad", estos datos llamaron la atención sobre la desconexión entre los procesos formativos y la tarea docente como un problema crucial de la formación de grado en Argentina. Una anécdota puede ilustrar este aspecto.

En mayo de 1991, en el momento de dar inicio a las acciones del PTFD con las instituciones, se puso a consideración de los formadores de docentes un documento presentando el cuadro de situación de la formación que comenzaba de la siguiente manera:

"Actualmente es casi un lugar común referirse a la crisis del sistema educativo argentino. Los datos estadísticos refieren a los problemas graves de deserción y repitencia"...<sup>5</sup>

El documento continuaba con precisiones de distinto tipo sobre los problemas que presentaban el sistema educativo y la formación docente por entonces. En el curso de su deliberación, los formadores de docentes cuestionaron que se hablara de deserción y, especialmente, de repitencia. La respuesta que se obtenía era -palabras más, palabras menos-:

"Todo el mundo sabe que en los profesorados no hay problemas de repitencia. La repitencia no es un problema de la formación docente".

Esta situación habla con bastante claridad de un estado

de cosas en la reflexión de muchos formadores de docentes, para quienes resultaba difícil vincular procesos que se verificaban en el sistema educativo con el subsistema formador de maestros y profesores. Sus propias condiciones laborales, así como procesos históricos complejos que no pueden ser analizados aquí, convergían para producir un extrañamiento respecto de los procesos y condiciones reales del trabajo docente en las escuelas, para el que se suponía que debían formar.

**b. Según su organización curricular,** la oferta de formación docente se caracterizaba por la segmentación. Existían -aún existen- circuitos diferenciados curricularmente para la formación de grado de los docentes para diferentes niveles, sin áreas comunes de formación. La oferta se caracterizaba también, al menos en el ámbito de las instituciones dependientes por entonces de la Nación, por una estructura similar de los planes de estudio: todos estaban compuestos por un número variable de asignaturas teóricas, por una cantidad también variable de horas de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente al final de la formación.

Hemos analizado en su momento esta organización:

“la lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación (...) se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de “aplicación de lo aprendido”. Sólo si se considera que los fundamentos teóricos son universales, válidos para todo tiempo y lugar, puede entenderse que las primeras prácticas se realicen en contextos completamente desconocidos para los alumnos, con una inserción muy poco cuidada -y, por otra parte, tan artificial respecto de lo que es la tarea docente habitual- en los grupos/clase. Al final de la formación, cuando se ha practicado lo suficiente en contextos diversos, se practica en un contexto específico, quedando el residente a cargo de un grupo/clase de manera estable” (DIKER y TERIGI, 1994:74).

**c. Según su organización institucional,** los circuitos de formación docente de nuestro país tendían y tienden a centrarse exclusivamente en la formación de grado. El perfeccionamiento, la actualización, no están sistemáticamente previstos ni provistos por el sistema, ni gozan de suficiente reconocimiento a la hora de plantearse los criterios de ascenso y promoción en la carrera docente -al menos no tienen un reconocimiento comparable a aquel del que gozan otros criterios, en especial la antigüedad-.

### **Objetivos del PTFD**

Diversas iniciativas, tanto nacionales como jurisdiccionales, habían intentado avances en alguno de estos aspectos. Estas iniciativas admiten una clasificación en dos grandes grupos: a) nuevos planes de estudio para la formación inicial de docentes, b) programas de perfeccionamiento docente en servicio en gran escala.

El PTFD escapa de alguna manera a esta clasificación.

No se planteó como un nuevo plan de estudios de formación docente, aunque se encuentre hoy en proceso de implementación de un diseño curricular para la formación de maestros de niveles inicial y primario. Tampoco como un plan de capacitación de docentes en ejercicio, aunque buena parte de sus esfuerzos se hayan definido en este rubro, tanto por el énfasis en la capacitación en servicio de los formadores de formadores, como porque ha organizado una oferta sistemática de capacitación docente por la vía de convertir a las instituciones de formación de grado en instituciones de formación docente continua.

En un sentido muy específico, desde sus comienzos el PTFD se planteó como un programa que procuraba una transformación integral de la formación docente: pretendía avanzar progresivamente sobre las diversas cuestiones que caracterizaban la situación vigente en la formación docente de nuestro país. Frente a situaciones que -como en el caso de la formación docente actual- son complejas y presentan un alto grado de desarticulación, la salida convencional ha sido aislar alguna de las dimensiones involucradas y concentrarse en ella. Desde la perspectiva del PTFD, se trató en cambio de definir una estrategia que abarcara al conjunto de la formación docente y sus problemas; no de producir acciones sobre aspectos parciales sino de avanzar progresivamente sobre múltiples dimensiones en función de una direccionalidad integral. El cuadro de situación del que se partía sugería la necesidad de orientar los esfuerzos en torno a tres objetivos cruciales“:

- \* centrar los procesos formativos en la capacitación para la intervención pedagógica en la realidad educativa con fines de enseñanza, partiendo de un exhaustivo análisis de dicha intervención;

- \* definir y diseñar áreas de la formación docente de grado y permanente que albergaran una estructura curricular global que permitiera diversos recorridos formativos;

- \* transformar las instituciones formadoras de docentes en nuevas estructuras institucionales capaces de albergar no sólo la formación de grado, sino las diversas instancias de la formación docente continua.

### **Marco institucional del PTFD**

El Programa tuvo inicio en diciembre de 1990 en el marco de la Dirección de Enseñanza Superior (DINES) - luego Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD)- del MCE, y ejecutaba acciones sobre todas las instituciones de formación docente dependientes de modo directo del mismo<sup>7</sup> (las 183 Escuelas Normales, los 39 INES, 20 Escuelas Nacionales Superiores de Comercio y 15 Colegios Nacionales Superiores con carreras de formación docente; en total, 258 instituciones). Estas acciones estuvieron dirigidas durante los dos primeros años a generar instancias de trabajo con estas instituciones en función de tres etapas: 1) producir un diagnóstico conjunto de la situación de la formación docente y de los problemas específicos que los formadores de docentes enfrentaban cotidianamente, 2) consensuar una estructura curricular capaz de dar respuesta formativa a los problemas plantea-

dos, y 3) acordar las acciones que habrían de implementarse para iniciar la transformación, sobre la base del convencimiento de que era clave consensuar con los profesores e instituciones involucrados el plan de acción del programa. Como resultado de dos años de trabajo conjunto, se elaboraron las bases de la organización curricular e institucional que se procuraba instalar.

En ese punto del trabajo, y a pocos meses de comenzar la implementación del diseño curricular, comenzó a producirse en forma escalonada la transferencia de todos los servicios de la Nación a las jurisdicciones provinciales, por Ley de Transferencia del año 1992. De este modo, las condiciones de implementación del programa cambiaron radicalmente, dado que las instituciones formadoras de docentes dejaban de pertenecer a su ámbito de gestión.

Se hizo necesario pensar nuevas formas de articulación interjurisdiccional, que permitieran capitalizar el trabajo que se había realizado hasta ese momento y lanzar la implementación del diseño curricular. Como resultado de un proceso muy arduo de negociación (que involucraba no sólo definir formas nuevas de gestión sino sobre todo garantizar el compromiso de financiamiento de la Nación a los niveles terciarios, considerando el fuerte incremento presupuestario que suponía la implementación<sup>8</sup>), el PTFD se convirtió en un programa concertado entre el MCE y diez jurisdicciones provinciales que decidieron, en el momento de la firma del convenio de transferencia, continuar la implementación de las acciones en los servicios que se les transfirieron y, en algunos casos, extenderlas a los institutos formadores provinciales; se trató de las provincias de Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Santiago del Estero, Salta, San Juan, Tierra del Fuego y Tucumán.

