

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA CONFIGURACION DEL CAMPO DE LA
FORMACION DOCENTE PERMANENTE
EN EL NIVEL MEDIO EN LA ARGENTINA.**

ESTUDIO DEL CASO DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

PRESENTADA POR

SONIA GLADIS ALZAMORA

Director: Dr. FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR

Tutor: Dr. LUIS AGUILAR HERNÁNDEZ

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

2013

LA CONFIGURACION DEL CAMPO
DE LA FORMACION DOCENTE PERMANENTE
EN EL NIVEL MEDIO EN LA ARGENTINA.
ESTUDIO DEL CASO DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACION

3067 RD. 1393/2007



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Imagen de tapa: Ah, la Madonna y su corito. Obra plástica de Adriana Garbarino.

AGRADECIMIENTOS

Realizar un trabajo, sea cual sea, requiere un conjunto de acciones en un tiempo, en un espacio y una reunión de personas. Cuando a lo anterior se une la reflexión sobre la práctica acontecen procesos sobre sí mismo cuyos efectos no son medibles. Estas son las condiciones que se hicieron presentes para realizar esta tesis de doctorado, la Beca *MoE-Erasmus Mundus* permitió disponer de dos años para esta tarea. Vaya mi primer agradecimiento para el Coordinador General, Dr. Ignacio Rivas Flores de la Universidad de Málaga y a los responsables de la Coordinación de la Universidad Nacional de La Pampa y de la Universitat de València que dedicaron horas y esfuerzo personal a la realización de este Programa.

El trabajo de investigación vuelve imprescindible la colaboración de una gran cantidad de personas que entregan no sólo tiempo de sus agendas sino que aceptan compartir su comprensión de los hechos. Esta entrega confiada permitió realizar el trabajo de campo en un espacio temporal acotado. No podré agradecer suficientemente esta disponibilidad desinteresada a cada uno de ellos por esto realizo un reconocimiento a quienes llevan adelante la lucha por la formación aunque no compartamos la misma mirada.

Es una empresa difícil el proceso de producción de conocimientos por la exigencia de salir de nosotros mismos para entrar en el mundo de los otros y dar cuenta de ello. Tarea que fue posible por las sugerencias, observaciones y discusiones, obligada a realizar por el director, Francisco, Paco, Beltrán Llavador y en este último año, con el acompañamiento de Luis Aguilar Hernández. Gracias Paco, Gracias Luis.

Gracias a colegas y a especialistas de mi país y de Valencia, estos últimos conocidos en esta experiencia española, que contribuyeron con sus colaboraciones a revisar, comprender y ampliar la visión en cuestiones difíciles. Gracias a la Dra. Marta Souto de la Universidad de Buenos Aires por enseñarme sobre el campo de la formación.

El contexto de producción fue el más adecuado desde las condiciones presentes pero la familia y las amistades estuvieron lejos físicamente, no así en las conversaciones diarias o en las comunicaciones ocasionales de aliento y de afecto. Lograron sostenerme en momentos de caída, de tensiones y alegrarme o entristecerme con sus sucesos. Estuvieron las amistades hechas en Valencia que hicieron el “soporte” local.

Gracias a mis seres queridos que me despiden y me esperan de regreso en cada viaje. Que me enseñaron y me enseñan el valor de la tenacidad y de la lucha.

Gracias por la posibilidad

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE	11
Introduciendo las líneas para construir el objeto de estudio	11
CAPÍTULO I. Presentación del objeto de investigación	21
Lógica interna del problema de investigación	21
Primer momento: Consideraciones generales del problema de investigación	22
Segundo momento de delimitación del problema: la formación inscripta en el Sistema Educativo	28
Tercer momento: El problema como objeto relacional	32
Cuarto Momento: Herramientas teóricas para construir el objeto Campo de la Formación Docente Permanente	37
Notas descriptivas del campo social	40
Los Campos de referencia para la construcción del objeto de estudio	50
Relaciones del Campo de la Educación con el Campo del Poder	57
Diferenciación interna del Campo de la Educación	58
Quinto Momento: Construcción inicial del Campo de la Formación Docente Permanente para el Nivel Medio	65
Decisiones teórico-metodológicas	72
Decisiones de orden epistemológico	76
SEGUNDA PARTE	81
Construyendo el Campo de la Formación Docente Permanente	81
CAPÍTULO II. Análisis del Campo Político Educativo	85
El Campo Político Educativo Argentino desde la génesis a la configuración actual	85
La década de 1990. Época de reformas en educación	92
El Campo de la política educativa argentina a fines del siglo XX	96
Modificaciones de los espacios socio-políticos luego de las crisis de inicio del siglo XXI	106
Nueva reforma del Campo de la Educación iniciada con la Ley de Educación Nacional	112
Tendencias actuales en el Campo de la Educación	118
CAPÍTULO III. Las regulaciones del Campo Estatal en la Formación Docente Permanente en la Argentina	125
Desde los inicios del Sistema Educativo a la Reforma Educativa de la década de 1990	125
Cambios en la política de formación de la década de 1990	140
Las prescripciones actuales del Campo Político sobre la FDP	144
Efectos de la nominación estatal en los campos de la FDP jurisdiccional	161
CAPÍTULO IV. Retóricas del Campo Intelectual y de las Agencias Internacionales intervinientes en el Campo de la FDP	165
Tendencias en producciones teóricas: de la concepción carencial hacia el Desarrollo Profesional Docente	165
Papel asignado a la FDP en el siglo XXI en documentos de Organismos Internacionales	175
Orientaciones de las Agencias Internacionales de Educación	178

Movimientos de los agentes intelectuales argentinos en el Campo de la FDP _____	191
TERCERA PARTE _____	195
Construcción del caso _____	195
CAPÍTULO V. La situación del Nivel Medio en La Argentina _____	199
Conformación y características actuales del Nivel Secundario en la Argentina _____	199
La delimitación efectuada por el Campo Político sobre la posición de los agentes escolares _____	208
La posición de los agentes escolares en el Nivel Medio _____	211
CAPÍTULO VI. Notas descriptivas de la provincia de La Pampa _____	219
Ubicación y características socio-económicas _____	219
Caracterización del Campo de la Educación de la provincia de La Pampa _____	224
El Campo de la FDP: agencias y agentes provinciales _____	229
1-Descripción de las Agencias formadoras _____	231
2-Agentes en formación: docentes y directivos de nivel medio _____	244
CAPÍTULO VII. Definiciones metodológicas del trabajo de campo _____	249
Proceso de operacionalización de las categorías teóricas _____	249
Características del diseño del trabajo de campo _____	255
Instrumentos e implementación en el trabajo de campo _____	257
Análisis de datos _____	274
CAPÍTULO VIII. Análisis de las tensiones presentes en el Campo de la FDP provincial _____	279
Agencias, Agentes y Acciones de Formación Docente Permanente _____	279
Primera hipótesis de análisis: Dominación del Campo Recontextualizador Oficial nacional _____	285
Primer momento: Análisis de relaciones entre los Campos de Recontextualización Oficial nacional y provincial _____	287
A-Análisis de la normativa reguladora del Campo de la FDP provincial _____	287
b- Análisis de las acciones de formación implementadas para los agentes escolares que ejercen en el Nivel Medio _____	290
c-Percepción de los agentes del Campo Político de la Educación _____	295
Segundo momento: Análisis de las relaciones entre el Campo de Recontextualización Oficial y el Campo de Recontextualización Pedagógica _____	307
a-La Universidad y las Facultades _____	308
Tercer momento: Relaciones entre el Campo Recontextualizador Oficial y el Campo Pedagógico _____	326
Segunda Hipótesis: Principales orientaciones de agentes y agencias en el Campo de la FDP: alianzas, competencia y oposición _____	333
Subhipótesis A- Alianzas entre agencias formadoras _____	333
Subhipótesis B: Competencia entre agencias y agentes formadores _____	336
A-Competencia entre Institutos Superiores de Formación Docente _____	337
B-Competencia entre Institutos Superiores de Formación Docente y agencias universitarias, en particular con la Facultad de Ciencias Humanas _____	339
C-Competencia de la Facultad de Ciencias Humanas con otras universidades _____	340
Subhipótesis C: Oposiciones entre los Campos de Recontextualización y el Campo Pedagógico _____	342
CONCLUSIONES _____	349
Antecedentes del estado actual del Campo de la FDP _____	352
Configuración actual del Campo de la FDP provincial _____	356

Dominación del Campo Recontextualizador Oficial nacional _____	358
Dinámica del Proceso de Recontextualización Oficial Provincial y sus efectos en el Campo de la FDP _____	364
Luchas por la autonomía relativa _____	367
Estrategia de oposición desde el Campo Pedagógico del Nivel Medio _____	371
Delineando las características de la Formación Docente Permanente _____	375
Notas acerca de la reconfiguración de la posición del Estado en el Campo de la FDP _____	380
DOCUMENTOS CONSULTADOS _____	389
BIBLIOGRAFÍA _____	393
ANEXO 1. PROTOCOLOS DE INSTRUMENTOS _____	421
A-Protocolo de Encuesta a personal Directivo _____	423
B- Protocolo de Entrevista a referentes de agencias formadoras _____	427
C- Protocolo de Grupo de Discusión _____	428

PRIMERA PARTE

INTRODUCIENDO LAS LÍNEAS PARA CONSTRUIR EL OBJETO DE ESTUDIO

11

La cuestión de la formación docente fue transformándose a lo largo de los últimos dos siglos, producto de las luchas sociales encarnadas en las personas, los grupos, las instituciones, los movimientos involucrados en el proceso de producción, selección y circulación del conocimiento legitimado socialmente, sin una delimitación precisa de geografía y tiempos. Las disputas por el capital cultural requerido para el ejercicio laboral fue acompañando aquellas otras luchas por los posicionamientos adjudicados y ganados, a veces, por los docentes, agentes pedagógicos centrales del sistema educativo.

La docencia fue construida desde sus orígenes como agentes sociales en relación de dependencia con el Estado, interesado en la consolidación del sistema educativo y de las prácticas necesarias para la construcción de un espíritu nacional (Lopes, 2007). En la mayor parte de los países, la formación inicial se realizaba bajo la responsabilidad estatal y el docente continuaba formándose en la misma escuela auxiliado por dispositivos disponibles en el mismo espacio (revistas, asesoramientos de supervisores, directivos).

La concepción de la docencia como vocación de entrega a una causa superior impregnó a varias generaciones de agentes y aún continúa presente en el sentido práctico social. Sus antecedentes se hallan en el siglo XVI en el marco de la Reforma y

la Contrarreforma cuando la enseñanza era cuestión de religiosos. En el siglo XIX se produce la mutación de esta relación religiosa hacia un sentido secular, si bien sigue vigente el núcleo representacional de compromiso y entrega individual con las prescripciones estatales que imponen condiciones contractuales de marcado ascetismo. La vocación respondía a condiciones casi innatas del sujeto, motivo por el cual la preparación consistía en entregar un instrumental que contribuyera en la tarea de enseñar los saberes aprovechando dicha disposición del agente.

La docencia fue comprendida como un ejercicio de fidelización, de acción moralizadora, de adiestramiento del alma de los niños (Tardif, 2012a) y la vocación era el trabajo de la conciencia o la iluminación de la intuición, ejercicio armónico entre las posiciones ofrecidas en el Campo Social y Educativo y de aquellos que las ocuparon efectivamente (Bourdieu, 2012).

La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña (Tenti Fanfani, 2008b, p. 2).

El involucramiento de los agentes escolares en movimientos sociales y políticos a mitad del siglo XX fue uno de los motivos que intervino en la modificación de las representaciones hacia la comprensión de la docencia como oficio, movimiento que se había iniciado en el siglo XIX con el proceso de estatalización de la escuela primaria obligatoria. El oficio involucra identidades comunes conformadas por una formación inicial –principalmente en las escuelas normales–, institucionalización de una carrera laboral, condiciones de trabajo pautadas en un régimen contractual con el Estado, empleador con el cual se establecían relaciones laborales y de confianza (Tardif, 2012a).

En los años 1960-1970 se extiende esta concepción que parte de la valoración del aprendizaje personal a través de diversas fuentes y experiencias y reconoce autonomía relativa en el terreno pedagógico al docente. Este proceso valora el aprendizaje permanente como parte de la actuación del oficio docente.

El término educación permanente es acuñado en el contexto de la educación de adultos en Francia en los años 1970. En un inicio, el movimiento reformador buscaba la transformación del conjunto del sistema educativo y de formación, a partir de la constatación que las personas adultas necesitan seguir aprendiendo luego de su paso por la escuela o la universidad. Los cambios científico-técnicos llevaban al envejecimiento de los conocimientos y al cambio del contenido de las profesiones; por esto, la educación debía continuar en los distintos momentos de la vida de las personas. Este principio modificó las fronteras entre la formación general y la profesional para la revisión del sistema educativo en todos los países; fue así como la UNESCO, el Consejo de Europa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y el Club de Roma convirtieron la formación permanente en concepto central del nuevo paradigma educativo. El Informe al Club de Roma (1972) o el Informe Faure (1973) son los textos más conocidos en los cuales se proclama esta concepción de la educación de los docentes (Fernandez, 2000).

