

Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo

The great movements of curricular transformation in initial teacher training: Contemporary reflections from the analysis of the near past

Josefina Natalia Ramos Gonzales¹
Marcela Dubini²

Resumen

Este trabajo propone una reconstrucción analítica de los movimientos de transformación curricular de la formación docente inicial acontecidos en la Ciudad de Buenos Aires, especialmente a partir de la transferencia de las instituciones de formación docente a su órbita. En primer lugar, sistematiza los antecedentes que definen un primer movimiento de transformación curricular fuertemente impregnado por el tecnicismo de la época. Luego, recupera proyectos piloto que en el contexto del retorno a la democracia son el puntapié para la posterior consolidación del que denominamos segundo movimiento de transformación curricular. Desde allí se focaliza en el análisis de los rasgos más sobresaliente de este último movimiento, distinguiendo las continuidades y rupturas con su anterior. Finalmente, llama la atención sobre las conquistas político-pedagógicas alcanzadas en materia curricular de cara a las recientes transformaciones de los planes de estudio que podrían constituirse en un tercer movimiento de transformación curricular en ciernes.

Palabras clave: formación docente inicial; planes de estudio; movimientos de transformación curricular; conquistas; Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Summary

This paper proposes an analytical reconstruction of the movements of curricular transformation of initial teacher training that took place in the City of Buenos Aires, especially after the transfer of teacher training institutions to its orbit. First, it systematizes the background that defines a first movement of curricular transformation strongly impregnated by the technicality of the time. Then, it recovers pilot projects that, in the context of the return to democracy, are the starting point for the subsequent consolidation of what we call the second movement of curricular transformation. From there, it focuses on the analysis of the most outstanding features of the latter movement, distinguishing continuities and ruptures with its predecessor. Finally, it draws attention to the political-pedagogical conquests achieved in curricular matters in view of the recent transformations of the curricula that could constitute a third movement of curricular transformation in the making.

Keywords: Initial Teacher Training; Curricula; Curricular Transformation Movements; Achievements; Autonomous City Of Buenos Aires

Fecha de recepción: 11/12/2023
Fecha de evaluación: 13/02/2024
Fecha de evaluación: 16/03/2024
Fecha de aceptación: 19/03/2024

Introducción

“La historia es siempre contemporánea, es decir, política”

Antonio Gramsci

Este trabajo se inscribe en una tradición historiográfica que supone una articulación de los tiempos en la que la inteligibilidad del presente solo es posible desde la comprensión del pasado, pero donde ese pasado, para ser interpretado, requiere también del conocimiento del presente (Bloch, 2001). Como señala Ferri del Castillo (2023, s/p): “La forma en la cual interrogamos nuestro pasado suele estar influida por los conflictos de nuestro presente e incluso por nuestras visiones respecto del futuro”. Son estos conflictos, estas preocupaciones e interrogantes por un presente y un futuro que nos inquieta lo que nos transporta a nuestro pasado reciente “para encontrar las claves que nos expliquen por qué llegamos hasta aquí”.

El sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y particularmente su Nivel Superior conformado por 29 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), atraviesa hoy un momento crucial a partir de la propuesta de reforma de los planes de estudio que, en principio, recaerá sobre el Profesorado de Educación Primaria pero que tiene intenciones declaradas de extenderse al Profesorado de Educación Inicial. La transformación prevista tiene ya como antecedente inmediato la reforma curricular llevada a cabo en el Profesorado de Educación Física durante el año 2022. La nueva propuesta viene originando, al interior de las instituciones formadoras y en sus diversos actores, una serie de inquietudes y preocupaciones en torno a las concepciones sobre el perfil docente, la práctica profesional, la enseñanza disciplinar, la participación de los claustros en las definiciones curriculares, entre otros rasgos, que subyacen en sus perspectivas y considerandos. Desde estas preocupaciones, que se vinculan directamente con otras que se desarrollan en un estudio en curso³ nos interesa indagar en el pasado reciente de la formación de enseñantes para intentar comprender cómo o por qué - como señala Ferri del Castillo - llegamos hasta aquí. La indagación, de la que presentamos algunos avances, propone historizar los procesos de cambio curricular haciendo especialmente foco en aquellos que se operaron en los Profesorados para la Educación Primaria y para la Educación Inicial a partir de la transferencia de las instituciones de Nivel Superior al ámbito de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires (Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos de 1991).

Esta tarea de reconstrucción histórica, que nos ha permitido distinguir -como mostraremos- dos movimientos de transformación curricular, se apoya, en una primera instancia, en un análisis documental realizado sobre la base de un corpus

integrado por los textos curriculares mismos y el conjunto de documentos que precedió, acompañó o explicitó al texto curricular. La conformación de este corpus implicó la búsqueda, recuperación y procesamiento de esa documentación a partir de un trabajo de archivo desarrollado en la Biblioteca Nacional de Maestros, la Biblioteca del Docente y los reservorios documentales institucionales de los ISFD. En una segunda etapa de investigación nos proponemos indagar, también, en los procesos de construcción de estos diseños curriculares atendiendo a los diversos actores involucrados y los procesos de consulta, participación y negociación entre ellos que esa construcción supuso.

Los grandes movimientos de transformación curricular

Un relevamiento acerca de las grandes transformaciones del curriculum para la formación docente inicial pone en evidencia, tal cual señalan Misuraca y Menghini (2010, p.7) en relación a las políticas de formación, que las sucesivas reformas “se van asentando sobre las anteriores” de modo que cuentan, en sus inicios, “para bien o para mal, por acción u omisión”, “con la plataforma de lo actuado por la anterior”. En ese sentido - agregan los autores - buscarán tener la suficiente fuerza hegemónica como para prevalecer por sobre las anteriores, cuestionándolas, pero con la posibilidad de “cosechar”, recuperar o naturalizar algunos aspectos que coincidan con el proyecto político vigente. Es por ello que, si bien nuestro trabajo se focaliza en las reformas del curriculum para las instituciones de formación inicial que fueron pergeñadas, diseñadas e implementadas en la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2001, no puede desatenderse la inscripción de esas reformas en el marco de los procesos de transformación de la formación docente operados desde fines de la década de 1960 a partir del pasaje de esa formación al Nivel Superior. Con ese pasaje, al que suele conocerse como la “terciarización de la formación docente”, se inicia lo que aquí consideramos un primer movimiento de transformación en tanto ese proceso significó o intentó significar una ruptura con la tradición formativa instalada desde un siglo atrás (Davini, 1998)⁴. Sobre la base de una serie de diagnósticos que hacían referencia a la limitada formación y el elevado desempleo de los docentes para el Nivel Primario, que egresaban de las Escuelas Normales en un número mayor al que el sistema podía absorber y en el marco de una reforma del sistema educativo impulsado por el gobierno de la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973), se decide suspender la formación de maestros en el nivel medio (Decreto 8051/68) e implementar una nueva propuesta formativa (Resolución N°2.321/70), que se aplicaría desde 1971 y que elevaba esos estudios al nivel terciario o superior, con la creación de los Profesorados de Enseñanza Primaria y Pre-primaria, que funcionarían de manera anexa a las Escuelas Normales (Cámpoli, Michati y Gorboff, 2004; De Luca, 2007).