En este marco, el PTFD debió redefinirse como un programa de asistencia técnica. El cambio de escala obligó a replantear las estrategias de trabajo, y el papel de la jurisdicción provincial en la gestión de las instituciones requirió definir nuevas formas de contacto y articulación con las escuelas. En especial este segundo cambio no resultaba menor: era necesario conservar el contacto directo con las instituciones -en tanto éste se había constituido en una de las bases de nuestra estrategia de trabajo, y en uno de los aspectos más valorados por los profesores- a la vez que resultaba imprescindible fortalecer los lazos entre las instituciones y sus respectivos organismos de gestión.

Finalmente, el PTFD se implementó en 36 institutos ex nacionales transferidos a las provincias y en 25 institutos provinciales; estos últimos en distintas etapas de la implementación, dado que hubo incorporaciones sucesivas en los años 1993, 1994 y 1995.

A manera indicativa de las dimensiones del PTFD, se puede consignar que en los institutos que están implementando la transformación curricular e institucional desde su inicio en el año 1993 (los 36 ex nacionales y 7 provinciales pertenecientes a la provincia de Tucumán), el programa abarca:

\* 161 comisiones correspondientes al AFG (área de formación general)<sup>9</sup>,

\* 163 comisiones correspondientes al AFE del PEB (área de formación especializada del Profesorado de Enseñanza Básica),

\* 69 comisiones correspondientes al AFE del PEI (área de formación especializada del Profesorado de Educación Inicial),

\* 2.346 formadores de docentes<sup>10</sup>,

\* 9.965 alumnos, de los cuales alrededor de 2.700 estarían en condiciones de recibirse a fin de 1995.

### *Organización y diseño curricular de la formación docente de grado*

La reformulación de la formación docente de grado ha sido un objetivo del PTFD y uno de sus logros más visibles. Aunque perfectible por principio, y sujeta aún a evaluación a través de la "prueba de la práctica", la organización curricular que propone el PTFD reviste interés no sólo por ser una propuesta vigente, susceptible de análisis, sino porque expresa un cierto balance teórico acerca de la conjunción que puede lograrse, a nivel curricular, entre las finalidades formativas y los dispositivos que contribuyan a fijar, a través del curriculum, la pedagogía que sostiene esas finalidades.

Se ha insistido no pocas veces en que, a pesar del sustantivo desarrollo mostrado por el campo del curriculum en los últimos años, no ha habido un incremento proporcional de los medios técnicos con los que se cuenta en aras de lograr que el curriculum viabilice de manera más o menos eficaz la pedagogía que lo sostiene (por ejemplo, FELDMAN y PALAMIDIESSI, 1994). En términos del PTFD, hacer visible su pedagogía resultaba crucial, en tanto se pedía a los formadores de docentes que se incorporaran a una propuesta que procuró desde el principio trabajar sobre sus propias claves y en tanto se sostenía que el impacto del Programa dependía del grado en que los actores se apropiaran de estas claves y contribuyeran a su desarrollo<sup>11</sup>.

Diferenciaremos en principio entre organización y diseño curricular, reservando para la primera aquellos rasgos más bien esquemáticos de un curriculum que permiten establecer cómo ha sido pensada la peculiar selección y organización de contenidos que supone, y designando con el nombre de diseño curricular el producto final resultante de realizar, a partir de la organización, las acciones necesarias para completar el curriculum como texto<sup>12</sup>.

Esta diferenciación es necesaria porque uno de los puntos pendientes de evaluación en el PTFD es el grado en que el diseño logra expresar adecuadamente su organización, teniendo en cuenta que ésta ha sido una primera objetivación de su pedagogía. Es posible sostener que, si la "prueba de realidad" del PTFD resultara negativa, será importante diferenciar lo que pueda atribuirse al diseño curricular, y lo que sea atribuible al particular modo en que organizó la selección y organización de contenidos para las finalidades formativas que perseguía. Puede tratarse de problemas de ajuste entre diseño y organización; pero también de problemas de organización misma, lo que supone otro nivel de tratamiento del problema<sup>13</sup>.

En este sentido, es importante comenzar la presentación de la organización curricular estableciendo las finalidades formativas del Programa en lo que respecta a la formación de grado<sup>14</sup>. Como se la define en el marco del Programa<sup>15</sup>, es la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. En cuanto instancia de la oferta formativa que brinda el sistema, su definición está regida por los criterios que el Programa ha propuesto para todas las instancias de formación: se centra en la práctica docente en el contexto escolar. En cuanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos<sup>16</sup> que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella.

Lo que resulta de interés discutir aquí es el eje puesto en la práctica. El PTFD ha afirmado en reiteradas ocasiones que, para que los saberes que se distribuyen en la formación posibiliten la real transformación de la actividad docente, el curriculum debe tomar a la práctica como eje. Supera los límites de este trabajo una discusión en profundidad de todo lo que supone hablar siquiera de la práctica<sup>17</sup>. Debemos limitarnos a sostener que aquí el término “**práctica**” está designando **dos cuestiones diferentes**:

“1. Por un lado, ‘práctica’ equivale a ‘**realidad educativa actual**’. En este sentido, cuando decimos que el curriculum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la realidad educativa actual deberá ser objeto de estudio, de modo que el futuro docente pueda conocerla, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles, de modo que nada de ella le sea ajeno. Si esto es así, el curriculum podrá ofrecer a los docentes en formación y en ejercicio elementos con los cuales hacer cada vez más inteligible esa realidad, y con los cuales definir estrategias de intervención adecuadas para garantizar resultados del trabajo pedagógico acordes con las expectativas socialmente compartidas en torno a la escuela. Por esta razón, para el PTFD ha sido y seguirá siendo crucial abordar la realidad educativa en toda su complejidad, realizando esfuerzos por convertirla en objeto de reflexión y estudio sistemáticos. 2. Por otro lado, ‘práctica’ designa también a ‘**la tarea docente**’. En este sentido, cuando decimos que el curriculum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la tarea docente debe ser objeto de un trabajo de construcción. Por esta razón, en el PTFD ha sido y seguirá siendo crucial detenernos en el análisis de la actividad profesional para la que queremos preparar. aproximarnos a la ‘**identidad de la actividad**’.<sup>18</sup> Diseñar una preparación específica para la tarea docente requiere pensar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol docente, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar el desarrollo de todas esas dimensiones” (TERIGI, 1992).

El curriculum de formación inicial de docentes que propone el PTFD ha sido organizado expresamente en torno a estos dos sentidos del término práctica. Esta distinción ha plasmado, a nivel de la organización, en tres áreas

diferentes:

\* un **área de formación general**, centrada en la comprensión de la realidad educativa,

\* un **área de formación especializada**, que tiene por finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema. Desde luego, con el inicio de la formación especializada la trayectoria formativa de los futuros docentes comienza a diferenciarse<sup>19</sup>,

\* un **área de orientación institucional**, organizada con el propósito de resguardar un espacio para las iniciativas de los institutos y formar en perfiles profesionales específicos, que vehiculiza la formación que requieren los futuros docentes en función de los contextos institucionales en los que probablemente se desarrollará su tarea futura (por ejemplo, orientaciones en educación rural, en educación en zonas urbano- marginales, en escuelas que atienden población aborigen, etc.).

A partir de esta organización básica en áreas, se precisaron cuestiones relativas a cada una de ellas. Interesa documentar aquí algunos de los debates principales que se desarrollaron en torno a estas precisiones.

**Sobre el Área de Formación General (AFG):** el concepto de formación general ha tenido históricamente una doble significación, política y pedagógica (RANG, 1990). En sentido político, y para el caso de la formación de docentes, se trata de que los saberes que se definan como generales se hagan accesibles a todos los docentes. En sentido pedagógico, se trató de garantizar a los futuros docentes una formación que les permitiera conocer, comprender, analizar la realidad educativa, fuere cual fuere su futuro ámbito de desempeño laboral.

Desde luego, no siempre la formación general se entendió de este modo. La utilización del concepto de formación general en la formación de grado de docentes ha sido diversa de acuerdo con los países y los momentos históricos, y ha tenido por lo tanto diversas expresiones en el diseño de los estudios de formación de grado<sup>20</sup>.

