

Birgin, Alejandra

(UBA-UNIFE)

alebirgin@hotmail.com

Moscato, Patricia

(UNIFE)

pcmoscato@gmail.com

Ingratta, Agustín

(UNIFE)

agustiningratta@gmail.com

¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes.

1. Introducción: la gramática de la formación docente. Un abordaje histórico-político.

Cuando en las últimas décadas del siglo XIX argentino el Estado asume que para erigir la Nación necesita formar patriotas, se consolida la responsabilidad de la construcción de un sistema educativo nacional entendiendo que ello implica sembrar el territorio de escuelas y docentes diplomados, es decir conformar un cuerpo de especialistas lo que exigirá un ámbito específico para su formación. En ese marco nace la Escuela Normal de Paraná en 1870 y se expande el sistema nacional de escuelas normales velozmente, llegando a 38 normales en 1895 (con Departamentos de Aplicación anexos).

Mientras se construye un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación media y la educación superior se dirigen a la construcción de la élite argentina. La creación de Colegios Nacionales (por Mitre, en 1863, preparatorios para la universidad) tuvo como objetivo, justamente, la producción de élites locales.

Allí radicaría una de las principales razones que explican que la formación para el magisterio fue muy diferente (desde su origen mismo) de la formación del profesorado. Para el

magisterio, las escuelas normales (que eran parte del nivel medio) constituyeron una salida decente para las mujeres de sectores sociales medios y medio bajos que encontraban en la docencia primaria una posibilidad de inclusión en la vida pública y de ascenso social a través de un empleo respetable (Sarlo, 1998; Morgade, 1993). De hecho, se creaban de modo paralelo colegios nacionales de varones y escuelas normales casi exclusivamente de mujeres. Las egresadas de las escuelas normales (que podían trabajar como maestras) no estaban habilitadas para ingresar a la Universidad.

En cambio, los primeros profesores de las escuelas secundarias eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, con una sólida y heterogénea formación intelectual. Jueces, profesionales universitarios e intelectuales con reconocimiento público en su área de desempeño (Pinkasz, 1992; Pineau y Birgin, 2015). Ahora bien, con la expansión progresiva de la educación secundaria (y el consiguiente debilitamiento de su mandato excluyente) también comienza a solicitarse una formación específica para enseñar en el nivel que configura su propia institucionalidad: por un lado se crean carreras específicas en las escuelas Normales¹ e Institutos del Profesorado. Por el otro, las Universidades construyen profesorado propios. Es así que la disputa por los títulos atraviesa la formación de profesores desde entonces hasta la actualidad. Los normalistas intentaron sin éxito regular el conjunto de la formación docente para el nivel secundario. Y aunque perdieron la batalla por la exclusividad de los títulos de profesores para el nivel, su prédica triunfó en tanto los colegios secundarios y los profesorado fueron asumiendo la gramática escolar de la cultura normalista (Dussel, 1997). Más allá de importantes experiencias alternativas, esta cultura fuertemente escolarizada se fue convirtiendo en hegemónica en las diferentes instituciones no universitarias que formaban docentes (la organización de la entrada y la salida, los recreos, la disposición de las aulas, el horario damero, el uso del tiempo y el espacio en general (Birgin y Pineau, 1999)).

Entre 1969 y 1970 se produce la tercerización de la formación para el magisterio: las normales transforman su escuela secundaria (hasta allí formadora de maestras) en bachillerato y

¹ Estos tuvieron dos profesorado (en Ciencias y en Letras) hasta 1952.

se expanden con nuevos Profesorados para el nivel inicial y primario, amparados en el discurso de la “profesionalización” de la carrera. Es decir, desde esa reforma toda la formación docente pasa al nivel superior aunque con instituciones diferenciadas. Diversas investigaciones dan cuenta que ese pasaje de nivel no alteró la gramática de las instituciones formadoras involucradas.

Más allá de algunos cambios que venimos de enumerar, las escuelas normales expandieron las reglas básicas que organizaban su cotidianeidad hacia el conjunto de las instituciones formadoras de docentes, que mantuvieron casi sin modificaciones una gramática que diversas investigaciones nombran como isomórfica a la de las escuelas para las que forman. Es decir aquella que reproduce, en las instituciones del nivel superior, un conjunto de normas, formas y reglas que organizan la tarea de enseñar (Tyack y Tobin 1994). Un punto particularmente importante aquí es cómo se construye la posición de alumno/a de profesorado ya que (fiel a la gramática hegemónica) el alumno es un infante sin considerar las experiencias, derechos (políticos, jurídicos, etc) y responsabilidades que tienen en tanto adultos al pasar el umbral de la institución formadora (Davini, 1989 Birgin-Pineau, 1999). El isomorfismo² de los subsistemas de formación docente fue una categoría que propuso M.C. Davini (1989) para la caracterización de la formación docente de los inicios de los 80, en tanto un rasgo histórico que operaría como conservador de los sistemas de formación vigente y obstaculizador de procesos de reinención de la escuela y de la profesión docente.

En el campo de la formación docente, el isomorfismo refiere a la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (ya sea primaria o media), constituyéndose así en un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares (Davini, 1989). En su origen casi exclusivamente era tomado

² La idea de isomorfismo fue tomada como analogía de un concepto matemático (véase Conde, 1987). La literatura del Nuevo Institucionalismo la toma en sus estudios sobre el cambio institucional, donde indagó cómo organizaciones de un mismo sector o campo organizacional tienden a volverse isomorfas (Meyer y Rowan, 1999). Desde esta perspectiva se tiende a enfatizar la estabilidad y persistencia de los componentes institucionalizados.



desde una perspectiva curricular: la formación en el nivel superior en los conocimientos sustantivos (disciplinares) sería un ciclo reiterativo de la formación propuesta/recibida en el nivel medio, con escaso espacio para la ampliación y complejización de los niveles de conocimiento que exige la tarea de enseñar³. Los programas resulta entonces un ejemplo de la “mimetización puerilizante” vigente en muchas instituciones de formación de profesores (Braslavsky y Birgin, 1992; Birgin, 2016). Flavia Terigi y Claudia Jacinto sostienen que la especialización (que ha sido y es un principio de reclutamiento de los profesores y de definición de sus puestos de trabajo) trazó el sistema formador de profesores que se estructuró según esa misma lógica especializada: produce desde hace más de un siglo docentes que se han formado en especialidades precisas (Terigi y Jacinto, 2007).