En los últimos decenios es predominante el discurso de la crisis en la que se encuentran la docencia y la formación del profesorado. Maroy y Cattonar (2012) presentan una reseña de esta situación que afecta a países europeos y latinoamericanos. Así explicitan:

Ces discours sur la transformation du métier d'enseignant apparaissent dans un context de changement du système éducatif, notamment d'effritement du consensus

culturel autour de l'école et d'évolution de ses modes de régulation. (...) Ce consensus culturel semble se lézarder depuis une vingtaine d'années: la massification de l'école, la bureaucratisation, la crise de l'emploi, la mise en doute plus générale du savoir scientifique, de la raison, du progrès conduisent à une crise de sens et à l'éclatement des attentes (p. 399)¹.

El modelo de organización escolar burocrático instalado hasta los años 1990 requería transformaciones a ojos de los agentes internos y externos del Campo de la Educación y del Campo Político aunque con distintos sentidos y pretendiendo diferentes metas para el sistema educativo, lo cual involucraba la redefinición del trabajo y la formación docente del sector estatal (Tenti Fanfani, 2008b). Se pretendió instalar el discurso de la profesionalización de la docencia y la escuela como lugar eficaz y eficiente. Esta nueva condición modificó las expectativas y exigencias de la formación tendientes a aumentar la autonomía en el trabajo. Un aspecto clave pasó a ser la evaluación de dicha experticia, conocida internacionalmente como *accountability*, a través de pruebas de medición de calidad de los logros de los estudiantes al mismo tiempo que apelaban a la creatividad, su compromiso, liderazgo y trabajo en equipo.

El discurso dominante se vuelca a la concepción de formación de los docentes en competencias que apoyaran aprendizajes flexibles y a largo plazo. No hubo ni hay acuerdos dentro del Campo Intelectual de la Educación respecto de las concepciones sobre las competencias, desde aquellas apegadas al tecnicismo cognitivista a las posiciones que promueven la reflexividad y la construcción del conocimiento. La

¹ Estos discursos sobre la transformación del oficio de la enseñanza aparece en un contexto de cambio del sistema educativo que incluye la erosión del consenso cultural acerca de la escuela y de evolución de sus modos de regulación. (...) Este consenso cultural parece desmoronarse después de una veintena de años: la masificación de la escuela, la burocratización, la crisis del empleo, el cuestionamiento general del saber científico, de la razón, del progreso conduce a una crisis de sentido y la eclosión de las expectativas (Traducción propia).

formación deja de concebirse separada por etapas –inicial, en servicio– para instaurarse la idea del *continuum* como principio reorganizador del sistema formador diferenciando los momentos de la carrera docente que se inicia con los estudios iniciales, la etapa de inserción laboral y la formación continua o permanente.

No puede hablarse de un consenso respecto de la visión de la docencia y su formación. A aquella concepción que ocupó el Campo Político se oponen otras perspectivas que comparan el quehacer docente con una performance, “es decir una ejecución virtuosa (práctica sin producto inmediato) que requiere de la participación de un público (los estudiantes y sus familias)” (Tenti Fanfani, 2012, p. 1). El trabajo colectivo que se ejerce en marcos institucionales desiguales y jerarquizados se contrapone a la imagen de un agente individual, con un conocimiento, actitudes y valores de profesional.

Los Estados se han volcado a delinear diseños curriculares con mayor cantidad de años de formación inicial, acciones formativas posteriores en los centros educativos y/o fuera de los mismos que atiendan a los contenidos y competencias requeridos. El objetivo subyacente es aumentar y mejorar el capital cultural docente a través de diferentes medidas estratégicas.

En esta última década, la formación permanente fue consagrada como derecho en Europa. Contenida dentro del Derecho a la Educación, está presente en los documentos internacionales, y en el caso de la Argentina se establece como derecho y obligación de los docentes en la Ley Nacional de Educación del año 2006.

Todas estas transformaciones son resultados temporarios producidos por las luchas entre sectores, grupos y agencias sociales diversas en disputa por el sentido asignado a

la educación y a la docencia. Disputas que se juegan en distintos lugares y que re-crean el juego social más amplio. Con este supuesto, tomado de la obra de Pierre Bourdieu, se comenzó este trabajo de investigación, complejo y de difícil armado. El estado del campo de la investigación educativa permitió pensarlo y diseñarlo en tanto objeto, abordable con los instrumentos teórico-metodológicos disponibles, e incluirlo, en esta instancia expositiva, en las discusiones de la comunidad socio-educativa.

Aquellas orientaciones y el interés personal colocado en la formación docente permanente de los docentes del Nivel Medio llevaron a la construcción de preguntas sencillas que apuntan a indagar quiénes son aquellos que intervienen en los procesos de formación permanente, cómo se relacionan entre ellos, qué aspectos hacen intervenir en esas relaciones, cómo se perciben mutuamente, qué y por qué se mantienen vinculados. Cuestionamientos que dibujan la apertura al conocimiento de la estructura de agentes y agencias vinculadas con la formación docente permanente de un nivel educativo.

La teoría construida por el sociólogo P. Bourdieu y los aportes de la obra de B. Bernstein, posibilitan esta construcción teórico-empírica para indagar las disposiciones, posiciones y oposiciones de agentes y agencias en la lucha por la imposición de las representaciones legítimas de la formación de los docentes en ejercicio en el Nivel Secundario en la provincia de La Pampa. La noción de campo como “de un modo de construcción del objeto que habrá de regir todas las decisiones prácticas de la investigación” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 170) permite pensar en términos relacionales las distribuciones de las propiedades entre los sujetos en un caso empírico construido teóricamente, contando para ello con el apoyo de homologías estructurales con otros campos o con otro estado del mismo a través del razonamiento analógico, procedimiento que permite interpretar hechos a partir de un universo similar.

En esta investigación se elige el Nivel Medio de escolarización por su reciente universalización en la Argentina, conquista legal que requiere de luchas entre distintos campos sociales para su implementación. El recorte a una jurisdicción del país convierte la investigación del campo de la formación docente permanente en un estudio de un caso particular de lo posible que permitirá, por una parte, revisar la teoría y, como sostiene Bourdieu, hacerla avanzar en otros terrenos y nuevas coyunturas espacio-temporales; por otra parte, al comprender el particular dentro del movimiento de la generalidad, los conocimientos construidos tienen el potencial de mostrar las tendencias dentro del Campo más amplio del cual forma parte.

En un proceso que referencia y contrasta las categorías, que abordan el espacio social estudiado, desde la construcción teórica con una realidad externa, se analizó material empírico procedente de entrevistas individuales, grupos de discusión, cuestionarios cerrados y documentos normativos producidos por organismos estatales nacionales y provinciales. La triangulación de instrumentos y de fuentes permitió cruzar datos en un proceso riguroso que contribuye a la validez de las acciones realizadas y a la vigilancia de las posibles tendencias sesgadas de la investigadora, participante del Campo. Los controles a las interpretaciones apresuradas y sospechosamente centradas fueron motivos de observaciones y análisis con el director de esta tesis.

La exposición de la investigación está dividida en tres partes. En cada una de ellas se ha procurado introducir elementos que aporten a la siguiente parte, con avances cualitativos en la construcción del objeto, de modo que en cada parte se retoma y se complejiza lo expuesto en la anterior. Siguiendo este principio de complejidad creciente se organizan también los capítulos. La primera parte, además de esta Introducción, incluye el Capítulo I en el que se detalla el proceso de delimitación del problema, desde

el amplio panorama de la valorización otorgada al conocimiento y la formación en la sociedad de este tiempo hasta el nivel más concreto de las relaciones constitutivas de la formación para docentes en ejercicio. Además se presentan la construcción del objeto ‘Campo de la Formación Docente Permanente’, los objetivos orientadores de la producción de conocimiento y los principales recaudos epistemológicos considerados en el proceso de investigación.

La segunda parte, formada por tres capítulos, se adentra en el análisis histórico de las intervenciones de los dos principales campos –el Político y el Intelectual– en las configuraciones que el Campo de la Formación ha ido asumiendo hasta el presente. En el Capítulo II, de los dos campos priorizados en el entramado de relaciones constitutivas, se examina el Campo Político por su predominio histórico en el Campo de la Educación –dentro del cual se encuentra el Campo de la Formación Docente Permanente– y en la actualidad. Estas directrices político-educativas han orientado las estrategias de los agentes y de las agencias en el Subcampo estudiado, cruces y mediaciones, que son analizadas en el Capítulo III.

El Campo Intelectual es el otro espacio social relevante por su condición de producción de los conocimientos recontextualizados en el Campo de la Formación. En el Capítulo IV se describen y analizan dos grupos de agentes y agencias integrantes. Uno de ellos está formado por los intelectuales, académicos e investigadores, de cuyos desarrollos teóricos en las últimas décadas se expone un estado de la cuestión; el otro grupo está conformado por las agencias supranacionales que, a través de sus producciones, se introducen en el terreno de la política educativa; como muestra de su discurso actual se analizan los últimos documentos de UNESCO y OEI y la propuesta de educación para la Conferencia Río+20.

La tercera parte está dedicada al caso construido. En los capítulos V y VI se exponen las decisiones requeridas para la producción de conocimiento sobre el caso, justificándose detalladamente el motivo de la elección del Nivel Medio en la provincia de La Pampa. La fundamentación de ambas decisiones es una tarea previa a la exposición, en el Capítulo VII, de la metodología y el trabajo de campo, donde se muestra la imbricación entre teoría- metodología- empiria.

La presentación del análisis interpretativo del caso es realizada en el Capítulo VIII. Allí se exponen las hipótesis construidas a partir de las categorías iniciales y las emergentes en el proceso de investigación. Las conclusiones, a posteriori de la totalidad del proceso y parte del mismo, describen las relaciones de fuerza que están configurando el objeto 'Campo de la Formación Docente Permanente' en este momento en la provincia y el nivel estudiados. Como caso posible de la estructura relacional amplia, muestra movimientos interiores a ella que, no obstante, pueden contribuir a comprender situaciones con una proyección más allá de los límites estrictos planteados en el recorte de esta investigación. La potencialidad también se presenta en las nuevas líneas de investigación que se avizoran en cada uno de las hipótesis planteadas.

Ha concluido este proceso de producción y escritura; con dificultades para la comprensión del complejo y multidimensional fenómeno, con la puesta en duda constante de preconceptos, la incertidumbre con las categorías construidas y la lucha con las palabras para representar un pensamiento en construcción, dificultad añadida porque estos signos culturales se escapan o faltan por ser un capital cultural aún en apropiación. Ahora es tiempo de su presentación para que, desde otros posicionamientos y visiones, realicen nuevas lecturas e interpretaciones.

CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

LÓGICA INTERNA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La exposición de la construcción inicial del objeto de investigación se realiza diferenciando en momentos el paulatino acercamiento al mismo. La reflexión epistemológica está presente desde la primera instancia a modo de instrumental previo sobre condiciones y requisitos del proceso de conocimiento, acerca de las particularidades de las situaciones problematizadas, los sujetos intervinientes, los modos de acercamiento en métodos y conceptos que van orientando los primeros tanteos en esta compleja construcción y pautando caminos para el segundo momento, en el que se plantean las relaciones que interesa dilucidar entre las condiciones del Nivel Medio en la Argentina, los procesos formativos de los docentes y sus modos de vinculación con el conocimiento académico.

La concepción relacional del objeto es explicada en el tercer momento como antecedente necesario del cuarto, donde se expone el contexto conceptual de referencia (Maxwel, 1996), construido con el propósito de actuar a modo de coordenadas para el modelado de dicho objeto, quinto momento, sin constreñirlo por anticipado para permitir las novedades que lo reorientaran, modificaran o superaran en la relación con los datos. Estas decisiones conceptuales orientan asimismo las definiciones metodológicas de modo consecuente.

Esta lógica expositiva responde a una necesidad de mostrar un discurso claro y comprensible para el lector sin lo cual sería una tarea imposible dar cuenta del proceso de investigación, caracterizado por un incesante movimiento de idas y vueltas, retrocesos y avances entre estos componentes teórico-epistemológicos y metodológicos a lo largo del tiempo.