Una manera relativamente frecuente de entenderla ha consistido en definir un núcleo de formación básico común para todos los docentes, constituido por estudios de carácter tanto disciplinario como pedagógico/ didáctico, y hacer equivaler ese núcleo a los estudios de formación de grado de los maestros de enseñanza primaria o educación general -según la denominación en cada país-. En estos casos (Francia antes de la reforma en curso, por ejemplo), el título de maestro se obtenía cursando este núcleo básico, y el resto de las carreras docentes se definían como especializaciones a partir del grado de maestro<sup>21</sup>.

En otros casos (Holanda, Bélgica, por ejemplo), se define un tronco común para los maestros de educación inicial y básica, y en cambio la formación de los profesores de nivel medio constituye un postgrado o especialización para profesionales universitarios. El análisis comparativo del núcleo de formación que se ofrece a esos graduados y de la formación general que comparten los maestros de los otros niveles revela un virtual “tronco común” constituido

por estudios sobre problemas educativos generales, y por estudios de carácter metodológico- didáctico.

En el marco del PTFD, la realidad educativa constituye el criterio organizador del AFG. Se trata de un objeto complejo, multidimensional, que ninguna disciplina académica cubre en forma integral, y que debe por tanto ser abordado de manera multiperspectiva. Volcaremos aquí algunos criterios generales atendidos por el PTFD para prevenir contra la reducción de este objeto y para generar condiciones para el desarrollo del trabajo analítico que se pretende.

**Acerca del objeto:** se ha procurado cuidar que los contenidos incluidos y las experiencias formativas que se diseñaron evitaran sesgar este objeto complejo. Puede ser útil advertir sobre algunos sesgos factibles de producirse.

\* Un primer sesgo puede constituirlo la identificación *realidad educativa/ escuela*. Desde luego, las escuelas, las instituciones escolares, el sistema educativo, ocupan centralmente a los futuros docentes como objeto de reflexión y estudio; pero en un marco en el que la realidad educativa excede el marco del sistema y de las instituciones formales.

\* Un segundo sesgo puede constituirlo la identificación *escuela/ institución, del nivel o la especialidad en que ejercerá el futuro docente*. Se trata por el contrario de poner al futuro docente en contacto con la realidad educativa en toda su complejidad institucional, porque el sistema educativo constituye un conglomerado complejo de instituciones cuyas peculiaridades se hacen más asequibles si se trabaja sobre el universo, sobre la diversidad de las instituciones existentes.

\* Un tercer sesgo lo constituye la transformación de este estudio de la realidad educativa en el estudio de una serie de teorías que, más o menos adecuadamente, pretenden dar cuenta de ella. Estaríamos aquí frente a un caso de *sustitución de objeto*: el objeto del área ya no sería la realidad educativa, sino aquello que generalmente se conoce como "teoría pedagógica".

Desde luego, no se trata de que el AFG no suponga el estudio de teorías acerca de lo educativo. Las teorías contribuyen en gran medida a hacer inteligible el objeto sobre el que se pretende que los futuros docentes trabajen. No se trata únicamente de tener presente que no existe ninguna teoría que aborde de manera completa este objeto complejo que es la realidad educativa con fines explicativos<sup>22</sup>, sino sobre todo de no generar "la ficción de que el campo empírico se "agota" en las explicaciones recortadas de esas disciplinas particulares" (EDELSTEIN et al, 1994:3). El AFG del PTFD no se propone como teórica sino como problemática, y esto en tres sentidos: como forma de organizar el saber (los contenidos se definirán en torno a campos problemáticos), como propuesta de vivencia del futuro ámbito profesional docente (la realidad educativa se considera problemática y así se la quiere presentar a los alumnos), y como estrategia metodológica (se busca que la problematización caracterice la estrategia de trabajo académico en la formación).

**Acerca de las condiciones para el desarrollo efectivo del trabajo analítico:** para posibilitar de manera efectiva la comprensión de un objeto complejo como es la realidad educativa, el AFG propone un **recorrido formativo** que trata de garantizar:

\* un primer abordaje global de la realidad educativa, que ponga al alumno futuro docente en contacto con las múltiples manifestaciones del hecho educativo, y que le permita identificar sus principales dimensiones de análisis;

\* un trabajo analítico subsiguiente, que profundice cada una de las dimensiones identificadas,

\* instancias integradoras que aseguren progresivamente la recuperación del trabajo analítico para la comprensión de la realidad educativa en toda su complejidad, explorándose las múltiples articulaciones entre las dimensiones analizadas.

El trabajo analítico supone previsiones efectivas de trabajo en campo, a través de modalidades que aseguren el contacto directo con las instituciones educativas cercanas. En todo caso, se trata de contactos previstos, sistemáticos, prolongados en el tiempo, que permitan a los futuros docentes familiarizarse con la complejidad de la vida escolar<sup>23</sup>. Se incluye también la consulta sistemática de documentación (informes de investigaciones, registros de trabajos de campo producidos por otras instituciones formadoras, etc) de instituciones educativas con las que el contacto directo no es posible.

**Sobre el área de formación especializada (AFE):** originalmente, y dado que la DINES gestionaba tanto instituciones de formación de maestros como institutos de formación de profesores, el PTFD se proponía producir una estructura curricular global del AFE capaz de albergar los diversos recorridos formativos que supone la especialización para diferentes niveles y modalidades del sistema. Las ventajas de esta estructura curricular global, por sobre la definición de planes de estudio aislados para las diversas especialidades, radicarían tanto en la generalización de un espacio transversal de problemas como en la especialización de los contenidos y su aprovechamiento funcional para carreras diferentes. Como por elección de las jurisdicciones que suscribieron convenios de transferencia que incluían el PTFD, se restringió la demanda a la formación de maestros de niveles inicial y primario, esta estructura curricular no fue elaborada, y pasó a debatirse el problema de la organización específica que tomaría el AFE para el Profesorado de Enseñanza Básica (PEB) y para el Profesorado de Educación Inicial (PEI).

Es materialmente imposible volcar aquí el conjunto de discusiones que se realizaron para definir la organización curricular adecuada para la formación especializada en ambas carreras. Elegimos analizar las dos principales discusiones (*formación disciplinaria/ formación didáctica, y extensión/ profundidad*), en uno de los recorridos formativos definidos: la formación de maestros para el nivel primario. La presentación de estos problemas puede dar indicios del tipo de cuestiones que se debatieron y del

modo en que se fueron tomando decisiones relativas al curriculum de formación de grado.

**El dilema disciplina/ didáctica:** adelantemos que se trata de un falso problema, que supone opciones excluyentes que en modo alguno tiene sentido abonar. Pero su discusión no es menor, considerando el peso que tiene en el debate actual sobre la formación docente la posición que sostiene que las disciplinas o áreas en las cuales se definen los contenidos de la enseñanza son el marco adecuado para la discusión de *todas* -o, por lo menos, *de las principales*- cuestiones relativas a la formación de docentes.

Este supuesto, combinado con la exclusión de la didáctica que suele asociársele, "habilita una serie de temas y problemas e inhabilita otros. Los temas habilitados son los propios de las disciplinas y de su estado interno de discusión; los temas inhabilitados son los que hacen a la operación pedagógica (CULLEN, 1993) de hacer comunicable el conocimiento en el ámbito escolar" (PTFD, 1995:3). Se acaba "negando a la pedagogía en general y a la didáctica en particular cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas en las que se definen los contenidos de la enseñanza" (ibidem).

En principio, cabe objetar que, al abordar un concepto desde la perspectiva de que va a ser enseñado a alguien y de que ese alguien habrá de aprenderlo de modo que ese conocimiento le sea propio, se inaugura un conjunto de preguntas, se hace necesaria una serie de análisis para los cuales es insuficiente la perspectiva de la disciplina. Desde luego, se incluirán conceptos y categorías centrales de las disciplinas, pero reconsiderados en el marco de un espacio formativo destinado a diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar.