Los diversos estudios y análisis que existen sobre la orientación general de las transformaciones que se operaron en el currículum para la formación docente durante este período (Davini, 1998; Puiggrós, 2003; Southwell, 2003; De Luca, 2007) y que cristalizaron en sucesivos planes de estudio (1970, 1972 y 1973) - lo que nos exime de profundizar en ellos - señalan la prevalencia de un modelo tecnocrático-eficientista⁵ - basado en la concepción del docente como técnico, la separación entre la planificación y la ejecución de la enseñanza y la reducción de ésta sus aspectos meramente instrumentales - que no desplazó, sin embargo, de modo absoluto el discurso ideológico propio de la tradición normalista. Los nuevos planes para la formación de maestros aspiraban a desarrollar las competencias técnicas para ejecutar un currículum diseñado por el gobierno y su cuerpo de especialistas (Davini, 1998). Resulta curioso señalar que, aun cuando en el contexto de la recuperación democrática ocurrida entre 1973 y los inicios de 1976 que dio lugar a la emergencia de un discurso crítico del modelo tecnicista proveniente tanto del campo de las pedagogías liberadoras como de las nuevas orientaciones o concepciones psicológicas de corte piagetiano (Davini, 1998), el plan de estudio de 1973 continuó vigente hasta un intento de reforma instaurado por un nuevo gobierno dictatorial que se aplicó en algunas escuelas normales entre 1980 y 1982 y que supuso una vuelta a modelos clásicos de formación docente. Este plan quedó suspendido, producto de las reivindicaciones académicas que los estudiantes organizados hicieron llegar directamente a los funcionarios de la cartera educativa democrática, a partir de 1983 (Ramos Gonzales, 2023). Esto determinó, al año siguiente, un retorno a los planes de 1973.

Será recién a finales del gobierno de Raúl Alfonsín cuando se inicia lo que aquí denominamos “un segundo gran movimiento de transformación curricular” con la implementación de un currículum alternativo para la formación de maestros, denominado Plan MEB (Maestros de Enseñanza Básica), que buscaba articular los niveles medio y superior iniciando los procesos de formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del primero. Este nuevo movimiento que intenta romper con los modelos tecnocráticos del período anterior, poniendo especialmente en discusión la cuestión de las prácticas docentes y que inauguró a la vez un proceso de reconocimiento de las comunidades de las instituciones en asuntos académicos y de gestión, será continuado por el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) implementado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1991. Estos nuevos lineamientos, inauguran una “nueva generación” de planes para la formación que, sin embargo, ni lograron abarcar a la totalidad de las instituciones formadoras, ni propiciaron su apropiación por parte de las comunidades donde se implementaron, como proyectos piloto, conviviendo con los planes del período anterior. De todas maneras, las nuevas modalidades de organización curricular que se plantean en ellos, como también los modos de concebir la formación docente en lo que refiere al perfil o identidad docente, la práctica docente

y la problematización disciplinar, dejaron marcas o huellas que se retomaron y profundizaron en los planes de estudio posteriores como aquellos donde focalizamos nuestro interés. Estos fueron los últimos intentos o ensayos de transformación de los planes de estudio de la formación docente inicial antes de la transferencia a las jurisdicciones (Ley 24.049/1991).

La política curricular luego de la Ley de Transferencia en la Ciudad de Buenos Aires

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, al momento de producirse esa transferencia, y suspendida ya la aplicación del MEB, los planes en vigencia eran el 287/73 para el caso del Profesorado de Enseñanza Primaria y el 274/74 para el Profesorado de Educación Inicial. A partir de ellos y hasta la actualidad, van a sucederse tres cambios en los planes de estudio en los años 2001, 2009 y 2014 a los que destinamos nuestros análisis. Cabe señalar, en primer término, que, aunque dichos planes fueron el resultado de las políticas jurisdiccionales respecto a la formación docente, los mismos no pueden dejar de encuadrarse en las políticas nacionales y los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE). Sintetizamos a continuación dichos encuadres

Título: Normativa nacional de referencia para los planes de CABA

Lineamientos curriculares, CABA	Políticas y acuerdos nacionales
<p>2001 Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Nivel Inicial (N° 271 del año 2001), Nivel Primario (N.º 270 del año 2001).</p>	<p>Contenidos Básicos Comunes para la formación /1997</p>
<p>2009 Lineamiento Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial (Resolución N° 6626/ MEGC 2009) Profesora- do de Educación Primaria (Resolución N° 6635 /12 MEGC 2009)</p>	<p>Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006 Lineamientos Curriculares Nacio- nales para la Formación Docente Inicial, (CFE N.º 24/07) Plan Nacional de Formación Do- cente (2007 -2010</p>

<p>2014</p> <p>Plan Curricular Institucional Profesorado de Educación Inicial Norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional: (Resolución 2438 – 2014-MEGC) Profesorado de Educación Primaria. Norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional: (Resolución-2514-2014-MEGC.)</p>	<p>Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución CFE Nro. 188/12). Programa Nacional de Formación Permanente (Resolución CFE Nro. 201/13)</p>
---	---

Elaboración propia en base a documentos Curriculares 2001, 2009 y 2014.

Sin descuidar esas dependencias o condicionamientos, nos proponemos un análisis de los modos en que las políticas curriculares para la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires quedaron plasmadas en los planes mencionados. Nos interesa detectar y analizar sus rasgos a través del análisis de algunas variables como: los modelos educativos o pedagógicos sobre la formación de docente subyacentes, el perfil docente y las concepciones sobre su tarea que se postulan, los saberes y competencias que se seleccionan para su formación, la organización curricular, el peso relativo de los distintos aspectos o contenidos formativos.

Hacia la consolidación del segundo movimiento de transformación: los Lineamientos Curriculares de 2001

Las primeras propuestas curriculares diseñadas en la Ciudad de Buenos Aires para la formación docente estuvieron orientadas a superar modelos y tendencias de formación presentes en los planes anteriores y los principales problemas enquistados como resultado - según Davini (2001) - tanto de las políticas de formación docente, como de los modos de funcionamiento instalados en las mismas instituciones de formación.

Como ya hemos señalado en este trabajo, los planes de estudio de 1973, con los que la Ciudad de Buenos Aires recibe la formación docente, habían sido gestados en la tradición eficientista o tecnicista propia del período de su surgimiento que no había, sin embargo, desplazado completamente las tendencias normalizadoras fundacionales de los primeros momentos de la formación de maestros.