PRIMER MOMENTO: CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Construir el problema de investigación es una dificultosa tarea por sus delicados e intrincados niveles de complejidad. En la realización de esta acción ha sido y aún sigue siendo propio del occidente moderno proyectar los esquemas teóricos y, posteriormente, introducirse en el llamado plano de “lo real” para estudiarlo e imponer dicho modelo que, al ser una abstracción, se presenta como un artefacto externo y extraño a la práctica (Bourdieu, 1991). La acción de modelado del objeto que se lleva adelante en esta investigación es un cruce entre las categorías de quien investiga, las que permiten prever y suponer relaciones entre componentes y atributos del fenómeno de la formación permanente de los docentes y las resistencias que éste ofrece a los intentos de conocimiento realizados. Investigador e investigado se encuentran y desencuentran torpemente a veces y en un constante proceso de modificación de ambas partes para avanzar en comprensiones más ajustadas (Julien, 1999; Piaget, 1977) que contribuyen a la construcción del objeto acompañado de una celosa vigilancia epistemológica de ese proceso (Bourdieu, 1991).

En esta labor, quien ocupa la posición de investigador² establece un compromiso con la dificultad, el accidente y la limitación, al decir de Sennet (2009, p. 323). En la actividad de investigación se producen cruces con imprevistos, contradicciones, momentos de cerrazón e imposibilidades que requieren saber cuándo hay que detenerse dejando cuestiones sin resolver y, al mismo tiempo, realizar una producción intelectual que muestre las señales de la circulación de las relaciones construidas entre las partes y deje visibles las huellas del proceso de desarrollo efectuado, revelándola en su calidad de investigación viva.

Los retos a dilucidar al plantear la construcción como objeto del Campo de la Formación Docente Permanente requieren la constante vigilancia de la percepción que orienta la revisión de las prácticas con el conocimiento en producción y con el antecedente, soporte indispensable del pensamiento y, en particular, de las tareas de proyección necesarias en la investigación. La reflexión sobre el propio hacer del investigador no es sólo mirar el proceso de planeamiento y de ejecución de la investigación, sino también las vinculaciones estrechas con la cultura dominante en el contexto de producción científica.

Las prescripciones que operan en la construcción del saber científico colocan a esta investigadora ante dilemas; algunos de ellos con trasfondos históricos de larga data, desde los orígenes de constitución del campo de investigación a fines del siglo XVII, tales como la lucha entre las dicotomías clásicas –objetividad-subjetividad, teoría-empiría, estructura-agente– y otros propios de la época actual generados por la

² A lo largo de este trabajo se utilizará el género gramatical masculino como genérico (“los estudiantes”, “los profesores”, etc.) por razones de economía. Al tiempo que nos pronunciamos taxativamente en contra de toda discriminación, incluida la de género, creemos que la convención académica ya naturalizada de mencionar insistentemente ambos géneros gramaticales no necesariamente tiende a visibilizar el género femenino sino que muchas veces encubre formas discriminatorias que no se manifiestan en una simple marca gramatical.

expansión de los límites del conocimiento, la rapidez de las modificaciones de las distintas disciplinas científicas, los cambios en los modos de relación con el saber producido.

Para la resolución de las divisorias existentes en el campo científico, se definió la propuesta teórico-metodológica construida por Pierre Bourdieu, matriz fértil para construir el objeto en su condición relacional. La particularidad del objeto de investigación es su condición de espacio socio-histórico en el cual se promueven y producen procesos de conocimiento en un interjuego de co-construcción y de reproducción, en diversos ámbitos y prácticas educativas, marcado por las huellas de las disputas que actúan en la producción de ese saber y por el suceso del encuentro de sujetos en un marco temporal y cultural.

La priorización del fenómeno de la formación docente permanente responde al vínculo profundo con el conocimiento y a las condiciones de su producción, circulación y apropiación en el sistema educativo de esta sociedad. En los últimos tiempos, la información y el conocimiento han alcanzado una centralidad novedosa en la historia de la humanidad; se le otorga el carácter de recurso flexible, en constante expansión y movimiento en las distintas áreas laborales, especialmente al conocimiento general que no es específico de un puesto o de una agencia empresarial determinada y le permite a su portador trasladarse de un lugar a otro del mundo (Hargreaves, 2003).

El conocimiento se convirtió en clave de la producción y modificó los modos de consumo, en tanto privilegio de los servicios que logran anticipar los gustos del consumidor e imponerse en el mercado, en un proceso de constantes adquisiciones que exigen el recambio y deshecho rápido de los productos. Las relaciones con los objetos y las personas se transforman de manera tal que “se espera (...) que sirvan sólo durante un ‘lapso de tiempo’ y luego se hagan pedazos; que sean desechadas al dejar de ser

útiles” (Bauman, 2007, p.29). Modos de producción y consumo que conducen a primar relaciones tenues y fugaces, olvidando el compromiso permanente y la identidad formada en el transcurso de la trayectoria laboral y vital.

Las condiciones culturales y políticas de las últimas décadas imponen retos a los procesos de desarrollo personal para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, un trabajo, una profesión. La dinámica de construcción de conocimientos, habilidades, representación de la práctica a realizar, de la profesión y del rol, etc., es un “desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición” (Ferry, 1997, p. 54). Si bien este carácter de la formación de proyecto de largo plazo y con una duración prolongada a la vida del portador la convierten en una empresa dificultosa y poco interesante ante la fugacidad que impone el consumo rápido, a los ojos de Bauman (2007), desde la mirada de un teórico reconocido en la temática como Ferry (1991), aparece como un mito del medio siglo pasado que evoca el advenimiento de un orden al cual conviene adecuarse para lograr reconocimiento profesional y social, convirtiéndose en otro objeto de consumo,

Es así que progresivamente se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todos los interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica (Ferry, 1991, p. 45).

La formación atiende al desarrollo y estructuración de la persona y a la transmisión del conocimiento, pudiendo esta última función realizarse por medio de un dispositivo organizacional para la formación permanente, como acontece en el sistema educativo con la oferta de conocimientos y certificados,

La educación, entonces, se tensiona entre esas dos fuerzas: por un lado, la del pasado y por el otro el nacimiento. Quizá entre ambas fuerzas se encuentra la promesa de la formación: garantizar a través de ella la continuidad, la creación de una memoria colectiva que se trasmite de generación a generación y que permita la misma existencia de memoria (Grinberg, 2008, p. 31).

Este momento de transmisión con acento cohesivo y de mantenimiento es una parte del movimiento de la formación, el otro lo constituyen las voluntades de los otros intervinientes. El sujeto socializado en un orden social y moral, a través de un proceso de control complejo que suscita ciertas disposiciones perceptivas, intelectuales, afectivas creando el sentimiento de la necesidad del orden social y limitando las áreas susceptibles de cambio, reacciona a esa identidad oponiendo sus resistencias (Bernstein, 1989).

La formación es una dinámica de transformación personal que se produce en cada sujeto a lo largo de toda la vida y, por esto, se habla de educación permanente. Este proceso tiene un sentido implícito incluido que radica en la colaboración en la construcción de la identidad del sujeto y, al mismo tiempo, esa transformación produce acciones sociales nuevas –de diverso tipo– por los procesos en desarrollo puestos en situación real en el medio social. Por ello puede decirse que las acciones de formación contribuyen –en un proceso de acompañamiento– a la modificación de las organizaciones y a la afirmación de identidad.

Esta dinámica se ve confrontada con las condiciones imperantes en la cultura del nuevo capitalismo (Sennet, 2008), imponiendo modelos de relación de corto plazo que exigen el manejo de sí mismo ante la improvisación constante por los cambios laborales e institucionales y donde la norma es potenciar las capacidades, aprendiendo a descartar las experiencias vividas en el consumo de las novedades. En este contexto, el

conocimiento asume un valor de uso que se consume velozmente, situación exacerbada por la acentuación de su valor de cambio en sociedades que mercantilizan el contexto de producción así como de circulación y apropiación.

El saber³ adquiere valor equivalente al dinero y con este movimiento es separado de las personas, de sus compromisos y dedicaciones personales que son vistos como obstáculos en su fluir en el mercado. Bernstein (1998, p. 112) explica este hecho a partir de la escisión contemporánea en dos mercados independientes: uno del conocimiento y otro de los potenciales creadores y de quienes se encuentran en situación de conocer; desarticulación que desconecta el interior –los compromisos, la dedicación personal, la estructura profunda del yo– del exterior, como condición previa de la constitución de la exterioridad y su práctica según los principios de la nueva derecha, que proclama la sustitución y exclusión de las personas del mercado.

Analizar procesos de formación tal como acontecen en estos tiempos requiere un complejo trabajo de colocar en el contexto socio-cultural a públicos, demandas y necesidades; a la situación de los sujetos en formación; a negociaciones entre especialistas en las áreas de conocimiento, formadores y sujetos en formación. E implica adentrarse en relaciones entre conocimientos producidos y en producción, sentidos de la formación orientando la acción pedagógica entre sujetos, asimetrías de poder entre quienes detentan el conocimiento y aquellos que pretenden su apropiación. Estos aspectos conforman parte del complejo campo de la formación.

³ En este texto se utilizará indistintamente los conceptos conocimiento y saber aludiendo a la construcción sociocognitiva producida en la relación sujeto-objeto. No se desconoce las discusiones existentes en el Campo Intelectual acerca de la diversidad de significados adjudicados a los mismos, al respecto puede mencionarse Barbier y Galatanu (2004) y Perrenoud (1994).

SEGUNDO MOMENTO DE DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA: LA FORMACIÓN INSCRIPTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos circulantes en las sociedades son previamente seleccionados dentro del conjunto de saberes y prácticas culturales antes de su distribución en los sistemas educativos. Esas relaciones, complejas y dificultosas, adquieren visibilidad como constructos corpóreos en una temporalidad que es resultante de las acciones humanas “históricamente contruidos por el trabajo y el agenciamiento de largas cadenas de grupos y generaciones humanas en el juego de fuerzas, de los conflictos y tensiones sociales” (Teixeira, 2007, p. 443).

Las marcas del tiempo reciente en el caso de los países latinoamericanos muestran los amplios procesos de reformas de los sistemas educativos acaecidos desde la década de 1990, a partir de diagnósticos propulsados desde organismos internacionales y desarrollados por agencias ministeriales, afines a discursos que priorizaron la insatisfacción de las clases medias y de sectores empresariales, produjeron la modificación de las *currícula*, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de los modos de pensar la función y la formación de los docentes.

Reformas que intentaron la modernización de las instituciones, produciendo la movilización de estamentos públicos y de las relaciones de poder que configuran el espacio público por su carácter de regulación social de la escolarización (Popkewitz, 2000). Estos procesos procuraron modificar valores e intereses inmersos en las prácticas vigentes de los agentes escolares y de la población mediante una serie de nuevos dispositivos asociados al progreso necesario e imprescindible de las sociedades. Reforma y cambio social aparecieron indisociados en aquellos momentos en discursos

dominantes que hacían llamamientos a la modificación de la educación para adaptarse a la sociedad del conocimiento, del desarrollo tecnológico y a modelos y relaciones económicas globalizadas.

Uno de los puntos a modificar fue la formación docente inicial y permanente en vistas a profesionalizar la docencia. Se partía de la existencia de conocimiento suficiente sobre el proceso escolar debido a la investigación y era necesaria su circulación y apropiación por el cuerpo docente para mejorar la calidad de la enseñanza y producir logros en los aprendizajes de los estudiantes (Popkewitz, 1997). Para lograr esto, el Estado consideró que su papel debía consistir en aportar la coordinación, sistematización y recursos convirtiendo en política pública la formación de los agentes escolares.

Las políticas masivas e instrumentales de perfeccionamiento, basadas en las demandas y necesidades de las administraciones educativas en el marco de la implementación de las mencionadas reformas educativas, mostraron sus debilidades y recibieron numerosas críticas de la mano de un amplísimo abanico de intelectuales y organizaciones de distintas nacionalidades (Apple, 2002; Colén, 2010; Díez Gutierrez, 2010; Elliot, 2002; Fullán, 2004, 2007; Leite Ramalho y Beltrán Nuñez, 2011; Popkewitz, 2000; Vaillant, 2002; Whitty, Power y Halpin, 1999; entre algunos de los investigadores internacionales con diferentes análisis y nivel de teorización sobre el tema y, en el plano nacional, Serra, 2004; Diker y Serra, 2008; Gajardo, 1999; Terigi, 2010; Tiramonti, 2003, 2005; Misuraca, 2009).

Uno de los cuestionamientos recae en la decisión de los cuerpos de especialistas a cargo de las propuestas reformistas de haber impulsado cambios priorizando el factor docente por sobre los demás; descuidando el papel de la cultura institucional, las

vinculaciones entre nivel regional y nacional, las definiciones políticas de medios-metas a lograr conjuntamente con los modos de realización y otros aspectos intervinientes en la complejidad de las experiencias sociales. Las iniciativas en la formación para los docentes en ejercicio fueron fragmentadas, inconstantes, instrumentales y con escasos impactos en el aprendizaje de los estudiantes (Fullán, 2007). En el nivel de las políticas fue escasa o nula la implementación de modificaciones de las condiciones laborales de los docentes y personal directivo de los establecimientos escolares (Anderson, 2012).