Hay un auténtico **trabajo** realizado sobre el conocimiento científico para transformarlo en contenido educativo (RODRIGUEZ ILLERA, 1993) y este trabajo justifica *per se* reconocer un espacio a un saber diferente del de las disciplinas. Pero aquí se trata de algo más: se trata de definir contenidos de *formación docente*, esto es, contenidos que habiliten para enseñar. Esto agrega, al problema de la construcción del contenido escolar, el de la especificidad del diseño de la enseñanza en contexto escolar. Si, además, consideramos la heterogeneidad de los contextos de enseñanza y la especificidad de los sujetos en cada una de esos contextos, se amplía el requerimiento de saberes que den cuenta de estas cuestiones peculiares.

Para utilizar un ejemplo que nos fuera sugerido por uno de los especialistas del PTFD, en términos de la *disciplina* Matemática, la proporcionalidad es una cuestión que se reduce a la formulación  $y=k.x$ . Se convierte en una cuestión completamente diferente cuando uno pretende enseñar esta fórmula -y las operaciones que supone, en el espacio de problemas que corresponde- a un niño de diez años que cursa quinto grado de la escuela primaria. Convertir un concepto matemático en un contenido curricular supone un trabajo complejo de análisis del contenido en función de la

tarea de darlo a conocer en la enseñanza. Lo mismo cabe decir de *todo* conocimiento disciplinario: no es el mismo análisis el que debe realizarse sobre el contenido para enseñar -digamos- mecánica de Newton a adultos en la Universidad, que hacerlo en una escuela a niños de ocho años. Desde luego, un manejo experto del conocimiento disciplinario es imprescindible para todas estas operaciones, pero no se trata de *todo* el campo disciplinario, ni *sólo* del mismo. Enseñar un contenido requiere análisis didáctico<sup>24</sup> del mismo, y esto supone *tanto* manejo experto del conocimiento *como* manejo experto de sus condiciones de apropiación y de su enseñanza en contexto escolar.

**El dilema extensión/ profundidad:** el dilema *extensión/ profundidad* se le plantea a cualquier propuesta formativa en cuanto dispone de un tiempo limitado para concretar sus objetivos. Este dilema podría plantearse así: ¿es preferible hacer un barrido en extensión de cada disciplina de referencia y de la didáctica respectiva, o trabajar en profundidad temas centrales cuyo estudio sirva a modo de enfoque paradigmático para el estudio de los que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad?

Quienes prefieren la extensión suelen pensar que la formación debería trabajar sobre la totalidad de los saberes disciplinarios y didácticos; quienes optan por la profundidad sostienen que lo primero es imposible, y que en todo caso es más fértil en términos formativos -al menos para la formación de maestros, siendo aceptable replantear esta respuesta tratándose de la formación de profesores especializados en *una* disciplina- trabajar en profundidad una cantidad más restringida de campos temáticos pero haciéndolo de modo tal que el su abordaje muestre -modélicamente, podría decirse- el trabajo que se debe realizar para el abordaje de cualquier contenido curricular del campo y para plantear su enseñanza. Esta pregunta se aplica, como se ve, tanto al saber de las disciplinas como al conocimiento didáctico.

El PTFD propuso resolver el dilema *extensión/ profundidad* priorizando en cada instancia curricular un trabajo sistemático sobre un conjunto determinado de contenidos que por su relevancia permitieran un tratamiento ejemplar con respecto al estudio de los restantes campos temáticos. Es, si se quiere, una opción por la profundidad que de todos modos demanda cierto control de la extensión. Desde luego, por específico que deba ser el tratamiento de cada campo temático, estamos suponiendo cierto "aire de familia" entre los diversos campos temáticos de una misma disciplina, de modo que las estrategias de abordaje de un determinado campo temático tienen alguna clase de potencial operatividad para el abordaje de otros campos de la misma disciplina. Lo mismo puede decirse para el tratamiento didáctico: estamos pensando que el análisis didáctico de un contenido determinado tiene especificidades que lo hacen irreductible de manera absoluta a los otros contenidos, aún de la misma área, pero que comparte con ellos aspectos que habilitan a quien profundiza en los mismos para asumir el tratamiento de otros contenidos y su enseñanza.

**Sobre el área de orientación institucional (OI):** esta área se desarrolló en principio para el PEB, quedando entre las tareas pendientes una precisión de su sentido y organización para el PEI. Sin entrar en las reflexiones que ha requerido la especificidad temática de cada una de las orientaciones, cabe aclarar que la orientación no restringe la habilitación profesional, sino que supone un plus sobre la formación inicial de los futuros maestros, electivo y más adecuado a su probable inserción institucional futura.

A la luz de la experiencia transitada, entendemos que la definición de un área de orientación que no suponga restricciones en el campo laboral, resulta un modo adecuado de comenzar a dar respuesta desde la formación inicial a la demanda de requerimientos formativos específicos en determinados sectores del país. La OI constituye, en este sentido, una previsión curricular con capacidad de albergar los problemas que presenta el ejercicio profesional en contextos específicos.

Los problemas se presentan a la hora de la definición de las temáticas específicas requeridas por cada instituto formador, porque entonces la OI adopta funciones diversas a las previstas. En la consulta formulada con anterioridad a la definición temática, emergía claramente que los institutos tendían a convertir el área en un espacio reservado para aquellos contenidos que no habían sido suficientemente tratados en las instancias previas de formación. Más que un área de orientación, pasaba a ser un área de extensión, en el sentido en que antes planteamos el dilema *extensión/profundidad*.

Pero el aspecto más problemático que presentó la organización de las orientaciones ha sido la falta de formadores de docentes especializados en las temáticas de orientación. En este sentido, el PTFD dispuso de una estrategia aún más intensiva de capacitación, y asignó al profesor a cargo de la orientación una carga horaria completamente centrada en la especialización en la temática de la orientación. La evaluación de los efectos formativos de ambas decisiones queda pendiente.

**Reflexiones finales sobre la organización y el diseño:** interesa detenernos sobre el hecho de que ninguna organización curricular -por lo tanto, tampoco ésta- cubre de forma absoluta las finalidades formativas que le dan sentido. Dicho en otros términos, este *currículum* no "cierra" si se lo mira desde una perspectiva tecnológica limitada: no se encuentran en él las condiciones que, "inexorablemente", conducirán a lograr sus fines. Esto es así por varias razones.

1. Hemos sostenido siempre un enfoque epistemológico dentro del cual, por acabado que pueda uno creer que resulta el conocimiento que reúne sobre una determinada cuestión, mantiene abierta la posibilidad de incorporar dimensiones de análisis que no contempla en el presente. A este respecto, el único reaseguro posible consiste en sostener una actitud de "vigilancia epistemológica", que permita estar atentos a producir otro recorte de dimensiones de acuerdo con lo que la marcha del PTFD y el avance del

conocimiento en las disciplinas respectivas pueda mostrar.

2. Sobre algunas cuestiones vinculadas a la definición de estrategias de enseñanza, se sabe que se sabe poco. Las Didácticas formulan siempre advertencias acerca de los límites de sus elaboraciones, poniendo el énfasis en el conjunto de cuestiones que median entre las teorías explicativas de que disponen y las decisiones didácticas que proponen. Durante el diseño se toman decisiones avaladas en buena medida por saber experto, pero también se avanza sobre cuestiones con respecto a las cuales carecemos de toda la información necesaria. Como puede suponerse, frente a esta segunda fuente de ambigüedad, el reaseguro consiste en impulsar el trabajo de investigación en Didáctica -que tienda a generar saberes que den cuenta de aquellas "cuestiones mediadoras"- y, en términos de la formación de los futuros docentes, en insistir sobre los límites de las fundamentaciones de que disponemos hasta el momento y en trabajar con ellos en microexperiencias que les hagan pensables las cuestiones que median entre las teorías explicativas de que dispondrán y las decisiones que cotidianamente tendrán que tomar.