En este sentido, los nuevos lineamientos curriculares que se diseñan para la formación de docentes van a responder simultáneamente a dos exigencias: por un

lado, la necesidad de adecuar los planes de la Ciudad a los lineamientos nacionales y por otro al propósito de diseñar un nuevo modelo de formación que superara las problemáticas subyacentes a una propuesta curricular instalada desde hacía casi 30 años.

En el plano nacional, y en el marco de las reformas educativas de los '90, el Ministerio de Educación había sancionado, en 1997, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente, concertados en el CFE, que debían constituir la base para que cada jurisdicción organizara su propia oferta formativa. Si bien estos CBC no pasan de ser una enunciación de contenidos a adquirir, los mismos se presentan organizados en tres campos que dan cuenta de algunas concepciones en torno a las dimensiones de la formación docente: un Campo general de formación pedagógica (común a todas las carreras de formación docente), un Campo de formación especializada que contempla las particularidades de los sujetos de la educación en cada nivel y un Campo de formación orientada a los contenidos de las disciplinas. Asimismo, las normas sancionadas determinaron el mínimo de horas que la formación debía adquirir: 1800 para los profesorado para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB y 2800 en los de formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal. La necesidad de adecuación a estos planteos se reflejó, en el caso que nos ocupa, en una extensión de las carreras de formación docente que pasaron a configurarse en una propuesta de tres años de duración con un total de 2800 horas /cátedra en el Profesorado para el Nivel Inicial y de 2864 en el del Nivel Primario. Al mismo tiempo, y sin observarse una correspondencia absoluta con los campos señalados en los CBC, la propuesta curricular quedó articulada en tres trayectos formativos denominados: Trayecto de la Formación General (TFG), Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza del Nivel (TFCEN) y Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD)

Por otro lado, el diagnóstico realizado por María Cristina Davini⁶ (a la sazón Directora General de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires), que fue tomado como base para iniciar la discusión acerca de las nuevas propuestas de formación docente, arrojaba un serie de problemáticas estructurales en los planes de estudio vigentes que era necesario remover o resolver para llegar a un modelo que respondiera a las concepciones y exigencias de ese momento. Resulta interesante ver que esta superación implicó tanto decisiones respecto al currículum mismo como al régimen académico⁷ entendiéndose que éste debía adecuarse a “las finalidades, objetivos y características académicas” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.7) de la propuesta curricular para lograr su efectiva concreción.

A los efectos de superar las propuestas segmentadas y desarticuladas de los planes anteriores, los nuevos diseños, como dijimos, organizan las diferentes instan-

cias curriculares en tres trayectos definidos desde la perspectiva de sus finalidades formativas, pero que se interrelacionan y articulan entre sí, suponiendo también su cursado simultáneo.

Se rompe además la lógica estrictamente disciplinar en la definición de las instancias curriculares, privilegiándose recortes en torno a ciertas problemáticas relevantes para la formación y el saber docente. Por ejemplo: Sujetos de la educación, Instituciones educativas, Conocimiento y Educación, Mundo Contemporáneo y Educación, Problemáticas de la Educación Básica o de la Educación Inicial, etc.

La impronta secundarizada de la formación como así también el isomorfismo entre la propuesta de la formación y los niveles para los que se forma, heredados de la tradición normalista, intentaron ser modificados tanto a través del tipo de instancias curriculares que se ofrecen como de los regímenes de cursada, promoción y acreditación de esas instancias, todas cuestiones que se habían comenzado a problematizar con el MEB (Ramos Gonzales 2023). Las asignaturas pasaron a ser cuatrimestrales, combinando la obligatoriedad con algunos grados de opcionalidad en algunas propuestas. El régimen de correlatividades fue definido de modo que dejara también un margen de decisión a los estudiantes en la secuenciación de sus recorridos formativos. Algunos de estos elementos traslucen una mirada también distinta de los estudiantes, entendidos como sujetos adultos con grados de autonomía suficiente para diseñar su trayectoria formativa dentro de ciertos parámetros establecidos. Esta mirada se refleja además en la promoción de nuevas formas de relación de los estudiantes con el saber a partir de la introducción de instancias curriculares (seminarios, talleres, trabajo de campo) que los colocan en el lugar, no solo de receptores, sino de productores de conocimiento.

Pero, sin duda, una de las rupturas características de esta propuesta curricular estuvo centrada en el abandono de la lógica deductivo-aplicacionista que había orientado todos los planes anteriores de formación docente inicial, ubicando las prácticas profesionales al culminar la formación teórica. Esta ruptura tiene sus raíces en una cuestión más profunda que apuntó a desestabilizar las concepciones sobre “el quehacer docente” homologado, hasta ese momento, a la tarea de enseñar en la escuela moderna, dando lugar a un nuevo paradigma, según el cual, esa práctica abarca un “conjunto de procesos complejos y multidimensionales” (Lineamientos curriculares para la formación docente de grado GCBA, 1999 p.4) que se desarrollan en el aula, pero también fuera de ella⁸. La formación para una práctica así entendida requirió la organización de un nuevo dispositivo que atendiera esa multidimensionalidad y permitiera una construcción progresiva de los saberes necesarios para el desempeño de la tarea docente. Para atender este requerimiento se diseñó el Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes como un recorrido que acompaña toda la formación desde el inicio de la carrera, “constituyéndose en su eje vertebrador”

(Lineamientos curriculares para la formación docente de grado GCBA, 1999 p.3). El mismo estaba compuesto por seis talleres progresivos y espiralados entre sí, organizados en tres tramos orientados a problematizar y ampliar la noción tradicional de “la tarea docente” reducida, hasta entonces, únicamente a la enseñanza en el aula. El Tramo 1 se focalizó en desnaturalizar la “escuela vivida” ofreciendo herramientas para comprender (observar- registrar- analizar) la institución educativa y las prácticas que se desarrollan en ella, realizando además pasantías como primeras formas de aproximación a la tarea. El Tramo 2, se centró en las primeras prácticas de la enseñanza en situaciones recortadas y si bien podría señalarse cierta similitud con el paradigma anterior, sus contenidos inauguraron y ponderaron nuevos procedimientos como la autorreflexión, la devolución entre pares, la coordinación de actividades, la reformulación de los propios diseños entre otros ejercicios valiosos para la transformación o innovación de la enseñanza. A contramano, de clase modelo concebida como paradigma evaluativo basado en el cotejo de saberes y procedimientos que hasta entonces había colonizado las modalidades de evaluación de un momento formativo clave en la identidad de los futuros docentes.