En la Argentina, una de las consecuencias de las políticas educativas implementadas a partir de 1994 con la Ley Federal de Educación, fue la vinculación unidireccional de la formación continua con las reformas curriculares y estructurales de los sistemas educativos jurisdiccionales (Vezub, 2010; Serra, 2004; Diker y Serra, 2008, entre otros). Otro efecto fue la centralización y homogeneización de la agenda del perfeccionamiento docente, la cual estuvo fundamentalmente volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículum en el caso de los docentes o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares para los directivos y supervisores.

Pasadas aquellas reformas y en una nueva etapa de modificaciones del sistema educativo a partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, la pregunta de inicio de la investigación es cómo se configuran las relaciones entre agentes y agencias de formación permanente en esta coyuntura socio-política, requiriéndose de distintos rodeos para su abordaje por la complejidad inscripta en la misma. La configuración que había asumido en la década de 1990 fue investigada por J. C. Serra (2004), cuyos desarrollos concluyen en un análisis de los logros y dificultades de los dispositivos creados desde el Ministerio de Cultura y Educación de Nación. La evaluación de esa

primera política que construyó una estructura institucional de formación docente permanente remarca el establecimiento de criterios de calidad y de evaluación de la oferta de alcance nacional y con carácter federal; colocándola como política dentro del campo estatal. No obstante, “la cobertura resultó insignificante en la mayor parte de las provincias” (Serra, 2004, p. 180) prevaleciendo un esquema unidireccional que partía de la Cabecera nacional a las provincias y desde las administraciones a los docentes. Proceso de centralización estatal nacional unido a una recentralización jurisdiccional de funciones y atribuciones que no le correspondían previamente, por ejemplo la acreditación de instituciones formadoras y el refuerzo de otras de las que ya disponía como ocuparse del sistema de formación en los términos planteados por el nivel nacional con la consiguiente pérdida de autonomía de los agentes (Tiramonti, 1998).

Desde la década de 1990 a la actualidad se produjeron cambios políticos y sociales, los cuales se detallarán en el próximo capítulo, que llevaron a la adopción de medidas de política educativa enmarcadas en la sanción de la última Ley de Educación n° 26206 (2006). En este momento está en desarrollo un nuevo proceso de reforma educativa que coloca en la agenda de discusión estatal el conocimiento a ser enseñado en las escuelas, en la formación docente inicial y durante el ejercicio laboral; asimismo se sostiene discursivamente la construcción de otras condiciones institucionales escolares y el mejoramiento del prestigio social de quienes ejercen la docencia.

La formación docente adoptó el estatuto de política de Estado en la Ley Nacional de Educación y en la Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07 y siguientes resoluciones sobre el tema. Los docentes adquieren el derecho a la formación continua y las instituciones ejecutoras serán de Nivel Superior Universitaria y No Universitaria, de gestión pública y privada, conformando un sistema formador integrado. El Estado se

convierte en garante legal, político y financiero del cumplimiento de las funciones de dicho sistema, con una diferenciación de responsabilidades entre Nación y jurisdicciones. La legalidad deja configurado de este modo las relaciones entre formadores, sujetos en formación y el centro político.

Las políticas educativas de esta última década se proponen en contrapartida a las anteriores, motivo por el cual se convirtió en un reto analizar las relaciones en el espacio social tal como se configura en estos últimos años para el Nivel Medio (o Secundario), establecido como parte del derecho a la educación de la población, revisando los modos del ejercicio del poder desde el ámbito estatal nacional e internacional con sus efectos en las agencias y agentes jurisdiccionales. Por otra parte, la formación docente representa una temática con fuertes implicancias personales por el lugar ocupado durante varios años por esta investigadora como formadora en diversas instituciones que cumplen esta función; desde esa posición había construido una perspectiva que interesaba someter a la prueba de ser observada por las miradas de quienes ocupan otros lugares, tratando de desentrañar la lógica que hay detrás de las prácticas actuadas. Se vuelve analizado el analista (Jiménez Zunino, 2011), con las ventajas de contar con un conocimiento situado y las limitaciones propias de la implicación en la práctica estudiada.

TERCER MOMENTO: EL PROBLEMA COMO OBJETO RELACIONAL

Una primera delimitación de la línea de investigación consiste en proponer como objetivo el análisis de la formación docente permanente como un hecho social definido a partir de las relaciones constitutivas. El presupuesto orientador en la construcción del objeto es contrario a la concepción de la realidad como un observable directo o a la

visión sustancialista (Bourdieu, 1995) y se propone la aprehensión de espacios sociales en los cuales los sujetos poseen propiedades distribuidas de modo diferenciado y es desde esta condición que establecen las relaciones entre ellos.

Esta tarea requiere de operaciones de análisis para la construcción de datos, a partir de poner en relación los diversos elementos que componen los fenómenos, situándolos en una red de sentidos:

Este enfoque es transversal; está centrado sobre los mecanismos subyacentes a las prácticas, al hacer y sobre sus sentidos y sobre los saberes y esquemas que lo constituyen. Analizar es también identificar esos mecanismos, tratar de restituir el funcionamiento dándoles un sentido. Este análisis se dice que es comprensivo porque reconstruye a posteriori el funcionamiento de las prácticas y situaciones con la ayuda de conceptos, de modelos inteligibilidad que se esfuerzan en describir sabiendo de los discursos normativos y de los juicios de valor (Altet, 1996, versión mimeografiada sin paginar).

Con el auxilio de la propuesta metodológica analítica, se propone producir saberes sobre una práctica social compleja que involucra las relaciones construidas entre agentes formadores y aquellos en posición de formación mientras ejercen su trabajo docente, en el espacio socio-político argentino de este momento. La formación docente pasaría así a ser observada desde las relaciones que le dan materialidad, que construyen las formas de actuación y producen experiencias. Esto se realizaría necesariamente con la ayuda de herramientas conceptuales que contribuyeran a la construcción de conocimientos con carácter heurístico para producir nuevos puntos de reflexión y de problematización.

Otro acuerdo epistemológico orientador consiste en rehuir de las dicotomías clásicas del pensamiento de las ciencias sociales (teoría-práctica, conceptos-metodología, estructura-acción) para evitar las diferencias y jerarquías ocultas por esta

racionalidad que suele ser presentada indiscutida y única por figuras del campo científico. Con estos recaudos, la primera cuestión en este proceso de construcción de la problemática de investigación es prescindir de la proyección del deber ser de la propia concepción a modo de imposición sobre el fenómeno en estudio; para esto, se privilegia el proceso mismo de producción de la investigación más que anticipaciones sobre lo que tendría que acontecer como modelo deseable de relaciones entre agentes y agencias intervinientes.

Los avances, estancamientos y retrocesos que se van produciendo permiten revisar los primeros recortes realizados sobre la temática de la formación docente permanente. Fundamentalmente, la apoyatura teórica de la obra de Pierre Bourdieu posibilitó comenzar con una conceptualización fecunda para mirar el fenómeno social de la formación docente permanente en el contexto de la última reforma educativa para el Nivel Medio en la Argentina, con su idiosincrasia como país latinoamericano en este momento de inicio de la segunda década del siglo XXI. Mirada que al seleccionar un encuadre teórico-metodológico ya opera desde una limitación respecto de otras posibles miradas (Martínez, 2010).

En la elección del contenido y la metodología de la obra de Bourdieu primó la posibilidad que ofrece de analizar la dinámica relacional del fenómeno de modo integrado; la propuesta metodológica con la cual se va construyendo el objeto lleva implícitos los conceptos estructurantes del mismo, contribuyendo a superar la separación de la teoría orientadora del método con un papel reducido al mero uso de técnicas empíricas y de medición o a los postulados del deber ser idealista. En esas situaciones, los resultados de la investigación en esta escisión tan habitual lleva a mostrar datos que se presentan para mejorar ciertos aspectos sociales o bien como

postulados sin una contextualización de las dinámicas socio-políticas en las cuales están inmersos (Chiroque Chunga, 2007),

Hoy el mayor peligro que enfrentamos es la creciente separación entre la teoría y la investigación que vemos por todas partes y que alimenta el concomitante crecimiento de la perversión metodológica y la especulación teórica (...). La investigación positivista y la teoría tecnicista van de la mano, se complementan y se halagan mutuamente (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 249-250).

La condición relacional de esta epistemología se extiende a la de-mostración (mostrar de modo evidente a otros) de la realidad social, descrita como conjunto de relaciones de vecindad, de distancia, de relatividad. Pensar el objeto de investigación en términos de relaciones de posiciones de agentes, donde se interrelacionan la estructura económica y demográfica y la crónica diaria de los sujetos, posibilita analizar la formación docente permanente como un espacio social particular. Para ello, es necesaria la minuciosidad empírica que no obliga a estudiar la totalidad de las relaciones y su génesis puesto que la multiplicidad de factores intervinientes impediría abarcar semejante nivel de explicación (como aclara Martín Criado, 2010, respecto del abordaje realizado por Bourdieu); motivo que requiere una mayor delimitación del estudio a realizar.

La generación de un problema sobre el espacio social de formación docente permanente en este momento de implementación del Nivel Medio obligatorio para todos los adolescentes del país (Ley Nacional de Educación, 2006) le otorga una condición temporal; lo liga al tiempo en el cual se desarrollan las prácticas y, a la vez, en un juego que no es retórico, participa estratégicamente con el tiempo que – en su aceleración o disminución de velocidad – produce modificaciones de la estructura social.

Como la práctica de investigación es distinta temporalmente a la presente en las condiciones en estudio, Bourdieu sostiene que la relación con el tiempo se opone a la propia de la práctica (1991), por lo cual tiende a ignorarse y llega a destemporalizar el objeto estudiado. El analista cuenta con la posibilidad de explicar la práctica temporalmente en un ejercicio de modelado abstracto que visibiliza relaciones no percibidas a la visión corriente:

... por el solo hecho de la *totalización*: piénsese en el esquema sinóptico que precisamente debe su *eficacia científica* al efecto de sincronización que produce, permitiendo, al precio de un trabajo que exige mucho tiempo, *ver al mismo tiempo* unos hechos que no existen sino en la sucesión y así hacer que aparezcan relaciones (y entre otras cosas, contradicciones) de otro modo imperceptibles (Bourdieu, 1991, p. 132, destacado del autor).

Analizar más allá de las relaciones inmediatas visibles y desvelar las relaciones objetivas entre posiciones relativas ocupadas en un espacio social jerarquizado son las tareas que propone Bourdieu para el estudio de la sociedad. Práctica estimulada a través de la priorización de estudios de casos particulares como “casos de lo posible” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 48); es en la investigación empírica donde se revela la validez de la teoría y permite ampliar el campo teórico sin generalizaciones abusivas ni *ad hoc*. Por este valor heurístico de la teoría, la discusión de los conceptos en su focalización del caso empírico adopta el carácter de tarea transversal a todo el trabajo de investigación; motivo por el cual sólo se expone a continuación una aproximación general del desarrollo conceptual para delimitar el objeto de estudio.

CUARTO MOMENTO: HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA CONSTRUIR EL OBJETO CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE

La construcción teórica-metodológica del sociólogo francés Pierre Bourdieu es el producto de un largo recorrido de investigación y elaboración conceptual;

Mientras que en los trabajos de los años sesenta, entre los que se encuentra *La reproducción*, se observa la influencia evidente del marxismo y del estructuralismo, materializándose en las ideas de *capital cultural*, *habitus*, *arbitrario cultural*, *prácticas*, posteriormente su interés se dirigirá, de forma cada vez más intensa, a investigar las implicaciones teóricas y metodológicas del concepto de campo. El origen de la noción se encuentra a finales de los sesenta, y es el resultado de sus investigaciones en la sociología del arte y su interpretación de la sociología de la religión de Weber. Bourdieu utiliza esta idea, en un primer momento, para estudiar el mundo cultural y artístico parisino, pero progresivamente lo extenderá a la comprensión de otras esferas de la sociedad (Pecourt Gracia, 2010, p. 2, destacado del autor).

El modo de pensamiento relacional que Bourdieu (1995, p. 272) retoma como legado de la ciencia moderna puede aplicarse a las realidades sociales a costa de una ruptura radical con la representación corriente del mundo social que lleva a privilegiar las realidades por y para sí mismas. La perspectiva de la sociedad –que enfatiza a partir de los años 1980 hasta su última obra– como campo de disputa de posiciones sociales luchando por la posesión de especies de diferentes capitales, es la priorizada en este desarrollo expositivo a fines de construir el objeto de estudio.

En primer lugar se presentarán los aspectos estructurales de la teorización acerca del campo haciendo hincapié en las posiciones sociales de los agentes y los capitales que se hacen intervenir en las luchas propias de cada espacio social; posteriormente, se analizará la relación ontológica con los agentes que lo conforman a través de la

categoría de *habitus*, quienes, a través de las estrategias, actúan e invierten sus capitales por ocupar las posiciones dominantes y, finalmente, se expondrá la lucha que se lleva adelante desde un campo por la autonomía respecto de otros campos, de los cuales pretende diferenciarse para actuar según sus reglas con la menor intervención externa.