Algunas investigaciones mostraron que, en el marco de la expansión de la formación docente (y de la Educación Superior en su conjunto), el formato más cercano a lo escolar resultaba más accesible y transitable para sectores crecientemente más amplios que constituían la primera generación de sus familias en acceder al Nivel Superior. La Universidad muchas veces exige un habitus académico institucional que privilegia a los alumnos de mayor capital cultural y social, que han sido parte de una transmisión acerca de la cultura institucional universitaria, lo cual produce la desorientación y el abandono frecuente de estudiantes de sectores sociales que vienen con una escuela secundaria de “baja intensidad” y que no han recibido esa transmisión (Charovsky, 2013). Como veremos más adelante, eso se hace visible en las trayectorias de los y las estudiantes de formación docente.

A partir de los años 80 (de modo heterogéneo y desigual) se produce una notable expansión del Nivel Superior en América Latina (Rama, 2006)⁴ que cuestiona sus raíces elitistas

³ En una ampliación de sus perspectivas originales, Cecilia Braslavsky desmenuza las consecuencias del isomorfismo en la formación docente agregando que, por un lado, desconocía que un profesor, ante todo, debe ser “profesor” y después “de” (es decir que debería estar más orientado a la formación de los jóvenes que a la transmisión de una disciplina). (Braslavsky, 1999).

⁴ En 2008 la Conferencia Regional de Educa Superior (CRES) en Cartagena declara que los estudios superiores son un derecho humano y una responsabilidad de los Estados.

y trae consigo la emergencia de una serie de problemáticas nuevas para el nivel. Esa expansión adquiere rasgos y dimensiones particulares en nuestro país (impulsada, además, por la obligatoriedad del nivel medio desde 2006. La reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2017) (ligada a su expansión y diversificación institucional) se construyó desde el crecimiento y la coexistencia de distintas instituciones en el Nivel Superior y la suma de otras (UNIFE, universidades Provinciales, Profesorados Populares, etc).

Probablemente allí radique una de las explicaciones de la expansión institucional y matricular que, como se ve en la tabla siguiente, no tuvo las mismas proporciones entre universidades e ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) Los datos permiten sostener que en Argentina el proceso de expansión tuvo en las instituciones no universitarias un crecimiento mucho más vertiginoso donde la cuestión de la proximidad (material y simbólica) no tuvo un peso menor.

Tabla 1⁵: Evolución de la cantidad de estudiantes e instituciones de Educación Superior. 1970-2014.

Año	Total Educación Superior		Universidades		Institutos de Ed. Superior	
	Estudiantes	Instituciones	Estudiantes	Instituciones	Estudiantes	Instituciones
1970	293.302	244	253.456	29	39.846	215
1980	487.473	1.264	393.828	55	93.6459	581
1990	1.116.323	1.831	781.481	77	334.862	1.209

⁵ Agradecemos los aportes de Ariel Tófaló para la confección y análisis de esta tabla y otros datos estadísticos abordados en el artículo.

2000	1.756.892	2.224	1.316.728	95	691.007	2.129
2014	2.682.214	2.313	1.828.361	100	853.853	2.213
Variación 1970-2014	814%	848%	621%	245%	2043%	929%

Fuente: Elaboración propia en base a: Cano (1985) con datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Fernández Lamarra (2002) con datos del MECyT, Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria; García de Fanelli (2005) con datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Secretaría de Políticas Universitarias (SPU); Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE). Ministerio de Educación de la Nación.

Ahora bien, en este artículo nos interesa trabajar especialmente algunos rasgos de la expansión propia de la formación docente además de los datos cuantitativos: la estructura de las instituciones y las políticas que la impulsaron.

Desde los 2000 se activa un debate acerca de los derechos en múltiples planos de la vida política, social y económica. En el plano educativo y en relación a nuestro objeto, desde el 2003 se inicia en el CFE (Consejo Federal de Educación) una flexibilización normativa paulatina que habilita cambios en la gramática escolar vigente (Misirlis 2017). Paralelamente, en los ISFD se abordan cambios normativos que cuestionen algunos de los rasgos que caracterizaban el isomorfismo. En los apartados que siguen se abordará, por un lado, dicha normativa mediante un análisis de la misma y por otro, las respuestas de los y las estudiantes a través una encuesta dirigida a estudiantes de los profesados en los institutos superiores de formación docente y universidades alrededor de la temática presentada.

2. ¿Nuevas gramáticas institucionales? Un análisis desde las políticas de formación docente en su dimensión textual.

En Argentina, junto con el crecimiento cuantitativo del nivel superior, se fue instalando la preocupación en universidades e institutos superiores de formación docente por nuevas problemáticas que se planteaban en las instituciones a partir de su ampliación matricular como la inclusión de perfiles más diversos en términos etarios, de trayectorias escolares, de antecedentes familiares en el nivel, etc.

Nuestra hipótesis sostiene que en las últimas décadas la gramática característica de las instituciones no universitarias que forman docentes se ha visto dinamizada fruto, especialmente, de políticas públicas en el área. En este sentido, entendemos a la política como texto, como discurso y como puesta en acto (Ball *et al*, 2012). Esto implica entenderla como “intervenciones textuales” es decir, como codificaciones del discurso oficial, como procesos de decodificación y recodificación de los actores y como la traducción de los textos en prácticas situadas “En este sentido, podemos afirmar, siguiendo a Ball, que los textos de las políticas constituyen el discurso oficial del estado que busca constituir y cambiar las prácticas educativas” (Lingard & Ozga, 2007: 11). Este texto oficial es decodificado y recodificado por los actores en un proceso complejo y no lineal, donde se juegan las prácticas situadas.