Finalmente, la Residencia, organizada en los dos talleres del Tramo 3, con una permanencia de 8 (ocho) semanas en la escuela⁹, en cada uno, coloca a los futuros docentes en situación de asumir de manera progresiva las responsabilidades que implica la tarea con las características y significados propios de la función social de la ocupación, entendiéndose que ésta incluye, pero no se limita, a la tarea de enseñar. Tal complejidad requiere concebir la tarea docente como un proceso en construcción que exige de la autoobservación y el análisis constante de un conjunto de profesores, asesores y maestros de las escuelas receptoras que acompañan estos procesos y aportan miradas a la formación de los residentes. Así el objetivo formativo está puesto en reflexionar sobre lo que se hace mientras se está haciendo más que en mostrar el dominio sobre ciertos contenidos o incluso el dominio sobre las infancias, abandonando de este modo el paradigma anterior.

Resulta claro que, además de la señalada transformación en la concepción misma de la práctica docente, con la implementación del TCPD existió deliberadamente una apuesta por una identidad docente que ya no debía preocuparse por replicar o lograr la clase modelo, sino que exige la reflexión situada con otros sobre el quehacer docente. Así los distintos Tramos que lo componían vehiculizaron una transformación sin precedentes que se concibió con efecto performativo para las nuevas generaciones docentes.

Perfil docente

Si bien es cierto que los documentos curriculares no incluyen una declaración explícita del perfil del docente a formar, es posible inducir algunos de sus elementos

a partir del análisis de la propuesta misma y su entrecruzamiento con algunos documentos previos que fueron girados a las instituciones para su discusión. Interesa mostrar, en este punto, los cambios operados en relación al modelo de docente que se planteaba en los planes del período anterior, que hemos englobado en la idea del modelo tecnocrático-eficientista, que las nuevas propuestas intentaban superar apelando a toda una serie de concepciones sobre el docente que comenzaban a circular, en el campo de la formación, desde mediados de la década del '80. Nos referimos especialmente a las concepciones del profesional reflexivo (Schön, 1987; Stenhuose, 1984) y del intelectual crítico (Giroux, 1997), nociones que articulaban también con otros marcos o perspectivas teóricas recuperadas a partir de la vuelta a la democracia como la de matrices de aprendizaje (Ana Quiroga, 1987/1994). Aunque con diferencias, estas nuevas tendencias o concepciones del profesorado cuestionaron el modelo instrumental o técnico de la labor docente y plantearon la necesidad de superar la brecha entre el pensar y el hacer, entre la producción de conocimiento sobre la tarea educativa y su planificación y ejecución. Partiendo del reconocimiento de la singularidad e imprevisibilidad de los procesos que tienen lugar en el aula, pero también de los condicionantes institucionales, sociales y políticos que los atraviesan y operan en ellos (Giroux, 1997), estos modelos presentaron al docente como un profesional capaz de generar los conocimientos necesarios para dirigir los procesos en el aula, apuntando a un mejoramiento y transformación de su propia práctica y de las condiciones en que ella se desarrolla mediante la reflexión crítica y la investigación sobre esa práctica. Según entendemos, algunos de estos modos de concebir la labor docente subyacen en la propuesta curricular del 2001.

Vayamos entonces primero a intentar delimitar algunos rasgos del perfil docente propuesto en los documentos curriculares que estamos analizando. Quizás una de las formulaciones más claras y explícitas - donde pueden reconocerse los paradigmas que señalamos - es la que aparece en un documento de discusión emitido por la Dirección General de Educación Superior en junio del 2001 con el título de "Fortalecimiento de la calidad académica de la formación", Allí se habla de la necesidad de "formar docentes dotados de una sólida y pertinente formación científica, tecnológica y cultural", que les posibilite "integrar los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes" que plantea la tarea de enseñar en contextos sociales diversos. "Superando las brechas entre los que producen conocimientos sistemáticos y los docentes como actores directos de la práctica pedagógica", el documento refiere también a la formación de "docentes usuarios de investigaciones educacionales y de redes de información", "productores de conocimientos y de proyectos pedagógicos" y "dispuestos a formarse permanentemente" (Documento de discusión- Fortalecimiento de la calidad académica de la formación GCBA, 2001 p.5).

Ya en el documento curricular mismo, es posible identificar, en la caracterización de los trayectos formativos y la definición de sus finalidades formativas, algunos

elementos que reflejan las concepciones sobre la labor docente a las que venimos refiriéndonos. Así en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes, articulador - como hemos señalado - de toda la propuesta, se habla de una formación que permita a los futuros docentes “describir, analizar, interpretar y diseñar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinares”, pero, también, poder “tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.69) produciendo, desde allí, nuevos conocimientos. Esta idea de la reflexión e investigación sobre la propia práctica, tal como se plantea, no se limita a los procesos propios de la enseñanza en el aula, sino que incluye también la consideración de “los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos” en esas prácticas. Corresponde, consecuentemente, al Trayecto de Formación General “proveer a los futuros docentes de una formación pedagógica que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas centrales de la realidad educativa vinculadas con su práctica docente” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Primario GCBA, 2001 p.25). La idea de la necesidad de la superación de la brecha entre los procesos de diseño y planificación de la enseñanza y su ejecución, que reconoce al docente como productor del currículum, se refleja en los enunciados que, para ambos profesorados, aparecen en el Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel en los que se hace referencia a la construcción de conocimientos y criterios didácticos para la toma de decisiones, a partir de “la reflexión crítica, de las revisiones y reconstrucciones de las prácticas docentes” (Lineamientos curriculares de la formación docente para Nivel Inicial GCBA, 2009 p. 46).

Lineamientos 2009: reorganización y ampliación de las cargas horarias

Tal como señalábamos en la introducción de este trabajo, los cambios curriculares llevados adelante en el año 2009 por la Ciudad de Buenos Aires deben ser encuadrados, para su comprensión, en el marco de las políticas nacionales de formación docente que se materializaron en la LEN y una serie de resoluciones del CFE, derivadas de la nueva legalidad (ver cuadro N° 1). La nueva Ley, que creó también el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente, extendió la formación de docente para el Nivel Inicial y Primario a 4 años. De este modo, a partir de los acuerdos en el CFE se estableció que, a partir del año 2009, todas las carreras de formación docente debían contar con cuatro años de formación, cumplir con un mínimo de 2600 horas reloj y adecuar su propuesta curricular a los lineamientos nacionales establecidos. La validez nacional de los títulos quedaba así supeditada a los cambios y adecuaciones de los Lineamientos que cada jurisdicción estableciera

para la formación docente, que tenían como plazo máximo para concretarse y obtener esa validación el 31 de julio de 2009.

Apremiados por los tiempos y de la mano de una gestión¹⁰ que desconocía las tradiciones y dinámicas propias del Nivel Superior y los saberes y experiencias producidos desde las mismas instituciones de formación docente, la Dirección de Currícula y Enseñanza de la Ciudad trató de imponer un nuevo plan de estudios elaborado a espaldas de las IFD. Esta propuesta, que intentó presentarse a las instituciones a finales del ciclo lectivo 2008, fue rechazada de manera unánime por el conjunto de las instituciones, con independencia de su contenido en sí, por el solo hecho de no haberlas hecho partícipes de los procesos de discusión y construcción de los nuevos diseños. Esta actitud mancomunada de las IFD forzó la apertura de una nueva etapa de debate y elaboración¹¹ de los lineamientos curriculares, con la participación plena de los actores institucionales.