3. Aún cuando las Didácticas Especiales avanzaran en la construcción de saberes que cubrieran lo que hipotéticamente deberían aportar al diseño de estrategias de enseñanza, buena parte de la definición de la situación de enseñanza excede al contenido -aún analizado en términos didácticos- y a las condiciones más generales de su apropiación. Dicho de otro modo: la vieja tríada *docente/alumno/conocimiento* no es *per se* suficiente como herramienta de análisis de la situación de enseñanza. Esto es así porque tales situaciones son siempre específicas: en ellas el contexto no interviene "rodeándolas", poniéndoles el marco, sino que es productivo de la situación misma. Esto significa que las estrategias de enseñanza no pueden ser determinadas con anterioridad en diseños formalizados que den garantías absolutas acerca de cómo operar. Desde luego, es mucho lo que puede anticiparse; pero la anticipación será tanto más eficaz cuanto mayor potencialidad posea para la inclusión de aquello que es peculiar de cada situación didáctica, y construir esta potencialidad depende en buena medida de la capacidad para exceder el enfoque *docente/alumno/conocimiento*, y de avanzar hacia esquemas más comprensivos de la realidad educativa.

4. Finalmente -y no es una razón menor- ningún diseño curricular, por acabado que se encuentre, expresa de manera absolutamente fiel la pedagogía que le da origen, ni tiene modo de contener las garantías de su "aplicación tal como fue pensado". Siendo así las cosas, el reaseguro no consiste en multiplicar al infinito las prescripciones -tarea no sólo engorrosa, sino de suyo destinada al fracaso, puesto que, ¿cómo prever lo específico sin que quede un resquicio para la acción original?-, sino en explicitar las cuestiones que se prevé que son de resorte de los actores, y en propiciar un trabajo con los mismos que permita que éstos se apropien de la lógica subyacente a la organización curricular que se les está proponiendo.



## Organización institucional

Tradicionalmente, los institutos de formación docente sólo han ofrecido una de las instancias de la formación continua: la formación de grado, entendida como una etapa terminal. La asignación a los institutos de las funciones de formación continua de docentes planteaba entonces la necesidad de transformar la organización de las instituciones.

Para ello, el PTFD propuso una organización departamental, definiendo los departamentos según las distintas funciones que asumiría el instituto formador:

- \* Departamento de formación de grado,
- \* Departamento de extensión o capacitación,
- \* Departamento de investigación educativa.

El **Departamento de Formación de Grado** coordina la instancia de formación inicial y está constituido por todos los profesores del instituto que están a cargo de la misma. En este sentido se podría decir que retiene la función tradicional de los institutos formadores.

El **Departamento de Extensión o Capacitación** coordina las instancias de perfeccionamiento de maestros en actividad, llevadas a cabo por profesores de la institución y/o por profesores externos que ésta podría convocar para tal fin. También releva y da a conocer ofertas de perfeccionamiento y capacitación de otras instituciones, y releva las demandas de capacitación y/o perfeccionamiento provenientes de los docentes de las escuelas de la zona.

El **Departamento de Investigación Educativa** coordina proyectos de trabajo que, tras la experiencia acumulada de varios años, se decidió organizar en tres áreas:

1.- Área de Programas Nacionales y Regionales: se trata de Programas o Proyectos de Investigación Educativa con dirección especializada, organizados en instancias externas (en particular en universidades nacionales) o compartidas con los institutos formadores.

2.- Área de Proyectos Institucionales: comprende las iniciativas originadas en los propios institutos. Estas podrán abarcar proyectos de investigación, indagaciones y relevamientos<sup>25</sup>.

3.- Área de Formación y Capacitación: comprende aquellas acciones que apuntan a la formación general de recursos en cuestiones metodológicas y técnicas vinculadas a la investigación, o bien que prestan asesoramiento a los miembros de los equipos de investigación en cuestiones atinentes a sus Proyectos, pudiendo en este caso tratarse de una capacitación temática.

La gestión de cada uno de los departamentos estaba bajo la responsabilidad de un profesor del instituto elegido por el voto de sus pares<sup>26</sup> como Jefe de Departamento, y la coordinación interdepartamental a cargo del Regente.

Cabe aclarar que estos departamentos no fueron pensados como espacios institucionales aislados unos de otros, creados al sólo fin de organizar mejor las nuevas funciones que asumía el instituto formador, ni se definían de manera independiente de la organización curricular para la formación docente de grado que se proponía. Por el contrario, se trataba de generar las condiciones que permitieran tanto

desde el diseño curricular como desde la organización institucional, abordar la formación continua de maestros en sus diversas instancias, de manera de potenciar una progresiva especialización de los IFD en los problemas de la práctica y de la formación de maestros, que permitiera introducir ajustes permanentes a las ofertas de formación y capacitación que realizaban.

En efecto, el trabajo de los profesores de los institutos formadores con maestros en ejercicio, por la vía de la extensión, los enfrentaba con los problemas de la práctica docente de una manera enteramente nueva, lo cual tenía un efecto formativo para ellos y les permitía enriquecer la formación de los futuros maestros en el nivel de grado. Asimismo, tanto estos problemas de la práctica docente, como los problemas específicos de su formación, podían convertirse en objeto de investigaciones o indagaciones en el Departamento de Investigación, área que a su vez, transferiría los resultados de sus actividades hacia los otros departamentos.

De más está decir que la puesta en marcha de este modelo de organización institucional fue sumamente compleja y obligó a revisar permanentemente las estrategias de trabajo con los institutos, de manera de incorporar temáticas, problemas y efectos no anticipados inicialmente, producto de las condiciones de implementación del plan.

No disponemos aquí de espacio suficiente para desplegar todas y cada una de las decisiones estratégicas que fue necesario tomar, en respuesta a los obstáculos que se iban presentando. A manera de balance provisional, mencionaremos tres de las condiciones que más fuertemente intervinieron en la marcha de este proceso de transformación institucional: 1) la distancia entre el modelo histórico de organización y funcionamiento de los institutos y el que el PTFD proponía; 2) las peculiares condiciones institucionales que producía la implementación inicial del diseño curricular; y 3) la falta de experiencia acumulada en los institutos en la gestión de las nuevas áreas.

**a. La distancia entre modelos de organización y funcionamiento:** se estaba proponiendo un modelo institucional que suponía una ruptura muy profunda con el modelo histórico de organización de las instituciones formadoras de docentes, tanto por las "novedades" que incorporaba (nuevas funciones, nuevas figuras directivas, etc.), como por los cambios en los estilos tradicionales de funcionamiento institucional que estas mismas novedades exigían. Como consecuencia, fue necesario trabajar sobre una diversidad de situaciones que tenían en común la vigencia de prácticas tradicionales de funcionamiento institucional. Entre ellas:

\* una excesiva concentración en la formación de grado: considerando que ésta había sido históricamente su función exclusiva, fue muy costoso que los institutos incorporaran plenamente el desarrollo de las funciones de extensión e investigación (de hecho los Departamentos correspondientes comenzaron a funcionar plenamente a partir del segundo año de implementación del programa). Entre los principales obstáculos, se contaba la exclusiva concentración de la tarea de los profesores en el dictado de clases al frente de

curso. Frente a ello, fue necesario incorporar a la capacitación en las nuevas instancias curriculares del nivel de grado, aspectos vinculados con la especificidad del trabajo en las áreas de extensión e investigación. De todos modos, como es sabido, la incorporación plena de estilos de trabajo institucional nuevos requiere de un tiempo de acomodación de actores e instituciones mayor que el que dispusimos en el PTFD. Sin embargo, creemos que instalar las condiciones y proveer de instrumentos conceptuales y técnicos a profesores y directivos, constituyó un primer paso en dirección a la transformación;