Desde hace quince años, en un contexto en donde se empezaba a valorar y diversificar la participación política de la juventud (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco (comps.), 2017), en la agenda de las políticas públicas y en la agenda académica empieza a cobrar relevancia la cuestión del acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes y la consideración del estudiante de la formación docente como sujeto político. A su vez, comenzaron un conjunto de políticas que articulan los niveles federal, jurisdiccional e institucional. En esta articulación, aquellos que participan pertenecen a contextos visiblemente diferentes.

En el año 2005, el Consejo Federal de Cultura y Educación, en función de las recomendaciones de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, solicita al Ministerio de Educación la creación de un organismo federal que tuviera la misión de

impulsar, planificar y desarrollar políticas para la formación docente inicial y continua. Este pedido se concreta hacia el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) que constituye un hito en el discurso normativo del Sistema Educativo. En su Capítulo II de su Título IV establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, INFD, que se pone en funcionamiento en el año 2007. (Memoria INFD 2015: 21) El texto de la ley define a la educación en clave de derechos, se la considera explícitamente un bien público y un derecho personal y social a la vez que el Estado es garante de esos derechos. Coherentes con estos postulados, en su artículo 124, se plantea que “los institutos de educación superior tendrán una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional” (LEN). Estas definiciones, a nivel de texto, van a abonar el movimiento que habilita y legitima cambios en las gramáticas institucionales. En el escenario del Nivel Superior, la gramática institucional se pone en movimiento. Los cambios en el discurso normativo de los últimos quince años habilitaron esas modificaciones (Misirlis, 2017).

3. Las voces de los y las estudiantes entre su experiencia secundaria y su formación docente.

En el apartado anterior nos detuvimos en un análisis de algunas normativas que permitieron analizar ciertas dimensiones tradicionales de la gramática de la formación docente en los ISFD. En el presente punto indagaremos a partir de las voces de los y las estudiantes tres de aquellas dimensiones: a) la diferenciación con el nivel secundario, b) la participación política estudiantil en las instituciones formadoras, y c) el acompañamiento de las trayectorias de los futuros docentes.

¿Qué diálogos pueden establecerse entre las políticas como texto, como discurso y como puesta en acto? ¿Sobre qué superficie común leemos a las políticas con las respuestas de los y las estudiantes? Ball (1992) sostiene que las normativas son entidades sociales que mutan y hacen mutar los espacios por los que se mueven. Estos espacios de diálogo y mutación constante son los

contextos de la política (al menos tres: contexto de influencia, contexto de producción de los textos de las políticas y contexto de la práctica). No se trata en este artículo, entonces, de pensar los pasos por los que tiene que pasar una política, sino de analizar los distintos contextos que modifican y son modificados por la política. A modo de ejemplo podemos revisitar un contexto de influencia sensible para las normativas trabajadas, especialmente aquellas ligadas a la participación estudiantil. Balardini (2005) reconoce que en las últimas décadas han surgido profundas transformaciones en las estrategias de participación política de los jóvenes, especialmente a través de los canales ligados a proyectos socioculturales y socio comunitario antes que los tradicionales partidos políticos. Si repensamos la normativa ligada a la promoción de la participación política en los ISFD en este contexto, podemos pensar que ésta dialoga y retoma este diagnóstico e intenta promover ciertas prácticas de participación como centros de estudiantes y cogobierno de las instituciones formadoras. La reposición contextual realizada nos permite pensar las respuestas de los y las estudiantes inmersas en ese campo, tensionado por ideas que no necesariamente convergen, pero que indudablemente proponen y generan un diálogo.

A continuación retomamos las tres dimensiones de análisis mencionadas.

3. a. Diferenciación con el nivel secundario.

Una tensión problemática reconocida a lo largo de este artículo es aquella ligada a las similitudes y diferencias entre la formación docentes y el nivel para el que forma. En este sentido, uno de los movimientos identificados en la normativa radica en cierta redefinición de los profesorado en búsqueda de distanciarse del modelo educativo de la secundaria. A modo de ejemplo, y recuperando la idea de autonomía, más de la mitad de los y las estudiantes de los ISFD que hemos encuestado, valoran la autonomía para organizar sus estudios: un 55% reconoce que en el profesorado tiene más libertad para organizar sus estudios que en el nivel secundario.

Una diferencia crucial que los y las estudiantes señalan en un 82% es que el vínculo con los docentes cambia y se vuelve más distante y que, en un 40%, sus docentes de profesorado



ISBN 978-987-544-895-7

están mejor formados que los de su experiencia en la secundaria. Es relevante remarcar que estas apreciaciones no presentan diferencias significativas entre los y las estudiantes de ISFD y universidad ni de distintas regiones del país.

Ahora bien, más allá de las similitudes, tensiones, o diferencias que guarden la formación docente y la experiencia en la escuela media, existen en las motivaciones para elegir la carrera de profesor fuertes vínculos con las experiencias vividas en el nivel secundario:

Tabla 2: Elección de la carrera docencia a partir de experiencias en el nivel secundario según los y las estudiantes de la formación docente.

Estudiantes de ISFD y universidad.	Mis experiencias en la escuela secundaria me hicieron tomar la decisión de ser profesor/a.	Elegí la docencia en gran medida porque me inspiró el buen trabajo de mis profesores/as de la secundaria.	Elegí la docencia en gran medida para no repetir las malas prácticas de mis profesores/as en la secundaria.
Muy de acuerdo	20%	18%	20%
De acuerdo	42%	41%	32%
En desacuerdo	32%	34%	40%
Muy en desacuerdo	6%	7%	8%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo realizado en el marco de la investigación “Formación de profesores de educación secundaria en Argentina:(...)” (UNIFE).