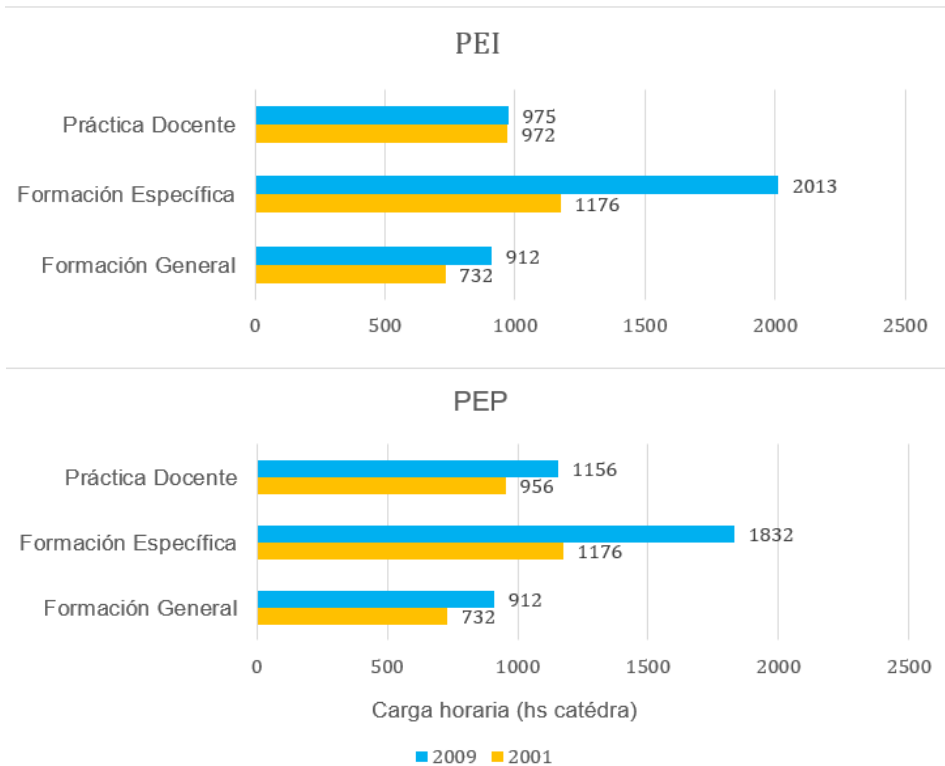
Dar cuenta de toda esta situación, y los procesos que implicó, excede los límites de esta presentación. Sin embargo, creemos que son acontecimientos que deben ser objeto de reconstrucción y análisis que hemos optado por dejar para un segundo momento de nuestra investigación en el que nos focalizaremos en los procesos de construcción y puesta en acto de los planes para la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires.

Finalmente, y luego de todo un año de trabajo, a fines del año 2009 se firmaron las resoluciones que aprobaron los nuevos Lineamiento Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial (RM N° 6626/ MEGC 2009) y para el Profesorado de Educación Primaria (Resolución N° 6635 /12 de nov de 2009)¹².

Entrando ya en la cuestión del análisis de los nuevos diseños, tal como señalan Marzoa, Rodríguez y Schoo (2011), durante los procesos de discusión de los nuevos lineamientos, los actores institucionales sostuvieron una posición reivindicatoria respecto a los planes del año 2001 que en su momento habían generado, sin embargo, algunas posiciones críticas. Podría hipotetizarse que, a esa altura, las instituciones se habían apropiado de muchos elementos o rasgos de esos planes que se defendían ahora frente a las propuestas oficiales. De este modo, es posible verificar un conjunto de continuidades entre las nuevas propuestas y aquellas que las precedieron. En relación a la estructura de estos planes, puede observarse que, en continuidad con los diseños anteriores y atendiendo a las prescripciones nacionales¹³, la propuesta se organiza en torno a tres campos básicos de conocimiento que se cursan y articulan entre sí a lo largo de toda la carrera con el objetivo de lograr “una formación integral y comprehensiva”¹⁴ Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFPD). No obstante, debe destacarse un cambio en la distribución de las cargas horarias asignadas a cada uno de esos campos formativos, notándose un significativo crecimiento

en el CFE, en el caso de ambos profesorado. (ver cuadro 2)

Título: Incremento en la carga horaria en el segundo movimiento de transformación curricular



Elaboración propia en base a documentos Curriculares 2001, 2009, 2014.

Ese énfasis en la formación de los docentes para la especificidad de su tarea en los niveles educativos correspondientes no es una decisión particular de la Ciudad de Buenos Aires, sino que puede enmarcarse en las líneas nacionales de las políticas para la formación docente¹⁵. Si bien en los documentos correspondientes, tanto de Nación como de Ciudad, no se especifican las razones de ese énfasis, podemos ensayar algunas hipótesis.

En el caso del Profesorado de Educación Primaria, ese crecimiento se produce especialmente en los espacios curriculares correspondientes a las enseñanzas de

las diversas disciplinas. Esto podría ser compatible con las políticas curriculares tendientes a reforzar la enseñanza de estas áreas en los niveles educativos básicos. Los Operativos Nacionales de Evaluación 2005 y 2007 arrojaban datos que evidenciaban bajos rendimientos, especialmente en las áreas de Matemática y Lengua que rondaban, para el caso del Nivel Primario, en un 40 y un 30% respectivamente, de alumnos con bajo rendimiento en esas áreas. Esto generaba una preocupación por la calidad de la educación entendida en términos de garantía de acceso o aprendizaje de conocimientos por parte de los niños/as y jóvenes y llevaba a poner en foco la cuestión de la enseñanza como práctica pedagógica encargada de asegurar esos aprendizajes¹⁶. Esta preocupación por las prácticas de enseñanza se reflejó en el diseño de las políticas de formación docente inicial y continua que tendieron a fortalecer las capacidades docentes en torno a los saberes disciplinares y su transmisión. Esto puede explicar el crecimiento de las horas y espacios curriculares dedicados al desarrollo de estas capacidades en los planes de formación de docentes que nos ocupan, especialmente para el Nivel Primario que venía ya, como dijimos, recomendado en los Lineamientos Nacionales¹⁷.