\* superposición de funciones: a partir de la transferencia de las instituciones a las jurisdicciones provinciales, escapó a las atribuciones de gestión del programa, la redefinición de los organigramas de los IFD. En consecuencia, a los roles directivos ya existentes (rector, en algunos casos vicerrector a cargo del nivel y regente), se les sumaron las figuras de los Jefes de Departamento. Esta situación generó una superposición de funciones especialmente entre el Regente y el Jefe de Grado (a la que se le sumaba en algunos casos el vicerrector a cargo del nivel), en lo que era la función tradicional de los institutos. Esta situación obstaculizaba por un lado la tarea del Jefe de Grado (en tanto no quedaban claramente delimitadas sus atribuciones y funciones, produciéndose así mensajes cruzados a los profesores, convocatorias múltiples, etc.), y por otro, dejaba al descubierto la tarea que se había definido para el Regente, a saber, la coordinación interdepartamental. Frente a esta situación llevamos adelante diversas instancias de capacitación a regentes y jefes y procuramos delimitar con claridad los interlocutores cuando se trataba de envío de información (qué información era para el Regente, cuál para los Jefes). Esto último puede parecer a primera vista menor, pero nos lleva a la siguiente cuestión, crucial para el desarrollo de este programa:

\* la circulación de información: la implementación de instancias curriculares e institucionales nuevas, dependía de una muy rigurosa circulación de información entre directivos, jefes de departamento y profesores. La información que se enviaba a los institutos era mucha y muy diversa: documentos curriculares, orientaciones para la reubicación de profesores, cargas horarias de los mismos, materiales de capacitación, etc., y se enviaba la cantidad de ejemplares necesarios para ser distribuidos entre todo el personal de la institución que correspondiera. Se trataba en su mayoría de materiales para distribuir, para trabajar con ellos, para intercambiar; en tanto las instituciones (en particular sus directivos), buscaban la manera de retenerlos, de almacenarlos y -por qué no- de ocultarlos. Desde atar los documentos junto el libro de firmas como todo mecanismo de difusión (estamos hablando de documentos de 50 páginas promedio), hasta la compra de armarios para guardarlos bajo llave, nos hemos encontrado con múltiples y variadas formas de "custodiar" la información. La persistencia de estos procedimientos tradicionales de manejo de la información fue -y en buena medida sigue siendo-, uno de los aspectos más difíciles de modificar;

\* falta de tradición de trabajo conjunto: tanto la organi-

zación institucional como el diseño curricular mismo exigían la generación de espacios de trabajo conjunto entre profesores, que llamamos "trabajo intermódulo". Instalar estos espacios tampoco fue fácil. El trabajo del profesor de terciaria era tradicionalmente un trabajo solitario (programación, selección de bibliografía, evaluación, eran tareas que se realizaban individualmente) y reducido al dictado frente a alumnos. Sentarse a programar una instancia curricular junto con otros profesores, y no siempre de la misma especialidad, generaba desconfianzas ("para qué me va a servir") e incertidumbres ("no sabemos qué hacer cuando nos reunimos"). Desde el equipo técnico del PTFD trabajamos intensamente con los Jefes de los departamentos sobre las agendas de trabajo posibles y sobre orientaciones para la coordinación de las reuniones. Lentamente, como producto de una intervención cada vez más eficaz de los Jefes de Departamento, los profesores fueron incorporando el trabajo con los colegas como parte de la definición de su propio trabajo, en tanto se revelaron como instancias cada vez más productivas y necesarias. En el último año, muchas instituciones comenzaron a implementar incluso espacios de intercambio entre profesores de distintas áreas, a fin de discutir problemas generales en la formación de los alumnos, formas de articulación, etc.

**b. El contexto de implementación inicial del diseño curricular** generó una serie de particularidades en el funcionamiento de la institución que en muchos casos, alteró la marcha de los procesos de transformación institucional impulsados. En efecto, la implementación de instancias curriculares nuevas suponía: movimientos de personal en la institución (sea por la contratación de nuevos profesores o por la reubicación del personal docente con que ya contaba la institución); la participación de los profesores a cargo de las instancias nuevas en acciones de capacitación intensivas ofrecidas por el programa fuera de la institución; la programación del calendario escolar con un trayecto curricular mucho más complejo que los planes anteriores; la redefinición de las formas de evaluación, acreditación y promoción de instancias modulares y talleres, rompiendo con el trayecto escolarizado tradicional en la formación de maestros; la necesidad de evaluar y ajustar la marcha de instancias ya implementadas mientras simultáneamente se estaban implementando otras nuevas (por ejemplo evaluación del AFG, mientras se iniciaba la implementación del AFE). Ahora bien, dado que la implementación del diseño se completaba a finales de 1995, no podemos hacer una evaluación de la puesta en marcha del nuevo modelo institucional, fuera de la coyuntura descripta.

**c. La falta de experiencia acumulada en la gestión** de las áreas que abarcaban los departamentos, constituyó una de las principales dificultades y el punto donde concentramos mayores esfuerzos de capacitación. En el caso de la extensión, fue necesario focalizar la formación de los Jefes en todos los aspectos involucrados en la administración de programas de capacitación: organización de una oferta anual, relevamiento de demandas, modalidades de las ofertas (cursos, talleres, seminarios, ateneos), formas de evaluación, incorporación de instancias de seguimiento,

monitoreo de las acciones, sistematización de información, etc.

Respecto del área de investigación, la falta de formación de los profesores en el tema nos decidió a seguir dos vías de capacitación: una centrada en aspectos teóricos y metodológicos de la investigación educativa y la otra centrada en las particularidades que supone la coordinación institucional del conjunto de las actividades de investigación llevadas a cabo por los profesores (evaluación de la pertinencia de las temáticas, establecimiento de los plazos de ejecución, relaciones interinstitucionales, organización de instancias de difusión e intercambio, etc.).

Finalmente, aún cuando la formación de grado constituyó tradicionalmente la función excluyente de los institutos, fue necesario también trabajar intensamente con los Jefes de Departamento de Grado, dado que el diseño curricular y la organización institucional que estábamos proponiendo, requería de la puesta en práctica de un modelo de gestión curricular completamente distinto, en tanto suponía evaluación y ajuste de las instancias curriculares que se iban implementando, coordinación del trabajo de capacitación de los profesores, y, fundamentalmente, el sostenimiento de una mirada de conjunto sobre el diseño curricular que acompañara un proceso de transformación que pretendía ser algo más que la suma de propuestas innovadoras en las distintas áreas de la formación inicial de maestros.

### *Condiciones laborales de los formadores de docentes*

La implementación de la propuesta curricular e institucional del PTFD exigía una modificación sustantiva de las condiciones laborales de los docentes del profesorado, particularmente en lo que hace a la distribución de sus cargas horarias. Históricamente en el país los docentes de todos los niveles (con excepción de algunas experiencias) sólo tienen asignadas la cantidad de horas que están al frente de curso. Si a esto se agrega la ausencia de perspectivas de carrera docente que superen la definición puramente administrativa de acumulación de antigüedad o ascenso en el escalafón, y la desvinculación endémica entre institutos y escuelas, termina de configurarse un cuadro de condiciones obstaculizadoras de la profesionalización de los formadores de docentes. Todas estas condiciones explican un fenómeno característico del funcionamiento institucional de los IFD: la ausencia de tradiciones de trabajo conjunto en torno a los problemas propios de la formación.

En el caso del PTFD, la multiplicación de funciones de los institutos formadores y la necesidad de introducir a los profesores en una dinámica de trabajo orientada por los problemas de la formación exigieron un trabajo en la institución que no se reducía al dictado de las clases presenciales. Por este motivo, se implementaron contrataciones por cargos de entre diez y veinticuatro horas, con una clara especificación de la distribución de las horas que componen esos cargos entre dictado de clases presenciales, asesoría de alumnos, capacitación personal, dictado de

ofertas de capacitación e investigación educativa. Cada una de estas tareas tiene sede en un departamento específico de la institución.

De este modo, si bien se incrementa la carga horaria en términos absolutos tomando como parámetro los planes de estudios precedentes, se produce un aumento de funciones cumplidas por los institutos, con la ventaja adicional (sobre la que volveremos más adelante) de que se genera capacidad instalada en las instituciones.

Desde luego, generar estas condiciones no es suficiente: la modificación de las prácticas institucionales es un proceso que demandó no solamente cierto tiempo, sino también intervenciones específicas en función del monitoreo del impacto de las nuevas condiciones en las modalidades de organización del trabajo docente.