Alrededor del 60% de los y las estudiantes expresa un grado de acuerdo con la posibilidad de haber elegido la carrera docente por las experiencias vividas en el nivel secundario y por las buenas prácticas de sus docentes allí. No se presentan los datos desagregados por tipo de unidad formadora (universidad a o ISFD) ya que los resultados son similares, lo que daría cuenta de un peso “análogo” de la escolaridad media más allá del tipo de institución formadora.

En las gramáticas universitarias el peso del conocimiento disciplinar es mayor que en los ISFD. Sin embargo, encontramos en las respuestas de los y las estudiantes resultados que se alejan, o al menos cuestionan, estas representaciones canónicas:

Tabla 3: La docencia como una forma de profundizar el saber disciplinar según los y las estudiantes de la formación docente.

Elegí esta carrera para aprender más sobre la disciplina.	ISFD	UNIVERSIDAD
Muy de acuerdo	46%	38%
De acuerdo	42%	44%
En desacuerdo	10%	15%
Muy en desacuerdo	2%	3%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo realizado en el marco de la investigación “Formación de profesores de educación secundaria en Argentina:(...)” (UNIPE).

El 88% de los y las estudiantes de ISFD y el 82 % de los universitarios manifiestan un grado de acuerdo (ya sea “muy de acuerdo” o “ de acuerdo”), más allá del grado alto grado de acuerdo, lo que resulta relevante es la similitud en las respuestas por tipo de institución. Creemos que esta representación por parte de los futuros docentes sobre el vínculo con el conocimiento, específicamente con su disciplina, por parte de los ISFD puede ser leída como un elemento más de los cambios descriptos en la gramática de la formación docente.

3.b. La participación política estudiantil en las instituciones formadoras.

En el punto anterior nos abocamos a algunas relaciones entre la escuela secundaria y la formación docente. Una diferencia central que los y las estudiantes perciben da pie y entidad al presente apartado: la participación política en las instituciones formadoras.

Las dos dinámicas que los y las estudiantes identifican como distintivas de la formación docente (ya sea en ISFD o en universidad) en comparación a la escuela secundaria son, en primer lugar, la autonomía en el estudio (55% de estudiantes) y, en segundo lugar, la mayor participación política en los profesorados frente a la secundaria (35% de estudiantes). En diálogo con esta representación de los y las estudiantes, y como mencionamos con anterioridad, los Reglamentos Orgánicos Marco (ROM) son una norma que habilita desde el 2008 nuevas dinámicas al interior de los ISFD, ya que en ella se explicitan las reglas de juego al interior de la institución, sus objetivos, su organización, los procesos de toma de decisiones y las relaciones internas y con la comunidad educativa y otras instituciones. Los ROM desarrollados promueven y reconocen la participación política como un elemento central de la vida en las instituciones. Este reconocimiento no sólo tiene que ver con la participación real de los y las estudiantes en el gobierno del instituto, sino con una formación docente “atravesada” por valores más democráticos.

Hay diversas formas de indagar sobre la participación política y su representación por parte de los y las estudiantes de la formación docente, ¿qué valoraciones tienen los y las estudiantes de la política en sus instituciones? ¿Cómo se tensionan ciertos constructos del sentido común que oponen participación estudiantil con tareas académicas de la formación? ¿Qué conocimiento de los elementos de gobierno de las instituciones poseen los y las estudiantes? ¿Qué lugares ocupan los centros de estudiantes en la vida política de los futuros docentes? Exploremos estos interrogantes.

Tanto los y las estudiantes de ISFD como de universidad comparten un clima de época, en donde hay cierto consenso en la creencia y valoración positiva de la política en los jóvenes (Kriger & Bruno, 2013; Kriger, 2014). Resulta interesante, entonces, pensar qué similitudes y diferencias pueden establecerse entre estudiantes de ambos tipos de unidades formadoras: El 78% de los y las estudiantes de los ISFD valora como positiva o muy positiva la participación estudiantil en la formación docente, mientras que en el caso de los y las estudiantes de profesorados universitarios el porcentaje se eleva al 95%; podemos pensar que esta diferencia

sensible guarda relación con la gramática universitaria argentina, en donde la participación política tiene un peso sustancial e histórico.

La participación política en la educación superior estuvo ligada, según ciertas miradas peyorativas del sentido común, a un distanciamiento de las tareas académicas específicas de la formación. Esta representación no tiene eco en las opiniones de los y las futuros docentes: un 69% de estudiantes de ISFD y un 80% de universidad considera a la participación en actividades de política estudiantil como una actividad que no aleja a los y las estudiantes de sus tareas académicas.

A casi 100 años de la reforma universitaria, el cogobierno con participación de estudiantes está fuertemente instalado en la vida universitaria, sólo el 5% de los y las estudiantes universitarios no percibe la existencia de un cogobierno en su institución. En el caso de los ISFD el panorama es distinto: tal como se señaló previamente, las políticas que reorganizaron las estructuras de gobierno son relativamente recientes y su implementación varía en cada jurisdicción. Sin embargo, tan solo el 9% de estudiantes de ISFD no percibe la existencia de un cogobierno en su institución formadora.

El centro de estudiantes, espacio con fuerte tradición en la vida universitaria, es una instancia de participación en la vida política de los ISFD que supone alguna dinámica de organización legitimada del colectivo de estudiantes. Su presencia está extendida en el grueso de las instituciones: la existencia de los centros de estudiantes es reconocida por el 85% de estudiantes de ISFD y 90% de universidad. De todas formas, esto no se traduce en participación por parte de los y las estudiantes: el 18% de estudiantes de ISFD y el 22% de universidad participa esporádicamente o activamente en el centro de estudiantes. Además de las similitudes entre los promedios de participación y existencia de centros de estudiantes entre ISFD y universidad, en un análisis específico por institución se observa un rango bajo de variación en lo que respecta a la participación en centros de estudiantes (en todas las instituciones analizadas, sin importar si son recientes o centenarias, ISFD o universidades, la participación en centro de estudiantes oscila entre 15% y 25%).