En el caso de los Profesorados de Educación Inicial, el crecimiento en la carga horaria se refleja en la ampliación, recreación o bien la novedad en el tratamiento de algunos contenidos que hasta entonces no se habían considerado de relevancia para la formación docente inicial. En primer lugar, el Diseño Curricular de Nivel Inicial de 2001 de la jurisdicción había reglamentado el juego en sí mismo como contenido ponderado en la enseñanza de las niñas y a la vez también se lo reconocía como medio o vehículo para la enseñanza de otros contenidos. También es para destacar que la producción académica sobre el juego en el Nivel Inicial se multiplicó relacionándose, además, con investigaciones en otras áreas disciplinares (juego y lenguaje, juego y conocimiento matemático, juego y conocimiento físico; entre otros). Estas novedades, bien podrían explicar la incorporación de asignaturas que focalizaron en el tratamiento del “enfoque lúdico expresivo” nunca antes incorporado como contenido y mucho menos consagrado como asignatura en los planes de estudio de la formación para este nivel educativo. En segundo lugar, el abordaje de las infancias se complejiza y se abre hacia el interés de otros campos disciplinares además de la psicología, como la política o la educación sexual integral, las que van a proveer de otras herramientas teóricas para comprender a las infancias en situaciones escolares. Estas contribuciones se organizan en otras nuevas asignaturas como Problemáticas de la Educación Inicial y Políticas para las Infancias o bien amplían la carga horaria de materias ya existentes. Finalmente, las concepciones político-pedagógicas propuestas en los diseños curriculares del Nivel del siglo XXI hasta 2019¹⁸ adscriben a la democratización del conocimiento por intermedio de la enseñanza científica, disciplinar, artística y expresiva en tanto productos culturales que deben ser brindados y apropiados significativamente por todas las niñas, pero

en especial por las que se verían impedidas de estas apropiaciones si no fuese por la intervención de la escuela. Este posicionamiento justifica el ofrecimiento de asignaturas disciplinares (matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, prácticas del lenguaje) y también expresivas (música, artes visuales, expresión corporal) en la formación de docentes de Nivel Inicial.

Grados de autonomía en la definición institucional de los contenidos: Los Espacios de Definición Institucional

Una novedad de estos Diseños fue la de otorgar a las instituciones formadoras la posibilidad de definir algunos espacios curriculares particulares, no prescriptos en los lineamientos jurisdiccionales, que respondieran a las tradiciones, demandas o necesidades particulares de cada institución. De acuerdo a las recomendaciones emanadas de los Lineamientos Nacionales para la formación docente, las instituciones podían definir de esta manera hasta un 20% de las horas totales de los planes de estudio. En el caso de Ciudad de Buenos Aires se decidió aplicar estos espacios al CFE y al CFPD, con una distribución diferente para el caso de cada uno de los profesorado¹⁹. Así en el caso de PEP se estableció una carga horaria de 200 hs. para cada uno de esos campos, mientras que en caso del PEI quedaron 237 horas en el CFE y 99 horas en el CFPD. Se explicitó además que las definiciones sobre estos espacios debía ser resultado de la discusión y acuerdo entre los diversos actores institucionales. Así, y en el marco de una política nacional de formación docente que tenía como uno de sus objetivos fortalecer la capacidad de las instituciones en la gestión, desarrollo e innovación del curriculum²⁰, estos espacios y su definición dieron lugar a interesantes procesos de debate y discusión al interior de las ISFD²¹ promoviendo procesos de participación y construcción compartida entre los diversos actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes y graduados). Estos procesos permitieron la recuperación o introducción de una serie de temas o cuestiones que esos actores consideraban relevante en la formación docente, pero que no habían sido contemplados en las propuestas curriculares

Perfil docente

A diferencia de lo que sucedía en los planes del 2002, estos planes realizan una definición explícita del perfil docente que se expresa en términos de capacidades a desarrollar²². Sin embargo, y a los efectos de marcar las continuidades con las propuestas anteriores, en términos incluso de reivindicaciones de los avances realizados por esos planes respecto a las concepciones de la formación docente, nos interesa destacar la afirmación y profundización de un perfil de docente enmarcado, como hemos visto, en la idea del profesional crítico y reflexivo. Igual que en el caso anterior, es posible rastrear los elementos que definen ese perfil, a partir del análisis

de las finalidades formativas de cada uno de los campos. Así por ejemplo en el caso del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, el diseño adscribe, explícitamente, al paradigma de la reflexividad²³ que debe “ser adoptado y practicado como una manera de desarrollar la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político” (Lineamientos curriculares de la Formación Docente de Educación Primaria GCBA, 2009 p. 8), que permita a los futuros docentes la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje “en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos”, atendiendo a la complejidad que supone en la actualidad el trabajo docente. A ello contribuyen los saberes provenientes del Campo de la Formación General, cuyo propósito es el de ofrecer un “marco conceptual y categorial” que permita a los futuros docentes “analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica y artístico-expresiva” facilitando el pensamiento y la reflexión sobre sus prácticas, desde una perspectiva que es también “ética y política” (Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y de Educación Primaria GCBA, 2009 p. 34). Por su parte el Campo de la Formación Específica, a más de aportar nuevos elementos para la conformación de “una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo”, proveerá a los futuros docentes las “herramientas para orientar las decisiones didácticas de la intervención educativa” como: “el diseño y la puesta en marcha de la programación de la enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios” (Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y de Educación Primaria, 2009 GCBA, p. 9) reconociéndolo, entonces, como activo productor del currículum.

Estas formas de concebir al docente y los modos en que cada campo formativo contribuye a la formación de profesionales críticos, reflexivos y autónomos pueden verse claramente reflejada en las enunciaciones respecto a los objetivos y finalidades de la formación que aparecen en ambos diseños curriculares y que consideramos innecesario reproducir aquí.

Estado actual del currículum para la formación docente

En el año 2014, y en conformidad con los lineamientos nacionales para la formación docente²⁴, se produjo un proceso de ajuste y adecuación de los planes vigentes que no entrañaron grandes modificaciones sino sólo la adición de algunos nuevos espacios curriculares y modificaciones en la carga horaria de otros. Si bien se preveía que estas modificaciones resultaran de una adaptación de los Lineamientos Jurisdiccionales a las realidades o necesidades de cada institución en particular, en la Ciudad de Buenos Aires las instituciones dedicadas a la formación de docentes para el Nivel Inicial y Primario elaboraron de manera conjunta y unificada sus Planes

Curriculares Institucionales.

A casi diez años ya de esta última modificación, los ISFD de Ciudad de Buenos Aires se enfrentan a un nuevo cambio que, como señalamos al inicio, genera inquietudes y preocupaciones en los actores involucrados. No puede obviarse, aunque no podemos dar cuenta de ello aquí, que esta situación de zozobra se enmarca en un contexto de disputa entre las instituciones y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires²⁵ generado especialmente a partir de la creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA)²⁶ y las modificaciones realizadas en el gobierno de la Educación Superior.