Esta investigación se sitúa en el espacio social de la educación, por lo cual para interpretar las diferenciaciones y los movimientos que se producen en su interior se recurre a la teorización de Basil Bernstein (principalmente sus obras de 1993 y 1998 y los escritos con Mario Díaz, del cual también se consultan obras).

Bernstein, catedrático de la Universidad de Londres, promovió el análisis crítico del currículum y de la escolarización, fue reconocido como sociólogo de la Nueva Sociología de la Educación cuando surgió en la década de 1970 en Inglaterra. Mario Díaz fue su discípulo y uno de los que continuó su línea de investigación en América Latina (más precisamente en Colombia).

La importancia de incluir los análisis sobre el Campo de la Educación desde la producción teórica de Bernstein (no se omite la fecunda capacidad explicativa de la totalidad de su obra) es por la operativización que realiza de los procesos de producción, recontextualización y reproducción del conocimiento en las relaciones entre la escuela y la sociedad, articulando en un entramado conjunto los niveles micro y macrosociales;

Bernstein pretende tornar explícitas as relações entre o macro nível institucional e o micro nível interaccional, explorando a ideia de que, dependendo da estrutura social que caracteriza uma determinada sociedade, se geram determinados princípios de distribuição de poder e de controle social... (Morais y Neves, 2007, p. 118)⁴.

⁴ Bernstein pretende volver explícitas las relaciones entre el macro nivel institucional y el micro nivel interaccional, explorando la idea de que, dependiendo de la estructura social que caracteriza a una determinada sociedad, se generan determinados principios de distribución de poder y de control social. Traducción propia.

Comparte con la teoría de Bourdieu y otros sociólogos críticos –como el mismo Bernstein sostiene (1993, p. 171)– la posición que la educación es un trasmisor de las relaciones de poder externas a ella; esto es, la comunicación pedagógica es la transmisión de las pautas de dominación externas, ya sean relaciones de clase, de género, religiosas. La diferencia con otras construcciones teóricas la coloca en la necesidad de producir teoría e investigación sobre las reglas de generación de la comunicación general y específica que permitan comprender las relaciones entre la comunicación pedagógica con la conciencia pedagógica (1993).

La categoría de campo le permite a Bernstein (según sostiene en 1993) realizar distinciones en las variaciones y cambios de los procesos discursivos; que establecen y reproducen las prácticas específicas al interior de un campo y crean las especificidades de un *habitus*⁵. Esta categoría a criterio del autor requiere de descripción y construcción particular que informe de las relaciones con los aspectos que lo hacen posible, dado que en la teoría de origen no se explicitan los procesos que subyacen en las diferentes modalidades de transmisión. Desde la interpretación de Díaz (1995), el sociólogo inglés recurre a la metáfora espacial de campo elaborada por Bourdieu y en parte por Foucault, a pesar de las diferencias que sostiene con los mismos, para dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva en educación.

No se realizará un estudio comparativo de las teorías porque no es el centro de esta investigación. Se recurre a las categorías de Bernstein por su poder descriptivo y explicativo de los campos en los cuales se diferencia el Campo de la Educación. En el desarrollo de este trabajo se señalarán las diferencias explicativas entre estos dos autores

⁵ “... el *habitus* es una teoría de un tema especializado, sin una teoría de su construcción especializada” (Bernstein, 1993, p. 174).

cuando se aborden categorías relevantes cuyas interpretaciones sean distintas para no incurrir en errores que confundan al lector.

NOTAS DESCRIPTIVAS DEL CAMPO SOCIAL

El objeto de la ciencia social desde este *corpus* teórico deja de ser el individuo y pasa a ocupar ese sitio el campo, integrado por sujetos, instituciones, grupos que se constituyen desde las categorías científicas en agentes sociales en redes de relaciones, con las características suficientes y necesarias para moverse y producir efectos en el mismo. Bourdieu, al decir de L. Waquant (1995, pp. 23-24),

... destruye la noción hueca de 'sociedad' sustituyéndola con la de campo y espacio social. (...) [La sociedad] consiste en un conjunto de esferas de 'juego' relativamente autónomas que no podrían reducirse a una lógica societal única...

La sociedad puede comprenderse como relaciones entre diferentes espacios sociales, comparativamente similares a un espacio geográfico en el interior del cual se recortan regiones; así adquiere claridad visual este complejo y, a la vista, inaccesible entramado de relaciones constitutivas. Cada espacio social o campo está conformado por agentes, grupos, instituciones colocados en distintas posiciones de proximidad o lejanía. Las distancias coinciden con las separaciones sociales en esta metáfora geográfica pero esto es diferente en el espacio real, siendo que lo inmediatamente dado a la observación esconde las relaciones invisibles que lo configuran (Bourdieu, 1989).

El campo es una configuración de relaciones objetivas entre posiciones, definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones hacia los agentes que las ocupan por dos aspectos: la situación (actual y potencial) en la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital y las relaciones objetivas entre posiciones de dominación, subordinación, homología, etc. (Bourdieu, 1995, p. 64).

De modo detallado pueden señalarse las siguientes notas definitorias de un campo:

- En un corte sincrónico, se presenta como una configuración estructurada de posiciones cuyas propiedades dependen del lugar ocupado en el espacio social y pueden ser analizadas independientemente de las características de los sujetos que ocupan dichos puestos.

Para estudiar cada campo hay que analizar el sistema de relaciones entre posiciones que se comprenden en primer lugar por los procesos de competencia interna. Las estructuras jerarquizadas de posiciones son continuamente redefinidas por las luchas que disputan capitales específicos y donde se comparte una *illusio*; intereses específicos que son presupuesto y producto del funcionamiento del campo históricamente delimitado (Bourdieu y Wacquant, 1995).

- Hay objetos en juego e intereses específicos que le hacen de límite con respecto a otros campos y solamente son percibidos por quienes forman parte del mismo. Estos intereses son los que hacen intervenir a los agentes en las luchas que se producen entre aquellos que ingresan, quienes ya están en posición de subordinación u ocupan posiciones dominantes.

Estas son las invariantes presentes en cualquier campo: la existencia de objetos en juego y personas dispuestas a jugar en él, dotadas con los *habitus* que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego y de los objetos en disputa. Es tarea de la investigación reconocer los atributos propios que caracterizan las luchas tal como se asumen en un cierto contexto local/nacional. Esta es la necesaria diferenciación en la relación entre determinaciones en general y en específico, como lo

había señalado Marx al analizar las relaciones de producción, “a fin de que no se olvide la diferencia esencial por atender solo a la unidad (...)” (Marx, 2005, p. 5).

- La configuración del campo presenta una estructura producto del estado de la relación de fuerzas entre los agentes y agencias (éstas entendidas como agentes colectivos) intervinientes en la lucha en el momento actual y que da cuenta de las disputas previas. Las fuerzas en disputa muestran la distribución desigual del capital específico, acumulado⁶ por algunos y perdidos por otros en las luchas anteriores, bajo las formas de poder o recursos concretos que se producen para controlar e imponer el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) en un espacio social.

Bourdieu sugiere la existencia de diferentes formas de capital, concentración de especies diferenciadas de poder, en mutua y constante competencia. El capital económico, el cultural, el social y también el simbólico son las formas que revisten esas diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas por quienes comparten el ámbito social.

El capital económico lo constituyen los recursos materiales y financieros relevantes para la sociedad y, por lo tanto, se corresponde con los movimientos del mercado. El capital cultural (del cual se hablará con detalle posteriormente) se manifiesta en conocimientos, certificados, obras de arte, libros o similares productos culturales materializados. El capital social es la red de relaciones, conocimientos y

⁶ Distribución del capital que se analiza desde dos dimensiones: según el volumen global del capital poseído y según la estructura de su capital, esto es, según el peso relativo de las diferentes especies de capital económico y cultural en el volumen total de su capital (Bourdieu, 1988, p. 131)

reconocimientos actuales o potenciales que puede movilizar un sujeto o grupo para procurar privilegios y ganancias.

El capital político recurre al control de los instrumentos de legitimación política y de intervención en el mundo social (Pecourt, 2010); uniéndose el poder del Estado con el capital económico.

- La dinámica en el campo depende de los intervalos o distancias que separan a las fuerzas que se enfrentan de modo activo en la lucha por los capitales. Entre todas ellas, algunas se presentan con más importancia porque definen el capital específico que confiere poder sobre los instrumentos de producción o reproducción del campo.

La distribución del capital constituye tanto la estructura como las reglas que definen su funcionamiento ordinario (Bourdieu, 1995). Quienes logran monopolizar el capital desarrollan estrategias de conservación ante quienes luchan por apropiarse de porciones o pretenden ganar el lugar de dominación a través de estrategias de subversión (herejías o heterodoxias).

El campo como configuración de fuerzas actuales y potenciales es un lugar de disputas por conservar o transformar las relaciones establecidas. Los agentes que intervienen manifiestan intereses alrededor de los cuales se desarrolla el juego en el campo que muestran la “complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos” (Bourdieu, 2003, p. 114) puesto que hay un acuerdo entre los jugadores sobre los sentidos de dicha lucha.

- Los agentes del campo comparten de modo tácito la creencia en el juego, en los objetos en juego y los presupuestos sobre el modo de jugar, por

ende aceptan sus reglas. Entrar en el campo es adentrarse en la historia del juego. Para que haya juego y lucha por incorporarse al mismo, hay que compartir la creencia y tiene que haber voluntades, intenciones, aspiraciones que animan a los agentes según su posición y su poder sobre los títulos objetivados del capital específico (Bourdieu, 1991).

Resultado de esas luchas, hay producciones y discusiones que sólo son comprensibles desde la historia del campo; a esto Bourdieu lo llama “efecto de campo” (2003) porque esta inscripto en la lógica y en las disposiciones históricamente constituidas para y por la pertenencia al campo y es ampliamente reconocido como legítimo.

Este acuerdo implícito de los agentes es reprimido como evidencia, manteniéndose en el estado de *doxa*, de conocimiento práctico que contribuye a su reproducción aun por parte de quienes pretenden subvertir que lo hacen dentro de ciertos límites. Al respecto Bourdieu (2003, p. 115) aclara que “las revoluciones parciales que tienen lugar continuamente en los campos no ponen en cuestión los fundamentos mismos del juego, su axiomática fundamental, el basamento de las creencias últimas en que reposa todo el juego”.

- La actuación del agente social se puede comparar en un intento de clarificación conceptual con la figura del jugador. Jugar con las reglas del juego se realiza dentro de una gran cantidad de posibilidades y, al mismo, tiempo, de coacciones inscriptas en el juego.

Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador. Él se encuentra muy naturalmente en el sitio en que la pelota caerá, como si la pelota mandase, pero, por allí, él manda a la pelota (Bourdieu, 1998, p. 71).

Las regularidades que se pueden observar en el campo son el producto agregado (estadísticamente) de acciones individuales orientadas por las mismas restricciones objetivas (las necesidades inscritas en la estructura del juego o parcialmente objetivadas en las reglas) o incorporadas (el sentido del juego está desigualmente distribuido en grados de excelencia en los portadores) (Bourdieu, 1989). Es esta relación entre campo y *habitus* de los agentes la que permite comprender los fenómenos sociales como una imbricación indisociable entre estructura y acción.

- El *habitus* es el producto de las experiencias formadoras de la primera infancia, de la familia y por lo tanto de la clase social de procedencia; esto es, de la historia individual tejida en las relaciones sociales. Los condicionamientos socio-económicos interiorizados por los sujetos son la huella de la historia colectiva inscrita como matriz que estructura al sujeto al tiempo que éste con sus acciones es estructurante del mundo (Bourdieu, 1989).

En los sujetos pertenecientes a la misma clase social se puede hablar de una afinidad estructural de los *habitus* si bien hay marcas particulares, estilos personales que marcan diferencias con respecto al estilo de clase y de época; estas diferencias residen en la singularidad de las trayectorias sociales (Bourdieu, 1991). Esto es, cada sujeto, si bien actúa en función de un sistema de preferencias propio, se distingue de otros situados en condiciones sociales y económicas equivalentes por diferencias secundarias.

No debe entenderse el *habitus* como un destino inexorable, como un mecanismo cerrado; más bien hay que pensarlo como esquema abierto de disposiciones cognitivas, afectivas, perceptivas y de acción afectado por las experiencias nuevas, si bien éstas tienden a percibirse como aquellas que moldearon originalmente la matriz perceptiva y

comprensiva (refuerzo de disposiciones), “es menester concebirlo como una especie de resorte en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 92). Y en esta definición de la actuación, interviene la posición y la trayectoria del agente en el campo.