### *Logros del programa*

Iniciamos este artículo advirtiendo sobre la provisionalidad de este balance. Ya sobre su cierre, y tratando de sistematizar algunos aspectos peculiares de los desarrollos alcanzados, queremos insistir también sobre el carácter provisional de estas conclusiones. Sin embargo, también como al inicio, creemos que es necesario exponer algunos de los avances que, desde la perspectiva del programa, justifican el esfuerzo realizado y señalan direcciones de continuidad.

*“Una reforma, o cualesquiera de las diferentes innovaciones particulares que comporta (...) no se valida sólo por lo que declara, persigue, va logrando, o deja de lograr, sino también por el debate, las argumentaciones, valoraciones y críticas que permite y promueve” (ESCUADERO MUÑOZ, 1994).*

En esta perspectiva, es precisamente el estado de discusión alcanzado en los institutos a lo largo de estos años lo que consideramos un aporte sustantivo del Programa a la formación de maestros. Desde la visualización de nuevos problemas hasta la discusión de las mejores estrategias de resolución, el PTFD ha logrado instalar entre los actores involucrados (profesores, estudiantes, autoridades), un nivel importante de discusión, crítica y propuesta. Un buen muestreo del estado de discusión lo ha proporcionado el Encuentro Nacional de Estudiantes de Profesorados adheridos al PTFD, realizado en San Rafael en 1994.

Este estado de discusión ha sido facilitado por diversos factores, entre los que no ha sido menor la altísima disposición al cambio encontrada en los institutos. Desde el PTFD se ha intentado contribuir a este estado de discusión tanto mediante los procesos de transformación impulsados como desde las estrategias de implementación.

Entre los procesos de transformación impulsados que cooperaron en la generación de un estado de debate, cabe destacar:

\* las nuevas condiciones laborales de los formadores de docentes, tendientes a fortalecer su profesionalidad. Esto hizo posible la modificación de la definición del puesto de trabajo, incorporando como carga laboral rentada las instancias de capacitación, el intercambio con otros colegas

dentro de la misma institución o entre instituciones formadoras, el trabajo con las instituciones que reciben a practicantes, residentes y egresados, propiciando la consulta y circulación de bibliografía actualizada y el intercambio de estudios y experiencias, etc.;

\* la creación de espacios institucionales de intercambio, creación posible en la medida en que se modificaron las condiciones laborales. Aunque insistimos en que no es suficiente la modificación de estas condiciones para una modificación de las tradiciones instaladas, permite conformar progresivamente un cuerpo de profesores ocupados de manera específica de los temas y problemas que plantea el ejercicio docente y la formación permanente para el mismo, conformando espacios de trabajo entre sí y con otros profesionales, con vistas a producir y difundir conocimiento relevante para la comprensión de los problemas y el diseño de alternativas de acción en su campo específico de ocupación;

\* la necesidad de discusión e intercambio generada por el mismo diseño, tanto por lo que no prescribía -lo que ponía a los institutos frente a problemas que debían resolver de alguna manera- como por lo que prescribía como de decisión institucional;

\* el tipo de recorrido formativo que debían seguir los alumnos, centrado en la práctica docente en contextos institucionales reales. Convertir en objetivo de la formación inicial y permanente el desarrollo de capacidades necesarias para el trabajo docente supuso tomar la práctica profesional como eje y objetivo de la formación. El diseño generó entre alumnos, entre profesores y alumnos, y entre profesores, la discusión de algunos problemas que no formaban parte anteriormente de la formación de maestros;

Desde el punto de vista de la implementación, el Programa ha adoptado un enfoque que ha sido definido en su momento como situacional y estratégico, en el que la direccionalidad la daba el panorama del subsistema formador. Al contrario de determinados enfoques del planeamiento estratégico, que establecen una imagen-objetivo y en función de ella diseñan líneas destinadas a que la realidad se acerque al modelo, el PTFD entendió siempre que el diseño e implementación de un proceso transformador no depende tan sólo de las metas que se proponen sino también de la situación desde la que se parte. Entre los aspectos de esta estrategia que aportaron a la generación del estado de debate y de los procesos transformadores mismos, destacamos:

\* la preocupación por dotar a los actores de la direccionalidad de los procesos, bajo la convicción de que la transformación efectiva depende de la medida en que los actores se apropien de la racionalidad de los procesos generados, de modo que puedan incluirse activa y críticamente en la definición y ejecución de la propuesta transformadora;

\* la estrategia de capacitación generada por el Programa, vehiculizada tanto en los encuentros presenciales como en el intercambio de información y en el envío de materiales. Se apostó con ella a dotar a los docentes de elementos que les permitieran entender el proceso particu-

lar de formación en que estaban involucrados, y significarlo en el marco general del Programa.

Desde el punto de vista de las acciones presenciales, el PTFD se propuso garantizar una propuesta sostenida de capacitación de los actores, diferente a las estrategias convencionales de capacitación porque tenía una finalidad diferente: apoyar un proceso de transformación curricular e institucional en los institutos de formación docente, poniendo a los sujetos en las mejores condiciones posibles para enfrentar los cambios y asumirlos protagónicamente.

La estrategia de capacitación presencial del PTFD ha sido peculiar no sólo por su finalidad. Se distinguió de los paquetes cerrados de capacitación, supuestamente definidos como válidos para cualquier docente; por el contrario, se fundamentó en una permanente evaluación de logros y obstáculos, en relación con metas establecidas pero flexibles, conocidas por todos. Se distinguió también de la definición individual de los destinatarios de la capacitación; en el entendimiento de que una transformación curricular supone actores definidos institucionalmente, respetó esta identidad institucional al concebir dispositivos de capacitación que movilizaron el conjunto de la institución.

De esta estrategia formaron parte los materiales entregados por el Programa. No han sido pensados como documentos puramente temáticos, sino como documentos temáticos destinados a los profesores de las diversas instancias curriculares del PTFD. Estos materiales (documentos de trabajo, documentos curriculares, selecciones bibliográficas, principalmente) han guardado permanente referencia a las características generales del Programa, y al particular proceso de capacitación de cada grupo de profesores.

En todo este dispositivo, jugó un papel relevante el ida y vuelta que se generó con las instituciones formadoras. Fue sumamente costoso instalarlo (cuántos materiales nunca llegaron a destino...), en muchos casos apenas se estaba consolidando, pero a los profesores les consta que las programaciones, encuestas y registros que han enviado han sido utilizados como insumos para tomar decisiones sobre la capacitación.

Finalmente, un logro no menor lo constituye la generación de lo que podría llamarse capacidad instalada. Capacidad en términos individuales: se ha realizado un enorme esfuerzo de capacitación de cuadros docentes, y hoy el Programa deja en los institutos grupos de docentes activos, dotados de herramientas conceptuales valiosas para repensar su tarea. Pero, además, capacidad instalada en términos institucionales: se han generado instancias institucionales (como los Departamentos de Extensión, por citar un ejemplo) que constituyen hoy elementos importantes para potenciar procesos transformadores.

### *A modo de cierre*

Sin duda, faltaba mucho trabajo por hacer. Muchos de los planteos que nosotros mismos realizamos requerirán seguramente ajustes. No pretendimos mostrar aquí un

“modelo” de transformación de la formación docente, porque no existen los modelos aplicables a cualquier tiempo y lugar, independientemente de las coyunturas particulares en que se piensan los cambios. Simplemente esperamos que el análisis de este Programa contribuya a identificar y pensar sobre problemas estratégicos, curriculares, institucionales y políticos que deberían formar parte de la agenda de la formación docente actual.

## Notas

<sup>2</sup> La publicación en la *Revista del IICE* nos parece el medio indicado, en retribución a la singular atención que el Instituto volcó sobre el Programa, en especial a través de la realización del Seminario sobre políticas públicas en formación docente realizado en 1993.