Hasta aquí nos detuvimos en diversas aristas que, en parte, dan forma a la participación estudiantil en la formación docente. Si bien los resultados no permiten trazar diferencias sustanciales entre los y las estudiantes de ISFD y universidad, identificamos en esta aparente congruencia una tendencia a la baja en los ISFD. De todas formas, resulta relevante releer estos resultados a la luz de la historia de la participación política estudiantil de los ISFD: de una presencia lábil a un peso relativo similar al que presenta la universidad.

3.c. El acompañamiento de las trayectorias de los futuros docentes.

La preocupación por la participación institucional de estudiantes se vio favorecida con la presencia de un actor nuevo en el escenario de los ISFD, los tutores institucionales, que surgen desde la línea de políticas estudiantiles del INFD en el 2008 y cuya función era el acompañamiento y desarrollo de actividades para favorecer la participación de estudiantes. A partir del año 2010 esta figura se “transformó” en coordinadores institucionales de políticas estudiantiles (CIPE), éstos tenían el rol de acompañar el desarrollo de dispositivos y espacios de participación de los y las estudiantes, para esto generaban acciones vinculadas a las diversas líneas de políticas estudiantiles de las jurisdicciones y, centralmente, al INFD⁶. De esta forma, con los cambios en la normativa y la promoción de determinadas políticas se buscaba generar resonancias significativas en algunas dimensiones tales como el reconocimiento del cogobierno y la participación política. En este sentido, estaríamos ante un escenario diferente a aquel que homologaba la formación docente con la educación secundaria. Aquel isomorfismo entre la escuela media y la formación docente (en tanto copia puerilizante) planteado en la introducción como una nota histórica de la formación docente, podría estar relativizándose y resignificándose. En este sentido, nos proponemos indagar otra área de cambios, las políticas de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

⁶ Es notable la presencia financiera y pedagógica del Estado Nacional en un sistema en donde la formación docente está delegada a las jurisdicciones (salvo los profesorados universitarios). Esta presencia de la Nación dialoga en formas diversas con los esfuerzos que ya se venían realizando en diversas jurisdicciones, tanto en la participación estudiantil como en el acompañamiento académico a las trayectorias de los y las estudiantes.



ISBN 978-987-544-895-7

En los últimos años, en los ISFD se construyeron dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes para mejorar su ingreso, permanencia y egreso. Se diseñaron propuestas que trabajaron con las trayectorias reales de los y las estudiantes lo cual supuso trabajo situado; distinguimos las trayectorias teóricas (los recorridos de estudiantes que siguen la progresión prevista y lineal por la secuenciación estándar de los diseños curriculares) de las trayectorias reales que pueden suponer un recorrido que se aleja del planteado formalmente, y las podemos caracterizar como “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2009).

Sabemos que un rasgo de esta época es que las trayectorias educativas en la educación superior no son lineales ni continuas, sino que suponen idas y vueltas: cambiar de carrera, cambiar de institución, seguir más de una carrera son dinámicas muy frecuentes. Más aún con la expansión de los últimos años del nivel.

Tabla 4: Otras carreras realizadas por los y las estudiantes de la formación docente.

Estudió/a otra carrera	ISFD		UNIVERSIDAD	
Sí	59%	32% la terminó	59%	37% la terminó
		68% no la terminó		63% no la terminó
No	41%		41%	

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo realizado en el marco de la investigación “Formación de profesores de educación secundaria en Argentina:(...)” (UNIPE).

Como se puede observar en la tabla, casi el 60% de estudiantes ha estudiado otra carrera. De ellos, 2/3 la abandonó. Se trata de un campo potente de indagación (que es analizado en otros proyectos de nuestro equipo): analizar las secuencias de abandono antes que el abandono propiamente dicho, qué frustraciones o situaciones hubo antes, y qué consecuencias tuvieron en las trayectorias (Panaia, 2013).



ISBN 978-987-544-895-7

Ahora bien, ¿cómo son esos cambios de carrera? ¿En qué medida están asociados a un cambio en el tipo de institución formadora? Las respuestas muestran significativas diferencias en las trayectorias de los y las estudiantes de ISFD y universidad. Si tomamos el caso de estudiantes de profesorado universitario que abandonaron una carrera anteriormente, el 83% realizó esos estudios en el sistema universitario mismo. En cambio, sólo el 33% caso de los/as actuales estudiantes de ISFD que abandonaron otra carrera vienen de otro ISFD. Es decir, la composición de los y las estudiantes de ISFD que transitaron otras carreras está marcada por el cambio de sistema formador: un 65% migró de la universidad a los ISFD (el caso inverso, es decir estudiantes que comenzaron estudios en ISFD y luego entraron a profesorado universitario es significativamente menor: un 15%).

¿Qué motivos esgrimen aquellos estudiantes que pasaron de la universidad a los ISFD? Un 25% atribuye, entre otras causas, el cambio de tipo de institución por complicaciones con el trabajo, un 15% menciona que decide abandonarla para estudiar el profesorado actual, otro 15% atribuye problemas familiares o personales que imposibilitaron seguir la cursada, y un 10% que la institución les quedaba lejos y no llegaban a los horarios de cursada. Sin embargo, otra forma de entender estos pasajes es analizar los motivos por los cuales los y las estudiantes eligen la institución en la que estudian (más allá de los motivos por los cuales abandonan otra institución).

Tabla 5: Motivos de elección de la carrera docente desagregado por tipo de institución en la que estudian.