El *habitus* que se constituye por la incorporación de las estructuras de un cierto universo social se vuelve generador de prácticas cuya característica es el ajuste al presente y al porvenir cuando encuentra un espacio que propone, como posibilidades objetivas, lo que está inscripto como propensiones, disposiciones a ciertos gustos por ser semejante al contexto de surgimiento con la condición de poder generar prácticas de otro orden a las originales.

En este caso, basta a los agentes dejarse ir a su 'naturaleza', es decir a lo que la historia hizo de ellos, para quedar como 'naturalmente' ajustados al mundo histórico con el cual se enfrentan, para hacer lo que es necesario, para realizar el porvenir potencialmente inscripto en ese mundo donde están como peces en el agua (Bourdieu, 2002, pp. 117-118).

- El agente entra en el personaje social que espera de ellos y que a su vez, ellos esperan de sí mismos por la relación inconsciente entre *habitus* y campo; relación que puede caracterizarse de condicionamiento mutuo: el campo estructura el *habitus* que es producto de la incorporación de la necesidad del mismo. Asimismo, es una relación de conocimiento porque el *habitus* contribuye a constituir el campo como mundo con sentido y valor, en el cual invertir las fuerzas, entrar en él y conocerlo.

Se establece una relación de condicionamiento precedente que genera una relación de conocimiento posterior; “el *habitus* como encarnación de lo social, es esta cosa del

mundo para la cual existe un mundo: ‘el mundo me comprende, pero yo lo comprendo’ como dijera Pascal” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 88). Los agentes al ocupar una posición en el espacio social desarrollan estrategias que los llevan a hacer lo que corresponde a dicho lugar, aquello que se demanda y exige desde el juego. Esto supone una intervención permanente por parte del sujeto para adaptarse a situaciones que se presentan variadas y nunca idénticas (Bourdieu, 1989).

- En el encuentro entre *habitus* y la coyuntura del campo, los agentes construyen estrategias. Se pueden definir como líneas de acción objetivamente orientadas, construidas de modo incesante por los agentes en la práctica (Bourdieu, 1995), en las cuales puede no coincidir aquello que el sujeto supone está persiguiendo y los fines objetivos (Bourdieu, 2002b).

Las estrategias no son planteadas como un proyecto explícito y consciente, apuntan hacia “potencialidades objetivas” inmediatamente dadas en el presente inmediato (Bourdieu, 1995, p. 88). La noción de estrategia rompe con la ilusión del desinterés de las acciones de los sujetos y con el mecanismo finalista, teleológico (Bourdieu, 1999) al considerarlas el producto del sentido práctico que no es otro que la “necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales” (Bourdieu, 2007, p. 111). No hay un principio de racionalidad consciente en las prácticas ya que permanece oscuro a quienes las actúan, estando ajustadas a la situación por los principios interiorizados de modo no consciente. Sostiene Bourdieu que “los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben” (2007, p. 111); la práctica muestra el doble carácter de ser acción del

sujeto en un marco social internalizado inconscientemente por el mismo. Esto es, la práctica remite al *habitus* entendido como juego social incorporado.

El carácter inconsciente de la estrategia se produce como efecto de la complicidad ontológica entre *habitus* y campo, como se dijo previamente. El primero, como sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito y/o explícito es generador de estrategias en la posición ocupada en el campo, que actúa como marco de relaciones que permite y coacciona valores y los sentidos del juego (Bourdieu, 2002). El sujeto que ocupa una posición como agente en la estructura del campo posee capacidad creadora, activa, inventiva; es un sujeto actuante en su capacidad de construcción de objetos (Bourdieu, 1998). Las acciones que realiza son económicas objetivamente aun sin ser económicas subjetivamente, no son cálculos económicos racionales sino que surgen a partir de la posición del sujeto en el espacio social que lo lleva a construir un punto de vista sobre el mismo. Su visión y, por lo tanto la acción, opera bajo coacciones estructurales que lo orientaron a la construcción de su percepción, de las estructuras cognitivas y de su sistema clasificatorio del mundo.

- Sin ser similares los puntos de vista de los agentes porque dependen de la posición en el campo, existe una creencia que mantiene la unión de los agentes en el campo y lleva a invertir en sus luchas. Esta *illusio* que mantiene la existencia del campo, aun en quienes se oponen a ciertas condiciones del juego, sólo podría recobrar su último sentido de engaño del agente cuando el juego puede ser visto desde fuera, como es el caso de un externo que no invierte en el juego (Bourdieu, 1998).

No habría juego sin creencia en el juego y sin voluntades, intenciones, aspiraciones que animan a los agentes. Producidas esas disponibilidades en el mismo juego,

dependen de la posición y precisamente, del poder que otorga la posesión de capital específico (Bourdieu, 2000). Una de las apuestas mayores de las luchas que tienen lugar en el campo es la definición de sus límites al interior del mismo; los cuales radican en la participación legítima. Las preguntas acerca de qué o quién integra el campo encuentra sus respuestas en la aceptación de la existencia legítima del campo y sus reglas; si no se lo excluye simbólicamente, se “excomulga” en términos de Bourdieu (1998). La exclusión es la contracara del esfuerzo por imponer una definición de práctica legítima que asegura poder sobre el capital poseído por los agentes; “la práctica legítima es la regla del juego más favorable a sus triunfos, la que se encuentra impuesta a todos... es su cumplimiento lo que se vuelve la medida de todos los cumplimientos” (Bourdieu, 1998, p. 146).

- Las determinaciones externas actúan sobre los agentes a través de la mediación de las formas y fuerzas del campo, no es una imposición directa sino que se puede hablar de una reestructuración que depende de la autonomía alcanzada por el campo para imponer su lógica propia sin intervenciones de otros campos (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El campo, desde la conformación de su nivel de estructuración y movimientos internos, establece relaciones plurales y conflictivas con otros campos, con los cuales comparte intereses que llevan a reconfiguraciones dinámicas de los alcances de cada uno de ellos. En este juego, va definiendo sus reglas en un proceso histórico de autonomización para moverse con libertad respecto de las presiones provenientes del exterior y regir su propia esfera de actuación sin intervención de otros campos.

Los espacios sociales van diferenciándose progresivamente en favor de la división y la autonomización de las esferas en las que se incorpora la existencia social de las personas a medida que aumenta la división social del trabajo, produciéndose múltiples campos con criterios de acción y valorativos distintos. Esta concepción que retoma Bourdieu de las clásicas proposiciones de Durkheim, Marx y Weber entre otros (Domínguez, 2013), si bien es similar a la expuesta por Bernstein, no es desarrollada con la misma claridad expositiva que este último porque privilegia en sus escritos la explicación de los campos a partir de un objeto alrededor del cual se despliegan las estrategias de agentes que luchan por monopolizar su control.

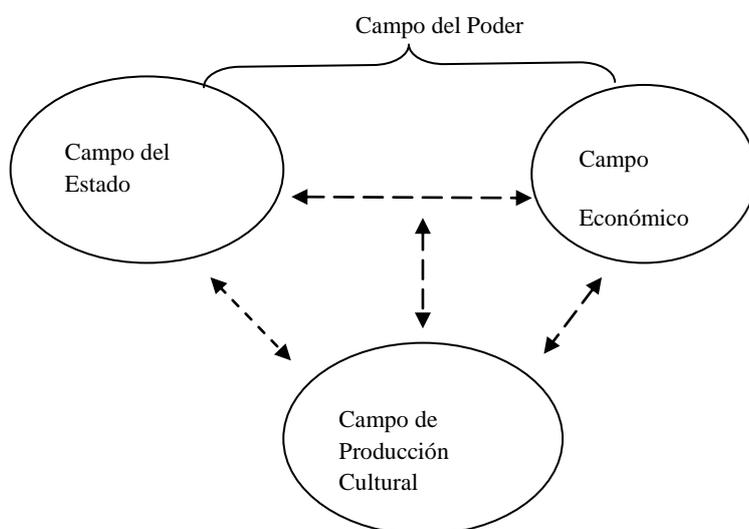
Las relaciones entre campos se delimitan en procesos de avance y también de pérdidas de la autonomía relativa, en una constante dinámica de revisión de fuerzas cuya meta es la diferenciación para fijar sus normas, debilitando la intervención de otros campos (Bourdieu, 2002). En estas luchas se enfrentan a sectores externos que “comportan constricciones, oportunidades y demandas de determinados servicios, condicionando las dinámicas internas del campo; además, los grupos internos del campo suelen establecer alianzas con poderes externos para conquistar posiciones en el mismo” (Martin Criado, 2010, p. 191).

LOS CAMPOS DE REFERENCIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Una primera imagen de la sociedad la muestra diferenciada en tres campos principales (Gráfico 1): el Campo Económico, ligado a la producción de bienes, desarrollo de servicios, actividades financieras; el Campo del Estado en el sentido de espacio social de formulación y establecimiento de políticas que regulan los distintos ámbitos de la vida social. Ambos campos, el Económico y el del Estado, constituyen el

Campo del Poder, un espacio en el que la concentración de capitales posibilita la emergencia de un tipo de capital que otorga poder sobre las otras especies de capital y sus detentadores (Domínguez, 2013). Por último, el amplio Campo de la Producción Cultural que remite a la producción y circulación de los bienes culturales, entre los cuales puede señalarse los artísticos, religiosos, científicos y educativos.

Gráfico 1. Campos sociales



- El campo del Estado sobresale por ser la arena en la cual se construyen los principios dominantes en un interjuego de relaciones en el interior del mismo campo, con el Campo Económico nacional e internacional y con otros estados y agencias internacionales como Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros.

El Estado puede definirse como conjunto de campos de fuerzas en lucha cuyo objetivo es el monopolio de la violencia simbólica legítima (Bourdieu, 1995) y debe agregarse a esta definición el componente de la violencia material porque ambos modos constituyen el poder legítimo detentado, según Weber en su obra *Economía y Sociedad*

(1922). Esta condición le permite ejercer influencia sobre los demás campos. El poder que detenta el Estado se impone sobre las otras formas de capital, otorga poder sobre esas diferentes especies de capital y regula las formas de intercambio (Bourdieu, 1987). Por esto se habla de metacampo, en el cual los capitales acumulados son transmutados en un capital específico para detentar poder sobre los demás capitales, es tal condición la que permite generar discursos, bajo el formato de definiciones políticas, que orientan la organización social.

El Estado se constituye a través del orden simbólico que impone por medio de las estructuras materiales y las estructuras representacionales producidas para pensarlo;

El Estado, entonces, es producto y productor de cultura estatal, en el sentido de que sus representaciones no son frente al mundo algo exterior o ajeno a ese mundo; al contrario, forman parte del mismo, pero lo hacen siguiendo un plano de referencialidad dialéctica que hace de ellas una realidad *condicionada y condicionante* al mismo tiempo, capaz por un lado de surgir en determinados espacios sociales (como ‘producto’ de ciertas relaciones sociales) pero también de contribuir – en mayor o menor grado, dependiendo de los recursos acumulados del espacio desde el cual se habla – a la construcción de las realidades sociales *tal y como nosotros las conocemos* (Domínguez, 2013, p. 6, destacado del autor).

Los campos sociales están sometidos, en mayor o menor medida, a la influencia de la política y la economía, Bourdieu lo denomina Campo de Poder, que afecta de distinta manera por la legalidad dominante (Pecourt Gracia, 2007). Esta condición de dominio origina constantes disputas por controlar este poder del Estado y su reproducción a través de instituciones, principalmente de producción cultural, porque las definiciones que se establecen desde ellas, por su carácter oficial, imponen una perspectiva universal y con apariencia de objetividad naturalizada.

- El Campo de la Producción Cultural ocupa una posición dominada en relación con los Campos Político y Económico y por otra parte, es dominante en cuanto a la posesión de un capital específico: el cultural. Los integrantes del Campo comparten la creencia colectiva en el valor de la producción simbólica en la cual apuestan sus jugadas y que los diferencia de otros grupos (Bourdieu, 1987).

Los agentes del Campo Cultural son intelectuales cuya posición puede presentarse contradictoria con los intereses del Campo de Poder; ocupan una posición dominada ante la clase dominante, no obstante, con sus producciones pueden pasar a formar parte de la política o de la economía si prestan sus servicios para legitimarlos y, por lo contrario, pueden ocupar posiciones de lucha como poder de crítica y de vigilancia defendiendo su autonomía (Bourdieu, 1987).

El capital cultural que caracteriza a este campo se presenta en una triple condición: en estado objetivado, materializado en instrumentos, objetos, bienes culturales que son trasmisibles por legado; en estado incorporado, que es propiedad hecha cuerpo, es parte de la persona produciendo el *habitus* y el consecuente *hexis* corporal y, por último, el capital institucionalizado a través de las certificaciones, acreditaciones que garantizan propiedades a sus agentes portadores (Bourdieu, 1987).