En este momento crucial nos pareció, entonces, altamente significativo revisar esta historia reciente de los cambios curriculares intentando señalar las que, a nuestro juicio, fueron las grandes conquistas de ellos en materia de formación docente inicial. Daremos cuenta de estas reflexiones en la conclusión de este escrito

Conclusiones

Es sabido que las perspectivas críticas instalan la reflexión sobre el currículum y su análisis más allá de sus aspectos técnicos, psicológicos y didácticos poniendo en evidencia que un currículum no es nunca neutral sino producto de relaciones sociales y que, por lo tanto, en él se plasman y se agitan las luchas por la imposición de significados y la construcción de hegemonía (Apple 2012, da Silva, 1997). Desde esta perspectiva un currículum de formación docente adscribe siempre a una serie de significantes en torno a la educación, las funciones de la escuela, el quehacer y la práctica profesional docente y los modelos de formación.

Lo hasta aquí analizado ha brindado elementos para diferenciar dos grandes movimientos de transformación curricular de la formación docente inicial en la jurisdicción de interés que aparecen hoy tensionadas frente a propuestas contemporáneas de reformas curriculares que quizás exijan el análisis de un tercer movimiento y sus posibles anclajes en los procesos de reforma educativas impulsados, a nivel regional y global, a partir del ascenso y consolidación del neoconservadurismo.

De ahí que resulta imprescindible destacar las conquistas del segundo movimiento de transformación curricular principalmente implementada, de acuerdo a lo analizado, a inicios del siglo XXI pero con antecedentes, ensayos y exploraciones que se fueron multiplicando con la vuelta a la democracia en la región. Dicho contexto resultó fértil para la producción de desarrollos teóricos que cuestionaron los planteos funcionalistas y tecnicistas a la vez que abrieron camino para la recuperación de aportes que no habían llegado a impactar en los sistemas educativos por la interrupción de las democracias regionales (el constructivismo, la pedagogía crítica, el psicoanálisis, la psicología social). Esos desarrollos se concretaron en propuestas curriculares que

marcaron hitos que juzgamos fundamentales en el campo de la formación docente.

En primer lugar, el abandono de la concepción eficientista del docente como técnico-ejecutor y su reemplazo por la idea del docente como profesional autónomo, reflexivo, productor de saberes y partícipe de procesos colectivos y permanentes de formación. Los diseños curriculares emergentes de este paradigma pusieron su acento en la dotación de los marcos teóricos e interpretativos requeridos para la comprensión crítica de las prácticas y los contextos áulicos, sociales e histórico-políticos en que se desarrollan, como bases para la toma de decisiones informadas sobre la tarea. Estos objetivos intentaron alcanzarse a través de una propuesta de formación integral en la que se articulaban saberes teóricos y prácticos relacionados con las diversas dimensiones del quehacer docente, tal como éste se comprendía en el nuevo modelo postulado. Las propuestas curriculares implicadas en este segundo movimiento inauguraron también nuevas formas de organizar los contenidos y los espacios formativos que propiciaron en los estudiantes, futuros docentes, nuevas formas de relación con el conocimiento comprometiéndolos, además, en tareas colectivas de reflexión, análisis y producción de saberes y prácticas, superando de esta manera los modelos “escolarizados” propios de la matriz fundacional del normalismo.

La otra transformación decisiva, característica de ese segundo movimiento, fue la de la conformación de un dispositivo novedoso y disruptivo respecto a los que habían imperado hasta el momento para la formación o construcción de las prácticas profesionales donde confluyeron varias de las perspectivas y enfoques teóricos interrumpidos por las dictaduras y hasta entonces poco presentes en la formación docente inicial. Así el actualmente denominado Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP) implica a varios actores en el proceso formativo de practicantes (profesores, asesores y maestros de escuelas receptoras), incorporando además de los contenidos los enfoques de la enseñanza de la disciplina de referencia y valorando los saberes emergentes de la cotidianidad escolar con instancias de evaluación colectiva que ponderan la apropiación de estrategias de autorreflexión. La conformación de un dispositivo con estas características fue consecuencia de una modificación sustancial en la concepción misma de la práctica docente que no quedó ya reducida ni a lo estrictamente escolar ni a la tarea exclusiva de enseñar.

No obstante, desde el reconocimiento de la especificidad de la función de la escuela en torno a la tarea de enseñar, como garantía del derecho de acceso al conocimiento de todos los/as niños/as y jóvenes, la enseñanza se coloca en el centro del trabajo docente. La preparación para esa tarea cobra una dimensión fundamental en los planes de formación docente que atiende particularmente a los aspectos epistemológicos y didácticos de las disciplinas y su enseñanza, sin descuidar la comprensión del sentido político de la enseñanza y consecuentemente del papel del docente en la democratización del conocimiento. En sintonía con estas miradas,

los diseños analizados incluyeron espacios destinados especialmente a reflexionar sobre el trabajo docente, sus condiciones y sus implicancias éticas, políticas y legales, sobre la idea de que la condición de profesional no debe ocultar el reconocimiento de docente como trabajador en un contexto social contingente.

A partir de los cambios del 2009 se logró también una jerarquización de la formación con la extensión de la carrera a cuatro años equiparándola con otras carreras de grado, lo que permitió además la articulación con estudios de posgrado universitarios y no universitarios. Esta última cuestión vino a satisfacer las reiteradas demandas del estudiantado y representó una novedad en el campo de la formación continua y el desarrollo profesional. Por vez primera se formalizó la participación de los claustros de las ISFD en las definiciones curriculares a través de la incorporación de los Espacios de Definición Institucional (EDDIS). Se consolidaron así algunas tendencias ya presentes en el plan MEB y el Plan del 2001 que vinieron también a dar respuesta a demandas fuertemente instaladas por los estudiantes del profesorado desde la vuelta a la democracia. Estos espacios curriculares fueron mayoritariamente definidos desde una mirada más abarcadora de la formación y la tarea docente, incorporando perspectivas no contempladas en las propuestas curriculares. Así aparecen en ellos las experiencias educativas alternativas, la educación popular, la educación de jóvenes y adultos, las experiencias educativas no escolares.

Al momento del cierre de este trabajo, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aprobó, con fecha 23 de noviembre de 2023, los nuevos “Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente inicial” para la elaboración e implementación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de las carreras que se aprueben a partir de la fecha (Res-2023-6199-GCBA-UCSFD). Frente a esta circunstancia creemos que las contribuciones en materia de análisis curricular aquí compartidas pueden sentar algunas bases para analizar críticamente las nuevas propuestas, poniendo de relieve sus continuidades o rupturas con aquellas que las precedieron. Estimamos que la ponderación crítica del peso relativo de estas dos variables puede ayudar a determinar si estamos o no en los albores de un tercer movimiento de transformación curricular.