Motivos por los que eligen la institución donde estudian	% sobre total	
Porque tiene muy buen nivel académico	60,5%	81% en universidad
		48% en ISFD



Porque tengo conocidos/as que fueron/van a esa institución	26,3%	16% en universidad
		32% en ISFD
Porque me queda cerca	22%	16% en universidad
		24% en ISFD
Porque no tengo otras opciones de estudio cerca de mi casa	10,9%	7% en universidad
		14% en ISFD

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo realizado en el marco de la investigación “Formación de profesores de educación secundaria en Argentina:(...)” (UNIPE).

Las razones que señalan los y las estudiantes para elegir la institución en que se forman como profesores/as son sensiblemente diferentes entre los cursantes de ISFD y universidad: el nivel académico (muy valorado) está mucho más presente entre estudiantes universitarios. En cambio, razones de cercanía (como la presencia de conocidos/as que ya hayan ido a la institución, la ausencia de otras opciones de estudio cercanas a su hogar) cobran el doble de peso para estudiantes de ISFD que para los de universidad.

Una diferencia clave entre los ISFD y las universidades es su distribución territorial. Los cambios producidos con la expansión del Nivel Superior en Argentina están relacionados también con una presencia más extendida de todas sus instituciones (a modo de ejemplo, podemos mencionar que todas las provincias tienen universidades). Sin embargo, el peso de la distribución territorial de los ISFD sigue siendo sustancialmente mayor: en estas instituciones el doble de los y las estudiantes en comparación con la universidad (14% contra 7%) reconoce haberlas elegido por no tener otra opción de estudio cerca del hogar. Una forma de indagar la territorialidad es pensar la elección de la institución a partir de la influencia de los circuitos de socialización:

nuevamente el doble de los y las estudiantes que elige estudiar en ISFD frente a los universitarios (32% frente a 16%) decide hacerlo por haber tenidos conocidos que transitaron esa institución. Más aún, si tomamos el grupo de estudiantes de ISFD que señala que haber elegido la institución por no tener otra opción cercana, el 75% de ellos además señaló que lo hace por tener conocidos que estudiaron en la institución elegida. Por otro lado, del grupo de estudiantes que mencionó haber elegido una institución por tener conocidos que asistieron a ella el 80% señala, además, que la elige por estar cerca de su hogar.

Este estudio impulsó la ruptura de una lectura monolítica, exclusiva por tipo de institución y permitió reconocer así matices tanto entre los ISFD como entre las Universidades. Por ejemplo, estudiantes del profesorado Joaquín V. González (CABA), un ISFD centenario de la CABA, señalan haberlo elegido por su nivel académico en un 80%, porcentaje similar al promedio universitario. Si analizamos la elección de la institución en relación a la cercanía, vemos que los/as estudiantes de una recientemente creada universidad del conurbano esgrimen este motivo en un 44%; valor que se aleja del 7% del promedio universitario e, incluso, del 14 % del promedio de respuestas de quienes estudian en ISFD. En forma similar, encontramos que los promedios de ciertas universidades relativamente jóvenes tales como la Universidad General Sarmiento, se acercan a ciertas valoraciones propias de los ISFD: un 25% de estudiantes reconoce que la cercanía fue un factor clave para elegirla y un 15% señala no tener otras opciones cercanas para estudiar.

Hasta aquí hemos recorrido diversas razones y situaciones que operan como motores en las trayectorias estudiantiles, es decir, son causas de movimientos y nos permiten pensar las secuencias de abandono o de elección de carrera como procesos complejos (Panaia, 2013). Más allá de los argumentos esgrimidos por los y las estudiantes a la hora de elegir dónde estudiar o las particularidades regionales o institucionales, resulta significativa la población que reciben los ISFD de estudiantes que ya transitaron la universidad. En este sentido, los conceptos de hospitalidad en la formación docente en general, y en aquella ligada a las jurisdicciones en particular, cobran particular relevancia.

4. A modo de cierre: la hospitalidad en los nuevos escenarios de la formación docente.

A lo largo de este artículo hemos dado cuenta insistentemente de una marca de origen de la formación docente en la Argentina: distintas instituciones (escuelas normales, instituciones de profesorado y universidades) se ocuparon de ella.

De las instituciones no universitarias, que fueron las que mayoritariamente atendieron la formación docente, queremos destacar algunos rasgos y dinámicas que la caracterizaron. Por un lado el isomorfismo entre la institución formadora y el nivel para el que forma, y, por otro lado, la infantilización de la población que concurre a ellas. Ninguno de estos dos rasgos caracterizó a las universidades públicas de la Argentina. Más aún, los cambios universitarios en la educación superior han tenido bajo impacto en las (otras) instituciones de formación docente: por ejemplo la reforma universitaria de 1918 (con su planteo democratizador y de cogobierno) tuvo un efecto tenue y retrasado sólo en algunos Institutos (por ejemplo, el J.V. González en CABA, la Normal Superior “Garzón Agulla” en Córdoba). Tampoco la terciarización de la formación docente en 1969-70, que continuó impregnada por el espíritu normalista y su gramática hegemónica.

Identificamos como un momento de inflexión y cambio, la expansión del conjunto del nivel superior y de su mano la expansión de la formación docente que se inicia hace 4 décadas y fortalece ese impulso en la última década del siglo XX. Esta expansión se puede analizar desde múltiples vetas (territorial, matricular, institucional, entre otros). En la tabla 1 se ve claramente que la expansión intensa y progresiva del Nivel es mayor, aún, en el conjunto de las instituciones que no son universitarias⁷.