La acumulación del capital cultural incorporado comienza en el ámbito familiar y continúa en el proceso de escolarización ocultando el capital económico que sustenta una apropiación diferenciada. El tiempo de estudio disponible, los años ociosos (posibles de dedicarse a dicha actividad porque están liberados de la necesidad

económica), la interacción con bienes culturales produce una desigual cuantificación del capital cultural entre sujetos de distintas clases sociales.

El capital cultural en sus diferentes estados es seleccionado para circular en el sistema educativo en su condición de agencia autorizada, a la cual se delega la acción formal de inculcación e imposición de modo diferenciado entre las clases sociales. La transmisión de este capital, siendo hereditaria, es disimulada al adoptar el estado institucionalizado de títulos escolares que otorgan valor garantizado jurídicamente por la acción de la alquimia social. Bourdieu (1987, p. 11) la define del siguiente modo

La alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación al capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado del tiempo: ella instituye el capital cultural por la magia colectiva...

Es un proceso de disimulación del capital económico que funciona como capital simbólico; es reconocido por los otros, lo cual garantiza beneficios materiales y simbólicos a los poseedores y más aún cuando se posee un capital cultural que recibe un valor de escasez. En contrapartida, Bourdieu habla del capital simbólico negativo cuando no se poseen esas condiciones clasificadas positivamente sino sus opuestas (1999).

- El Campo de la Educación, diferenciado del Campo Cultural por la división social del trabajo, se presenta como un universo autónomo con sus propias leyes, reglas y regularidades específicas siendo irreductible a cada agente; no obstante, pervive cuando es apropiado por esos mismos agentes y convertido en objeto de luchas en el Campo de la Cultura y de las clases sociales.

El capital cultural circulante en el sistema educativo es impuesto a quienes transitan por él como estudiantes y, a la vez, se impone a los agentes encargados de la acción pedagógica en un interjuego de estructura estructurante.

El Campo Educativo o de la Educación involucra las acciones educativas formales y sistemáticas que se desarrollan en una sociedad: país, jurisdicción provincial o local. La creencia que moviliza la *illusio* de los agentes radica en el valor de la educación en su carácter formador del sujeto en los bienes sociales y culturales; esto es, en la condición de la educación como capital cultural. Más allá de las diferencias en las posiciones que haya entre los agentes, ésta es una constante presente aun en aquellos que promueven propuestas subversivas del sistema formal.

La característica más sobresaliente es su multi-integración, tal como plantea Martín Criado (2010, p. 285),

Eje del poder social del amplio y diversificado grupo profesional de educadores, arena de las luchas políticas por la formación de ciudadanos y naciones, apuesta central de las iglesias por consolidar y extender sus públicos de fieles, escenario de lucha del campo científico, institución nodal para la consagración de los productores culturales, espacio central de la producción y legitimación de las cualificaciones laborales, baluarte de las estrategias de cierre social de las profesiones (...): la multi-integración del campo escolar lo ha convertido en cruce de las apuestas más variadas.

El Campo de la Educación quedaría conformado por organizaciones, curriculum, niveles educativos, ámbitos de gestión públicos y privados, establecimientos, certificados de formación. Se presenta dotado de una relativa autonomía social por las características de su producción de discurso educativo. No es generado por un agregado de sujetos que lo crean y hacen circular, sino que se presenta como “un dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (Díaz, 1995, p. 1). El concepto de autonomía relativa deriva

de los desarrollos de Durkheim y denota en la teoría de Bourdieu un espacio de relativa independencia del sistema educativo de otros campos, permitiendo a los agentes cierta intervención en contextos, contenidos y procesos de su incumbencia (tal como formula Bernstein, 1993, p. 177).

Pecourt Gracia (2010) argumenta que la relativa autonomía del sistema educativo refiere a la capacidad para desarrollar una cultura específica y guiarse según sus propios intereses organizativos y profesionales; puede decirse asimismo que muestra capacidad de auto-reproducción, una capacidad que se sustenta en el valor que otorga al capital cultural y que es socialmente reconocida. La capacidad del sistema educativo para reclutar a sus dirigentes dentro de sus propios equipos es la razón última de su continuidad histórica y estabilidad interna frente a las intervenciones de los poderes políticos, económicos o religiosos; el criterio de selección de su personal lo funda en el capital cultural acreditado y en continuo acrecentamiento en instancias formativas formales.

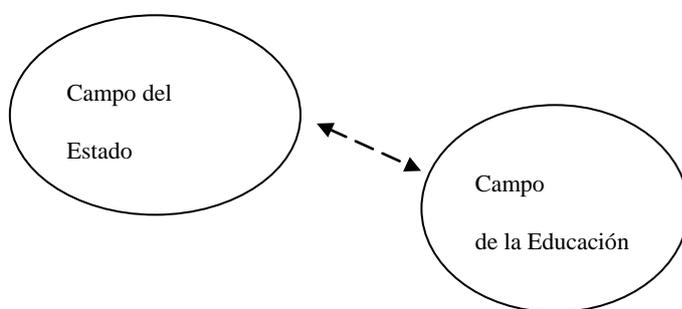
El monopolio de la educación sobre el reclutamiento, la formación y promoción del personal permitiría al sistema educativo adaptar programas y actividades a sus propias necesidades de auto-perpetuación. Estas condiciones son los medios para la producción, selección e imposición del discurso dominante dentro del campo y otorgan la relevancia suficiente a la formación del propio personal como para constituirlo en tema de investigación.

El foco en esta investigación se coloca en las relaciones entre el Campo de la Educación con el del Estado (Gráfico 2); si bien no se desconoce el valor del Campo Económico, se decide omitirlo por considerar a aquellos dos con mayor intervención en la conformación del subcampo de la Formación Docente Permanente [en adelante FDP], sin desconocer que la actuación del Estado se produce en un interjuego determinante

con las relaciones económicas dominantes. Esta hipótesis, que operó en la construcción del objeto, podría ser revisada en las conclusiones, de mostrarse la necesidad luego de la exposición del proceso investigativo.

Se desarrolla en el siguiente apartado la diferenciación interna del Campo de la Educación, producida como consecuencia de la división social del trabajo, y las relaciones que mantienen los subcampos con el Campo del Poder.

Gráfico 2. Campos priorizados en esta investigación



RELACIONES DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CON EL CAMPO DEL PODER

El Estado es una agencia privilegiada en la relación con el Campo de la Educación por su condición de ser el principal regulador de la política del sistema educativo, por su posición dominante respecto del capital material y simbólico legítimo que le permite detentar la condición de imposición de los conocimientos de la educación formal a los distintos grupos de la sociedad. Este campo político no puede definirse como un bloque homogéneo en cuanto a su composición e intereses, sino que está compuesto por subcampos burocráticos o administrativos, cuyos agentes y grupos luchan de modo directo o indirecto por el poder de regir una esfera particular de prácticas en un ámbito jurisdiccional a través de leyes y/o medidas administrativas (Bourdieu y Wacquant, 1995). Por esto, las políticas del Estado sobre la educación se producen en un cruce de

múltiples relaciones para dar respuesta a diversas demandas sociales así como a compromisos internacionales.

Los agentes del Campo de la Educación se encuentran en relación con el Campo del Estado; entre los del propio espacio se encuentran los expertos educativos que aportan teorías e investigaciones del área disciplinar, una extensa y variada composición del cuerpo político y administrativo de los ministerios de educación (nacional y de las jurisdicciones) que seleccionan los saberes para legitimar las medidas educativas definidas por quienes ocupan posiciones políticas y los agentes escolares de los distintos niveles educativos. Entre los agentes y agencias externas se encuentran los gremios de docentes y asociaciones de los profesionales que desarrollan su trabajo en el sistema educativo y, por otra parte, están los sectores que realizan apuestas desde el campo económico (como contratante de fuerza de trabajo), el campo científico, el de producción cultural, entre los principales a mencionar.

DIFERENCIACIÓN INTERNA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

El Campo de la Educación, como se mencionara, tiene como objeto compartido la valoración asignada al capital cultural, puede diferenciarse adoptando las categorías de B. Bernstein en el Campo Intelectual de la Educación y el Campo Pedagógico (Gráfico 3); uno ocupado de la producción cultural y el otro de la reproducción de los discursos legítimos, existiendo entre ellos relaciones dinámicas ya como producto de conflictos y/o alianzas temporarias o permanentes.

Si bien Bernstein adjudica esta diferenciación interna al Campo de Control Simbólico –definido en su obra en términos de un campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y

posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principios de comunicación)—, en esta investigación se retoma equiparándolo al Campo de la Educación y esto por dos motivos. El primero radica en el valor heurístico de esta diferencia de campos que no es posible encontrar en la obra de Bourdieu del cual Bernstein adopta la categorización central de Campo. La segunda razón es la comparabilidad que admiten ambas categorizaciones, sin forzar las claras diferencias existentes entre ellas, entre los procesos conflictivos que rodean la selección y transmisión del capital cultural para la conformación de un *habitus* que acontece en el sistema educativo formal (Campo de la Educación) y el control simbólico entendido como medios por los cuales se asigna una forma especializada a la conciencia mediante formas de comunicación apoyadas en una distribución del poder y en categorías culturales dominantes (Bernstein, 1998). La primera conceptualización es un intento explicativo más general y la segunda muestra un esfuerzo descriptivo de los modos internos de producción de dichas formas de conciencia (se acuerda con la crítica de Bernstein a Bourdieu en este aspecto, 1998).

El Campo Intelectual de la Educación refiere a posiciones, oposiciones y prácticas relativas a la producción discursiva específica; esto es, en él se producen las posiciones en la teoría, la investigación, los textos, así como las problemáticas de la práctica educativa sobre la cual interviene “de modo parcial” (Díaz, 1995, p. 5) en la generación de aquello que circulará en el sistema educativo.

En las luchas internas por la imposición dominante se manifiestan las diferencias de clase y posición de clase de los intelectuales que ocupan posición dominante en este campo, estableciendo las posiciones teóricas en la condición de producción simbólica legítima. Sus discursos pueden ser los circulantes en el medio educativo como en el de

la práctica pedagógica de los diferentes niveles e instancias de formación. El Campo Intelectual de la Educación está dotado de relativa autonomía y según las circunstancias particulares de la relación con el Campo de Poder (político y económico) será su intervención en los otros espacios, especialmente en el Campo Pedagógico.

El Campo del Estado interviene sobre estos dos campos, en mayor medida en el Campo Pedagógico, si bien el Campo Intelectual de la Educación mantiene una relación de relativa autonomía con conflictos nunca resueltos entre una posición de mantenimiento y de lucha. A su vez, éste sostiene con el Campo Pedagógico una relación del mismo orden de autonomía pero ocupando cierta posición dominante por su condición de producción ideológica.

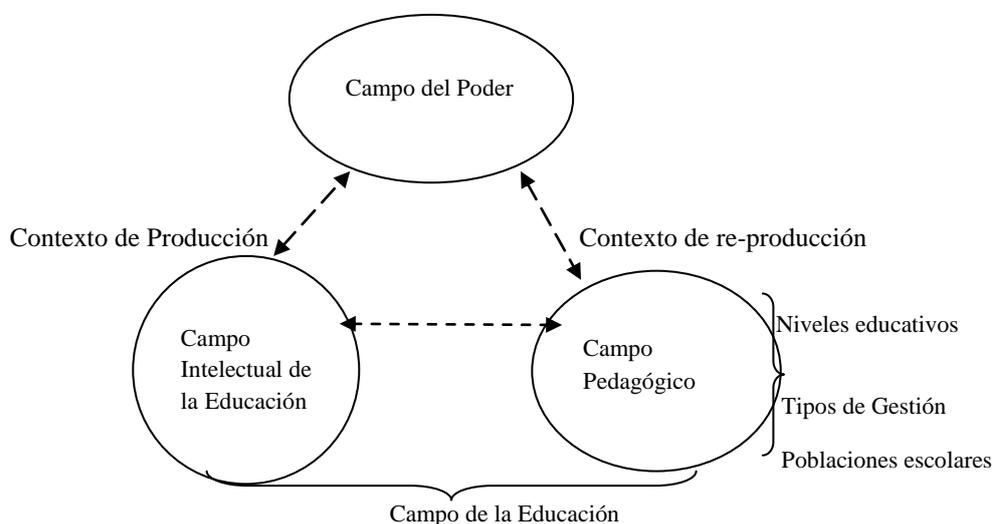
Los agentes del Campo Intelectual pueden vincularse laboralmente con el Estado realizando tareas tales como asesoramiento, evaluación, producción científica y/o de textos, entre otras. Esta relación con un campo externo puede acontecer de modo que permita intervenir con cierta autonomía en la circulación de discursos y prácticas en el ámbito escolar regulado estatalmente, dependiendo de las circunstancias concretas de la política educativa; de este modo se introducen los conflictos que existen en el interior del mismo Campo Intelectual y las características de los sujetos que confluyen en el mismo, con su diversidad por disciplina y profesión, en un proceso que puede comprenderse desde su dimensión histórica.