Referencias bibliográficas

- Bloch, M. (1943/2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica
- Davini, M.C. (2001). *La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía*. Paidós.
- De Luca, R. (2007). La formación docente y el proceso de reforma educativa durante la *Revolución Argentina* (1966-1973). *Historia de la Educación. Anuario* N°8. Prometeo -SAHE

Ferri del Castillo, C. (2023) La Historia como instrumento de la acción política. Recuperado el 26 de abril de 2023 de <http://haciendohistoriaymemoria.blogspot.com/>

Gentili, P. (comp), Apple, M., Da Silva, T.T. (1997). *Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Marzoa, K., Rodríguez, M y Schoo, S. (2011), Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Argentina. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/autores4.php>.

Misuraca, M. R, y Menghini, R, (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los `90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 251-266. Universidad de Granada. Granada, España Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019Misuraca>.

Quiroga, A. (1987/1994). *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco.

Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna

Ramos Gonzales, J. (2022). Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). *ReVID, Revista de Investigación y Disciplinas*, vol 7 núm 7, pp., 66-81. Recuperado: <http://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/211/180>

Ramos Gonzales (2023) 40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista Ciencias Y Humanidades*, vol. 16 núm.16, pp, 7–36. Recuperado: <https://doi.org/10.61497/rcyh.v16i16.104>

Schön, D. (1987/2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós

Southwell, M. (2003). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo, en Puiggrós, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.

Fuentes

Secretaría de Educación del GCBA (1998). Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado.

Secretaría de Educación del GCBA (2001). Lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/lnpweb.pdf>

Secretaría de Educación del GCBA (2001). Lineamientos curriculares de la formación docente para el Nivel Inicial y para el Nivel Inicial. Recuperado de: Ministerio de Educación GCBA. (2009) Profesorado de Educación Inicial. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pei6626.pdf>

Ministerio de Educación GCBA. (2009) Profesorado de Educación Primaria: <https://ens2-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/11/Profesorado-de-Educacion-Primaria-PLAN-2009.pdf>

Notas

¹ Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Prof. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente se desempeña como Becaria Postdoctoral (CONICET) y Profesora de Prácticas y Residencia en Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Medio de CABA. Contacto: josefinaramosg@gmail.com

² Profesora especializada en Filosofía, Psicología y Pedagogía. Licenciada en Educación y Magister en Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas). Ha desarrollado su carrera profesional y académica, especialmente, en el campo de la Formación Docente. Contacto: marceladubini@gmail.com

³ *Los impactos de la Educación Emocional en contexto de cambio curricular y contingencia sanitaria (Covid 19). Apropiedades, tensiones y debates en la comunidad de familias y conducción pertenecientes al Nivel Inicial de la ENS N°7.* A cargo del equipo mixto de investigación conformado por profesoras/es, estudiantes, graduados/as y eméritos/as. Período: 01-03-2021 al 30-11-2023. EX-2021-13023724- -GCABA. Área de investigación de la Escuela Normal Superior n.º 7 (https://ens7-caba.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/5000/5080/Proyectos_de_investigacion_en_curso_2022.pdf)

⁴ Según Ramos Gonzales y Trembinsky (2022) este pasaje se consagra con la inauguración de una dependencia estatal independiente, Dirección Nacional de Enseñanza Superior, para los ISFD recién en los primeros años del retorno a la democracia en 1984, Este rasgo en la gestión estatal del sector también afectó las transformaciones curriculares analizadas.

⁵ Estas tendencias estuvieron impulsadas por la convicción del gobierno norteamericano sobre la importancia de la educación como una estrategia contra-insurgente en el continente y por el credo desarrollista de las agencias internacionales como la UNESCO y la OEA (Davini 1998:32)

⁶ Davini, M C, Propuesta para el desarrollo del curriculum de Formación Docente (documento interno) GCBA. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 1996.

Lineamientos curriculares para la Transformación del Subsistema de la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (1998)

⁷ A los efectos se entiende por régimen académico aquel “que define el espacio y el rol de los estudiantes tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo” (Documento de trabajo para el análisis de las propuestas de estructura curricular para la formación de docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario/EGB 1 y 2. Dirección de Curricula y Dirección de Educación Superior, octubre de 1999)

⁸ Aquí también como en el MEB se reconoce que la función social de educar está presente en otros establecimientos además de la escuela común (domiciliarias, hospitalarias, carcelarias, rurales etc.)

⁹ Cabe destacar sin embargo que existen algunas diferencias para el caso de cada profesorado entre las que destacamos las particularidades de taller 5 en el e caso del Profesorado para la Educación Inicial

¹⁰ Nos referimos a quienes estuvieron a cargo de las dependencias correspondientes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el período de gestión del PRO (Propuesta Republicana) entre los años 2007-2015.

¹¹ Los procesos de discusión se iniciaron en noviembre del 2008 y se prolongaron durante prácticamente todo el año siguiente

¹² Vale destacar que en esos documentos curriculares quedó explícitamente señalada la participación de las IFD en su elaboración.

¹³ Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07)

¹⁴ Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria y de Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza

¹⁵ Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) recomiendan que el campo de la formación general ocupe de un 25 a un 35 % de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50 % y el 60 % y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15 % y un 25 %.

¹⁶ Al respecto, puede consultarse la Resolución N° 79/09 del CFE, Plan Nacional de Educación Obligatoria, que, aunque posterior al Plan Nacional de Formación Docente, da cuenta de las preocupaciones a que hacemos referencia.

¹⁷ Cabe destacar que estos Lineamientos (p.9) entienden o definen a la docencia como práctica pedagógica centrada en la enseñanza definiendo desde allí toda una serie de capacidades que en torno a ella deben adquirir los futuros docentes

¹⁸ Desde el DC 2019 con el auge neoconservador se observa un desplazamiento de los contenidos disciplinares por capacidades socioemocionales, tal cual hemos analizado en “La Educación Emocional como discurso neoconservador de la política curricular contemporánea en CABA” Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires 26, 27 y 28 de octubre de 20222 (Ramos Gonzales et al. 2022).

¹⁹ Estas decisiones fueron fundamentalmente producto de la necesidad de adecuar las propuestas curriculares a los porcentajes de carga horaria referencial para cada campo formativo.

²⁰ Plan Nacional de Formación Docente (2007)

²¹ Estos debates giraron sobre la cuestión el perfil de docente deseado, los saberes relevantes, las viejas y las nuevas propuestas curriculares, sus aportes y vacancias. Dar cuenta de estos debates y las decisiones que generaron en los ámbitos institucionales, excede el alcance de estos primeros análisis. Optamos por dejarlos para un segundo momento donde trabajaremos con los procesos de desarrollo curricular en las instituciones.

²² Para su consulta remitimos a los Diseños Curriculares correspondientes

²³ Si bien la referencia explícita al enfoque reflexivo aparece en el caso del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, existen múltiples elementos en el correspondiente al de Educación Inicial, que denotan esa misma adscripción.

²⁴ Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución CFE Nro. 188/12

²⁵ Puede consultarse Alliaud A. (2017), Brailovsky, D. 2018), Birgin, A. (2019)

²⁶ Ley N° 6.053 (2018). Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html>.