Ahora bien, nos interesa señalar dinámicas específicas en la expansión de la formación docente en el siglo XXI. En primer lugar se trata de una expansión que entre el 2000 y el 2014 prácticamente duplica su matrícula, mientras que en el mismo período la de la universidad crece en un 50 %. ¿Por qué crece más la matrícula en las instituciones de educación superior que no

⁷ Usamos esta denominación (aunque no coincidimos con ella) porque la establece la Ley de Educación Superior (y la modifica la LEN, llamando a estas instituciones Institutos de Educación Superior-IES) y la sostiene la SPU y la DINIIE del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en su trabajo estadístico.

son universitarias (no sólo los profesorado)? En primer lugar (afirmación válida para el conjunto del nivel superior), nos encontramos con una sensible expansión territorial: los y las estudiantes señalan de modo común que la existencia de una institución en su territorio tuvo mucha incidencia en la posibilidad de que tomen la decisión de continuar estudiando en el nivel superior. En segundo lugar, (como rasgo característico de las instituciones no universitarias y en especial los ISFD) el isomorfismo resulta, en un período de crecimiento del nivel también por la expansión de derechos⁸, más hospitalario para la recepción de las y los estudiantes (Charovsky, 2013) al presentar una gramática institucional más familiar y también un desafío intelectual más reconocible en sus reglas. Como sostiene Ezcurra (2011), el sistema universitario tiene una lógica que supone expectativas en relación a los hábitos y saberes de los y las estudiantes previamente adquiridos y, por lo tanto no se dedica a enseñarlos, constituyendo una base de enseñanza omitida. También la estructura de esas instituciones (sistema de inscripción, horarios autónomos de materias, modalidades de evaluación, entre otros) resulta ajena, sobre todo para quienes son primera generación de la familia en concurrir al nivel superior.

Este artículo se ocupó especialmente de la formación docente en el marco del fortalecimiento del nivel superior en el siglo XXI de la mano de la producción de algunas condiciones sociales, políticas, culturales, pedagógicas; señalamos aquí tres.

En primer lugar, desde la macropolítica planteamos un encuadre normativo, a saber Ley de Educación Nacional, resoluciones del Consejo Federal de Educación, y la lógica de concertación en tres niveles (federal, jurisdiccional e institucional) que nos presentó una situación en donde la política como texto abonó a un escenario de la formación docente en el que, la puesta en acto de estas políticas supone una gramática que está asumiendo características genuinas y propias. La necesidad de articulación de líneas federales, jurisdiccionales e institucionales habilita el trabajo situado, contextualizado abonando a la creatividad de los actores institucionales en la interpretación de las mismas para la puesta en acto. En ese sentido, se reconoce “la

⁸Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe 2008: declara a la Educación Superior como derecho humano y bien público social que los estados deben garantizar.

participación de “nuevas voces” en la producción de políticas y de nuevos “conductos” a través de los cuales los distintos actores ” (Beech y Meo, 2016:6) participan

En segundo lugar, nos detuvimos sobre una dimensión ligada a la micropolítica (temas de cogobierno, acompañamiento y participación estudiantil). Mientras que la consideración del estudiante como sujeto político es un bastión histórico de la universidad, el acompañamiento a las trayectorias nace como un proyecto propio ligado a la dinámica micro-macro que planteamos más arriba. Lo que se observa es que se flexibiliza la gramática de los ISFD, pero no por ello se renuncia a una identidad institucional específica. Éstos participan en procesos no han sido lineales ni simples (desde el cogobierno hasta los equipos de investigación educativa): allí los institutos y sus actores hacen políticas y éstas los “hacen a ellos” (Beech y Meo, 2016). Es decir, el camino recorrido hasta aquí nos permite pensar que, al menos en el caso de los ISFD, algunos de los cambios en la gramática de al formación docente han permitido desplegar dinámicas más hospitalarias, siempre en tensión (diversa) con el isomorfismo histórico entre la formación docente y la escuela secundaria.

Los cambios macro y micropolíticos en la formación docente no universitaria han tenido ciertos diálogos e intercambios con tradiciones universitarias, sin embargo estas transformaciones guardan rasgos de hospitalidad que las universidades más tradicionales, más marcadas por el elitismo de origen, tienen mucha dificultad de construir; en cambio, instituciones más nuevas (universitarias o ISFD) presentan un dinamismo mayor y una preocupación explícita en estas áreas.

Por último, queremos señalar las condiciones y los efectos pedagógicos. La huella del proceso de infantilización de los y las estudiantes de la formación tuvo un alto poder performativo, en el sentido que restringió el universo de las experiencias de formación, delimitó los horizontes de cómo se visualizan los y las estudiantes a sí mismos en tanto sujetos despojados de sus saberes experienciales, sus responsabilidades y derechos adultos. En este sentido, este artículo abonó a una relectura sobre esta temática.

A modo de corolario, el camino recorrido hasta aquí nos permite pensar que, al menos en el caso de los ISFD, algunos de los cambios en la gramática de la formación docente han permitido desplegar dinámicas más hospitalarias en dos sentidos distintos diferentes, estableciendo tensiones disímiles con el isomorfismos histórico entre la formación docente y la escuela secundaria.

En primer lugar podemos pensar la hospitalidad como la posibilidad de generar experiencias nuevas, abrir en un futuro el camino de la invención y recreación de la cultura (Koselleck, 1993). Por ejemplo, las instituciones formadoras reconocen que el sujeto con el que trabajan no es un niño, es un adulto y como tal tiene conciencia y responsabilidad política; reconocen y mutan frente a un cambio de época en donde la juventud tiene una diversificada y creciente relación con la política y, además, la juventud misma es arena de disputa por la política (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco (comps.), 2017). Ese reconocimiento es un acto ético que da cuenta de una interpelación de las instituciones por la presencia de esos futuros docentes: los cambios en las normativas habilitan contextos y prácticas en los cuales las instituciones se repiensen a sí mismas y, a la vez, ofrecen nuevas formas para que estos estudiantes se apropien y resignifiquen las trayectorias por la institución (Fernández Agis, 2009; Iglesias, 2018).