<sup>3</sup> Tomamos estas preguntas de un escrito presentado por los especialistas de Ciencias Naturales del PTFD en oportunidad de una profunda discusión interna sobre las finalidades de los contenidos de especialización.

<sup>4</sup> Precisamente por tratarse de un área de entrecruzamiento de perspectivas, es imposible intentar reproducir, en el espacio de que disponemos, los debates que en el campo académico nacional e internacional se han desatado detrás de cada una de las cuestiones a las que nos referiremos a continuación. Por necesidad las referencias serán reducidas. Muchas de estas cuestiones se tratan con mayor detalle en un informe global homónimo de este artículo, que hemos producido luego de nuestro retiro del PTFD con la colaboración de muchos de los especialistas que han trabajado en el mismo. Remitimos a ese informe para mayores precisiones.

<sup>5</sup> Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento base I. DINES/MCE. Buenos Aires, mayo de 1991.

<sup>6</sup> No fue ésta la redacción inicial de los objetivos, que eran más y que intentaban operativizar lo que por aquel entonces definimos como *lineamientos del programa*: transformación curricular, integración institucional, formación docente continua. Estos lineamientos ofrecieron perspectivas en las que apoyar el diseño y evaluación del trabajo en los primeros años, y aún a la distancia nos parecen suficientemente reveladores de los puntos de urgencia que habíamos detectado en la transformación de la formación docente.

<sup>7</sup> Con excepción de las instituciones de formación de docentes de las llamadas por entonces ramas especiales, regímenes especiales a partir de la Ley Federal de Educación (educación artística, educación física y educación especial).

<sup>8</sup> Se verá más adelante que el incremento presupuestario supuesto por el PTFD se volcaba -y por lo mismo resultaba necesario- a una sustantiva mejora de las condiciones laborales de los profesores, así como también a un incremento de funciones de los institutos formadores.

<sup>9</sup> Las áreas corresponden a la organización curricular del PTFD; el lector podrá encontrar una referencia específica a cada una de ellas en el apartado correspondiente.

<sup>10</sup> Contabilizados por cargos docentes. La cifra es algo menor si se hace un conteo por persona, puesto que algunos docentes ocupan dos o más cargos.

<sup>11</sup> Estudios recientes tienden a confirmar esta idea, que por otra parte ha sido una presunción en buena parte del discurso pedagógico desarrollado en los últimos años: que una de las notas que caracteriza a un determinado sistema pedagógico como innovador es su grado de anclaje en las instituciones, de modo tal que éstas dejen de ser concebidas como objetos de innovación y participen en la misma como sujetos. Véase, por ejemplo, SANCHO et al. 1993.

<sup>12</sup> Estamos un poco lejos de otorgar crédito de eventual eficacia a los procedimientos que -como los de definición de CBC a escala nacional- tienden a seleccionar los contenidos renunciando a su organización y a viabilizar una determinada pedagogía; la manera en que el diseño posterior puede alterar, a través de la organización, la selección misma, nos parece un argumento de peso.

<sup>13</sup> Desde luego, también puede tratarse de problemas de finalidades formativas; esto resultaría todavía mucho más grave. Sin embargo, tenemos la impresión de que las finalidades formativas del PTFD

resultan singularmente pertinentes para orientar por varios años los esfuerzos de transformación en el marco de la situación actual del subsistema formador de docentes.

<sup>14</sup> Recuérdese que los objetivos del PTFD iban más allá del currículum de formación de grado.

<sup>15</sup> Véase el “Documento Base III del Programa. Decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua”.

<sup>16</sup> Al definir los saberes de la formación inicial como “básicos”, no estamos diciendo que sean saberes “simples” o “elementales”, sino que se trata de seleccionar aquellos saberes estrictamente pertinentes a los fines de la capacitación inicial para la tarea, sin pretender agotar el universo de los saberes porque, al diseñarse un sistema de formación continua, se dispone de instancias posteriores donde podrán ser profundizados.

<sup>17</sup> Alcanza con retener la complejidad que la discusión puede alcanzar en textos como CARR, 1990.

<sup>18</sup> El fraseo está retomado de REMEDI, Eduardo y otros (1989).

<sup>19</sup> Interesa aclarar que al abrirse el AFE comienza a trabajarse sobre la *especialización* que requiere el trabajo en un determinado nivel; no que aquí comience la construcción de la *tarea docente*. Los saberes del AFG se consideran ineludibles a tal fin.

<sup>20</sup> El análisis que se desarrolla en este punto se retoma del muy documentado trabajo de Ghilardi (GHILARDI, 1993).

<sup>21</sup> Durante muchos años, en nuestro país la formación de maestras jardineras siguió este mismo esquema: primero era necesario graduarse como Maestro Normal Nacional, y la formación específica para ejercer en el jardín de infantes se cursaba con posterioridad. El esquema aún se conserva en otros países, con algunas modificaciones: en España, por ejemplo, la capacitación para ejercer en Preescolar es una entre cinco áreas de especialización de la formación de maestros de educación general básica.

<sup>22</sup> Si existen, eventualmente, disciplinas que pretenden abordarla de manera completa con fines prescriptivos. Este ha sido, al menos, el afán histórico de la Pedagogía. Huelga señalar que, si alguna vez alcanzó su cometido, el estado actual del campo pedagógico desautoriza la referencia a esta disciplina como teoría totalizadora del objeto.

<sup>23</sup> Se trata de evitar que el primer contacto de los futuros docentes con las escuelas se realice sobre el final de la formación y en el marco del compromiso de ensayar estrategias didácticas, como ocurría con las tradicionales Observaciones y Prácticas de Ensayo.

<sup>24</sup> La expresión “análisis didáctico” ha sido acuñada por la Didáctica de la Matemática, más específicamente por la escuela francesa. Aquí realizaremos una extensión del término -un tanto abusiva si se quiere- a otras didácticas especiales. Al hacerlo, perderá seguramente el rigor de su sentido original. Elegimos utilizarla porque nos resulta una expresión elocuente para mostrar el tipo de trabajo pedagógico de que es objeto el contenido curricular.

<sup>25</sup> A cada uno de ellos se le dio una definición específica en el marco de este Programa.

<sup>26</sup> Los mecanismos de designación de los Jefes de Departamento fueron decididos por cada institución, respondiendo a dos premisas: los cargos debían ser electivos y su duración no mayor de dos años.

## Bibliografía y documentación citada

- CARR, Wilfred (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CULLEN, Carlos (1993). *Conocimiento. Aportes para el estudio del tema*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación de la Formación Docente/ Organización de Estados Americanos.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina* (borrador preliminar sujeto a revisión). Proyecto “Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional. PREDE/ OEA. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria; CORIA, Adela; SOSA, Marcela y VANELLA, Liliana (1994). *Consulta sobre los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado. Primer informe: respuestas a la consulta sobre el bloque B. Contenidos del Campo de la Formación*

General. Córdoba, 27 de junio de 1994.

ESCUADERO MUÑOZ, J. (1994), "El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario". En: **Revista de Educación**, N° 304. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (1994). "Viejos y nuevos planes". En: **Propuesta Educativa**.

GHILARDI, Francisco (1993). **Crisis y perspectivas en la profesión docente**. Madrid, Gedisa.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (1991). **Documento Base I**. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (1992). **Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua**. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (1995). **Aportes para la reconsideración de los CBC/**

**FORDOC**. Documento interno. Buenos Aires.

RANG, Adalbert (1990). "El significado de lo "general" en el concepto de formación general". En: **Revista de Educación**, número 292 (1990), págs. 65- 75.

REMEDI, Eduardo y otros (1989). **La identidad de una actividad: ser maestro**. México, DIE/ CINVESTAV/ IPN, 1989.

RODRIGUEZ ILLERA, José (1993). "Conocimiento científico, conocimiento educativo". En: **Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación**, 1 (2). pp. 112/ 6.

SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SANCHEZ- CORTEZ, Emilia y SIMO, Nuria (1993). **Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos**. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/ CIDE.

TERIGI, Flavia (1992). **Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general**. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa de Transformación de la Formación Docente.