Un segundo sentido de hospitalidad lo encontramos en la potencia de la diversificación institucional (Chiroleu et al, 2012; Rinesi, 2015), especialmente aquella ligada a la distribución territorial : en las palabras de los y las estudiantes aún es sensible el peso de la cercanía (tanto física como en términos de circuitos socialización); en otras palabras: “ estas instituciones son hospitalarias por el solo hecho de estar allí, por estar disponibles en cuanto a su accesibilidad física (Charovsky, 2013: 202).

Consideramos que en el escenario descrito de la formación docente juega un papel relevante la consideración del estudiante como sujeto político y sujeto de derecho: esto implica que puede participar en las decisiones institucionales y del colectivo estudiantil, es percibido como autónomo para armar su propia trayectoria y, sobre todo, con necesidades específicas de los sujetos adultos actuales. Al ser reconocida esta imagen del estudiante de la formación

docente, se pueden habilitar, tal como se analizó en este artículo, acciones institucionales de acompañamiento que construyan contextos más hospitalarios para los y las estudiantes, favoreciendo así nuevos vínculos pedagógicos.

4. Bibliografía.

-Annunziata, Rocío

2010. Apostando a lo local: la “democracia de proximidad” en el Municipio de Morón. En P. Alegre *et al.*, *Las izquierdas latinoamericanas: de la oposición al poder*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

-Balardini, Sergio

2005 ¿Qué hay de nuevo, viejo?: Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil. *Revista Nueva sociedad* N° 200. pp. 97 - 107. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/3299_1.pdf

-Ball, Stephen

1993 What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 10-17

2012 *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London, Routledge.

2015 What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.

-Beech, Jason; Meo, Analia

2016 Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el *Estudio de las Políticas Educativas en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23) pp. 1-16. Disponible <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

-Braslavsky, Cecilia; Birgin, Alejandra

1992 *Formación de Profesores*. Buenos Aires, Miño y Dávila

-Birgin, Alejandra

2017. "De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine". En: Revue internationale d'éducation de Sèvres. N° 74, pp. 69-78. Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Sèvres. ISSN 1254-4590 (papel) - 2261- 4265 (digital).
2016. Reprofesionalizar la docencia: un recorrido por la obra de Cecilia Braslavsky. En Dussel; Inés y Pineau, Pablo *Conocimiento, historia y política en la educación. El legado intelectual de Cecilia Braslavsky* Buenos Aires. Santillana..
- Birgin, Alejandra; Pineau, Pablo
- 1999 Son como chicos: el vínculo pedagógico en los Institutos de Formación Docente” *Cuadernos de educación*, año 1, nro. 2. Buenos Aires. pp. 46-49
- 2015 . Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Briones, Guillermo
- 1998 *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. Ciudad de México., Trillas
- Charovsky, Malena
- 2013 *La fragmentación de la comunidad educativa docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría UBA, FyLO. Disponible <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270>
- Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio, Rovelli, Laura
- 2012 *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, UNGS, IEC-CONADU.
- Davini, María Cristina
1989. *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. (Tesis doctoral inédita). Rio de Janeiro, Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro
- Dussel, Inés

1997 *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO-CBC.

2014 A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, pp. 250-278

-Ezcurra, Ana María

2011 Abandono estudiantil en Educación Superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp.23-62). Los Polvorines, Universidad Sarmiento.

2011 *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

2012. Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y Enseñanza Superior. En N. Gluz y J. A. Salgado (Coords.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación: del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*- Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad Autónoma del Estado de México.

-Fernández Agis, Domingo

2009 "Tiempo, política y hospitalidad. Una reflexión desde Derrida y Lévinas" *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política* N.º 40, enero-junio, 2009, pp 191-202

-Iglesias, Andrea

2018 "Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

-Jacinto, Claudia; Terigi, Flavia

2007. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, UNESCO-IPE ,Santillana

-Koselleck, Reinhard

1993 *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós.

- Kriger, Miriam y Bruno, Daniela
2013 Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students. *C@ahiers de Psychologie Politique*, 22.
- Kriger, Miriam
2014 “Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 583-596.
- Morgade, Graciela
1993 ¿Quiénes fueron las primeras maestras? En *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Dávila, N°2, julio 1993
- Misirlis, Graciela
2018 *Escuela y conocimiento: una política para la democratización real de la educación*. En Edición
- Morosini, Marilia Costa.
2014 . Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 385-405. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>
- Lingard, Bob y Ozga, Jenny
2007. “Introduction: Reading education policy and politics” En B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The Routledge Falmer reader in education policy and politics* .Oxon, UK: Routledge. pp. 1–8
- Pinkasz, Daniel
1992 “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y Conflictos” en Braslavsky, C; Birgin, A en *Formación de Profesores*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rama, Claudio
2006 *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rinesi, Eduardo

2015. *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines, UNGS, IEC-CONADU.

-Sarlo, Beatriz

1998 *La máquina cultural*. Buenos Aires, Ariel.

-Taylor, Sandra

1997 Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18 (1), 23-35

-Terigi, Flavia

2009 *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación

-Tyack, David y Tobin, William

1994 The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to change? [La “gramática” escolar: ¿Por qué ha sido tan difícil de cambiar?] *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453>

-Vázquez, Melina et al (comps)

2017 *Militancias juveniles en la Argentina Democrática*. Buenos Aires, Imago Mundi

Normativa consultada

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional

Resoluciones Consejo Federal de Educación:

Res. N° 23/07 Plan Nacional de Formación Docente 2007-2011

Res. N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la nómina de títulos

Res. N° 30/07 Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. – Anexo I y Anexo II

Res. N° 72/08 Organización y Gobierno del Sistema Formador en los niveles Federal y Jurisdiccional

Res. N° 101/10 Objetivos y Acciones 2010/11 de Formación Docente.

Mar del Plata, 28 y 29 marzo de 2019



ISBN 978-987-544-895-7

Res. N° 140/11 Lineamientos Federales para el planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador

Documentos Gubernamentales

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2015)
Memorias de Gestión. Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015.