El Campo Pedagógico, a diferencia del Campo Intelectual de la Educación, se presenta como un contexto de reproducción de discursos pedagógicos. Es “un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción” (Díaz, 1995, p. 15). La perspectiva de los agentes está construida desde la experiencia y práctica pedagógica en interrelación con los discursos

y prácticas dominantes que actúan sobre los significados, regulando el proceso de comunicación y los conocimientos que se distribuyen. En este campo, las divisiones internas se producen entre distintas disciplinas que integran el currículum y por el agrupamiento de docentes por áreas.

El Campo Pedagógico se diferencia tanto por los niveles educativos como por ámbitos de gestión (pública y privada) y por contextos de población (escuelas de atención especializada, de sectores rurales, etc.).

Gráfico 3. Diferenciación interna del Campo de la Educación y relaciones internas y externas

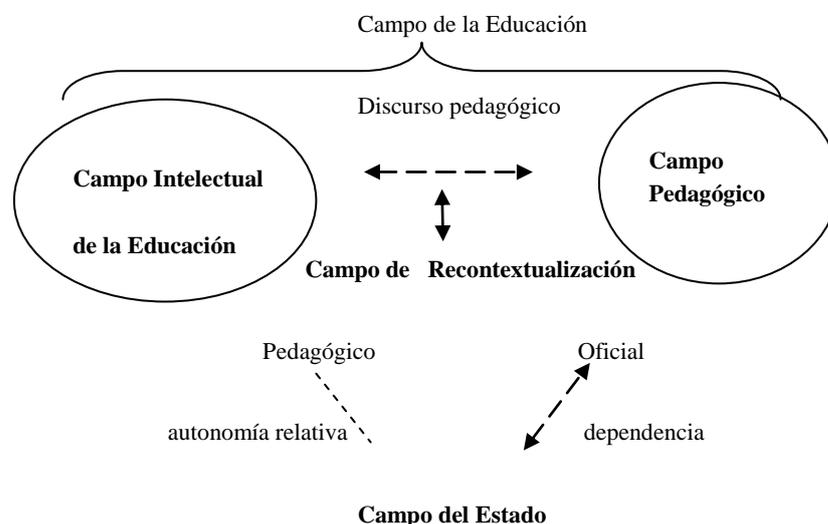


En el proceso de producción discursiva de la elite intelectual y en la circulación que autoriza la burocracia intelectual que se desempeña en el Estado, se produce una recontextualización de la producción al contexto escolar, cambiando el sentido del discurso teórico de su contexto original para traducirlo a las características de los nuevos lugares de circulación. Díaz (en Bernstein y Díaz, 2000, p. 10) sostiene que para Bernstein fue:

un asunto crucial (...) comprender cómo sucede la transformación del conocimiento (teórico, práctico, expresivo, oficial o local) en comunicación pedagógica. Contra aquellas posiciones que reducen el estudio de la comunicación pedagógica a contenidos, a la transmisión de diferentes tipos de habilidades, o a los efectos de la transmisión pedagógica, Bernstein se plantea la necesidad de analizar la naturaleza sociológica del conocimiento pedagógico (oficial o local).

El proceso de recontextualización crea, modifica, cambia producciones teóricas para la generación de discurso educativo. Esto lo convierte en un Campo de Recontextualización, es decir, de regulación de movimientos de textos y prácticas desde el Campo de Producción al Campo Pedagógico. Esto es, el campo primario de producción de discursos se diferencia en disciplinas y subdisciplinas en el Campo Intelectual de la Educación; a la vez hay una nueva diferenciación en el proceso de recontextualización y del Campo Pedagógico (proceso graficado a continuación).

Gráfico 4. Relaciones entre Campos intervinientes



El campo de producción del discurso es el que produce los conocimientos en las distintas áreas del conocimiento en el nivel internacional y nacional. Es el contexto

primario de producción de discursos que, en otro movimiento, son apropiados y seleccionados en los Campos de Recontextualización.

El proceso de recontextualización desubica o reubica discursos de distintos contextos en el espacio pedagógico y también marca los límites de aquello que entra en el contexto de reproducción (Bernstein y Diaz, 1984) o, como se lo llama aquí, Campo Pedagógico. Este proceso puede diferenciarse según sea su dependencia de un campo o de otro y en esto se juega la autonomía respecto del Estado.

El Proceso de Recontextualización Oficial toma textos y los ubica y reubica en textos oficiales; regula y limita aquello que puede entrar en el Campo de la Educación y este proceso forma parte del Campo de Recontextualización Oficial. Existen otros Campos de Recontextualización que luchan por su autonomía respecto del Campo de Recontextualización Oficial, es el caso del Campo de Recontextualización Pedagógico que intenta ser autónomo del poder estatal; si bien es financiado a veces por éste lucha por el mantenimiento de ciertos grados de autonomía. Algunos de los agentes de este campo: universidades y sus departamentos de formación e investigación, publicaciones especializadas pueden formar parte del Campo de Recontextualización Oficial por lo cual hay una dinámica compleja entre campos por el movimiento de los agentes.

El Proceso de Recontextualización produce un discurso que orienta a los sujetos a posiciones deseadas por los principios dominantes, cuya característica medular es pretender la reproducción del poder y del control social; en el Campo de la Educación es un Discurso Pedagógico (DP), producto del Campo de Recontextualización Oficial, principalmente, aunque también interviene el Campo de Recontextualización Pedagógico.

Los principios dominantes que orientan los discursos refieren a las relaciones de poder y control articuladas y legitimadas por el Campo Político y, por lo tanto, por el Estado y las agencias que dependen de él. El discurso pedagógico no puede entenderse como un contenido de las materias curriculares, sino que es un principio que se apropia de otros discursos, los reubica y reenfoca de modo selectivo para construir un orden dominante propio.

El discurso pedagógico (...) no presenta un discurso específico. Carece de discurso de sí mismo. *El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectiva.* Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque (Bernstein, 1993, p. 189, destacado del autor).

Esos discursos oficiales del Estado intentan reproducir sus principios dominantes a través de textos y prácticas para la creación de una sociedad particular por medio de la educación. En el Campo de Recontextualización Oficial se producen los textos legales y administrativos en los cuales se pueden encontrar los contenidos prescriptos, las normativas sobre los distintos aspectos organizacionales, etc. Tales discursos son producidos en el Campo del Estado por los departamentos especializados y agencias subalternas así como por las administraciones educativas locales, quienes legitiman las categorías y relaciones sociales dominantes. Por esta conformación estatal de agencias y agentes con intereses diferentes y hasta contrapuestos, no se puede hablar de un discurso unificado sino de diferentes discursos alrededor de principios dominantes.

El Discurso Pedagógico que circula y se distribuye en el sistema educativo es una configuración proveniente mayormente del Campo de Recontextualización Oficial y, según las coyunturas socio-políticas, con mayor o menor intervención del Campo de

Recontextualización Pedagógica. En los procesos de recontextualización, al moverse el discurso de un Campo a otro, ya no es el mismo, sino que se transforma y, en ello, se altera su condición ideológica. Este discurso legitimador y regulador del universo escolar es producto de nuevas recontextualizaciones en las escuelas por parte de los agentes escolares que actúan mediados por sus trayectorias (*habitus*) y por el contexto familiar y comunitario de las escuelas.

El interés en los movimientos que se producen en el Discurso Pedagógico al cambiar de Campos radica en la consideración de esos desplazamientos como manifestaciones de la dinámica de las relaciones entre los Campos Intelectual, de la FDP y del Campo Pedagógico que se describirán en el siguiente momento.

QUINTO MOMENTO: CONSTRUCCIÓN INICIAL DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA EL NIVEL MEDIO

Previamente se describió el Campo de la Educación con la diferenciación en Campo Intelectual de la Educación y Campo Pedagógico y la relación con los Campos de Recontextualización Oficial y Pedagógico. En el entramado de los procesos de recontextualización que acaecen en cada uno de los campos es donde se deslocalizan, reubican y reorientan las prácticas y discursos, donde se genera el Discurso Pedagógico como selección y distribución de los principios dominantes bajo la forma de discursos y prácticas reguladoras que estructuran las relaciones y prácticas en el sistema educativo.

El Campo de la Educación con sus agencias y agentes escolares legitiman el consenso entre y dentro de los diferentes grupos y clases sociales de una sociedad particular, de ámbito nacional o jurisdiccional provincial u otras formas regionalizadas.

Y en esta realización, contribuyen al mantenimiento y reproducción de los principios dominantes del Campo Político. Como dicen Bernstein (1993) y Bourdieu (1985), el sistema escolar es la base material para la legitimación de la dominación, que se desarrolla de modo contradictorio con conflictos, luchas entre diversos discursos y prácticas en el interior de cada campo y en las relaciones entre ellos y con otros campos, como el político internacional o el campo económico.

Dentro del Campo de la Educación se pueden diferenciar subcampos que atienden a recortes particulares de los distintos ámbitos de actuación en la educación, generando objetos diferentes. Tal el caso que aquí interesa especialmente, la Formación Docente Permanente, que forma parte del campo más amplio de la formación docente para el sistema educativo y se distinguen por las especificidades de los objetos en juego en una dinámica relacional de los campos.

En el Campo de la FDP los agentes y agencias disputan las acciones formativas requeridas por los agentes educativos (docentes y directivos de instituciones) que están en servicio o inscriptos para desempeñarse en las disciplinas escolares; estos agentes pueden diferenciarse según hayan realizado la formación docente inicial como carrera o bien provengan de otras disciplinas profesionales (como arquitectura, abogacía, bioquímica, periodismo, ingeniería, etc.).

La FDP es un hecho social definido de modo relacional; esto significa que no se recurre a la sola alusión a la conciencia o la exterioridad ajena a los sujetos. Se instala en una historia que muestra la estructura del sistema de formación como medidas de política educativa; espacios sociales en los cuales se engendraron y efectuaron las actuales disposiciones de las agencias formadoras y de los agentes en formación. Es una acción diferenciada de otras que realizan los agentes formadores y en formación, en su

trabajo pedagógico en los niveles educativos y de investigación, si bien se encuentra en interdependencia con los conocimientos y experiencias construidos mayormente en aquellos espacios.

Como campo es una configuración de agentes y agencias que disputan la formación docente con intereses comunes a veces, diferenciados otras; no obstante, comparten el interés en la producción y distribución del conocimiento orientado a y de los docentes y directivos para su trabajo en los distintos ámbitos del sistema educativo. Este movimiento entre agentes y agencias se encuentra regulado por reglas de funcionamiento propias que se consolidan en cada momento socio-histórico particular.

Vezub (2010) analiza el Campo de la Formación Permanente en la Argentina como un entramado complejo que articula tres campos de fuerza con diversas lógicas, actores, instituciones, intereses y dinámicas particulares; en el centro de los mismos se ubican las necesidades, deseos y expectativas de formación de los profesores. Los campos son: a) las políticas de formación y capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo; b) las prácticas y experiencias de formación desplegadas por las instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales; y c) la reflexión académica, el desarrollo de la investigación y la teoría en el campo de la formación en general y de la formación docente en particular.

En tanto política pública, Serra (2004) analiza la FDP en el período de fines de 1980 hasta final de 1990 en la Argentina como un campo de intereses de diferentes agentes:

Estado nacional y provincial⁷, oferentes de capacitación y docentes; reconociendo así la existencia de interrelaciones políticas múltiples.

En el ámbito intelectual académico nacional, latinoamericano e internacional, desde hace tres décadas se está realizando una importante cantidad de investigaciones desde enfoques diversos (psicológico, sociológico, histórico, organizacional) que cubren áreas como la formación de docentes noveles, de directivos escolares, la formación según disciplinas escolares, en nuevas tecnologías (NTICs); otras abordan las características de las acciones que se desarrollan en diversos formatos, tiempos y evaluaciones (las modalidades virtuales, semipresenciales, etc.).

En los últimos años se constituyó una numerosa comunidad de investigadores en Latinoamérica, tanto en cantidad de integrantes como en producción presentada en los eventos académicos realizados, un ejemplo de ello es el *Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores*, que integra la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)* y puede mencionarse también la Comisión sobre Formación Docente en la Red Estrado (Red latinoamericana de estudios sobre trabajo docente); ambas con presencia en la Argentina, Brasil, Chile Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela.

A partir de la década de 1990, con los movimientos de reformas educacionales en el nivel internacional cobra presencia la formación de los docentes en ejercicio en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación y de la profesionalización de los

⁷ Por el carácter de autonomía relativa otorgado a las jurisdicciones en la Argentina por la Constitución Nacional, en las provincias se constituye una nueva esfera de poder con características estatales aunque en relación con el Nacional. Es preciso mencionarlo como subestado por encontrarse dentro de un Estado que lo contiene, por razones de escritura se mencionará como Estado provincial, con esta aclaración.

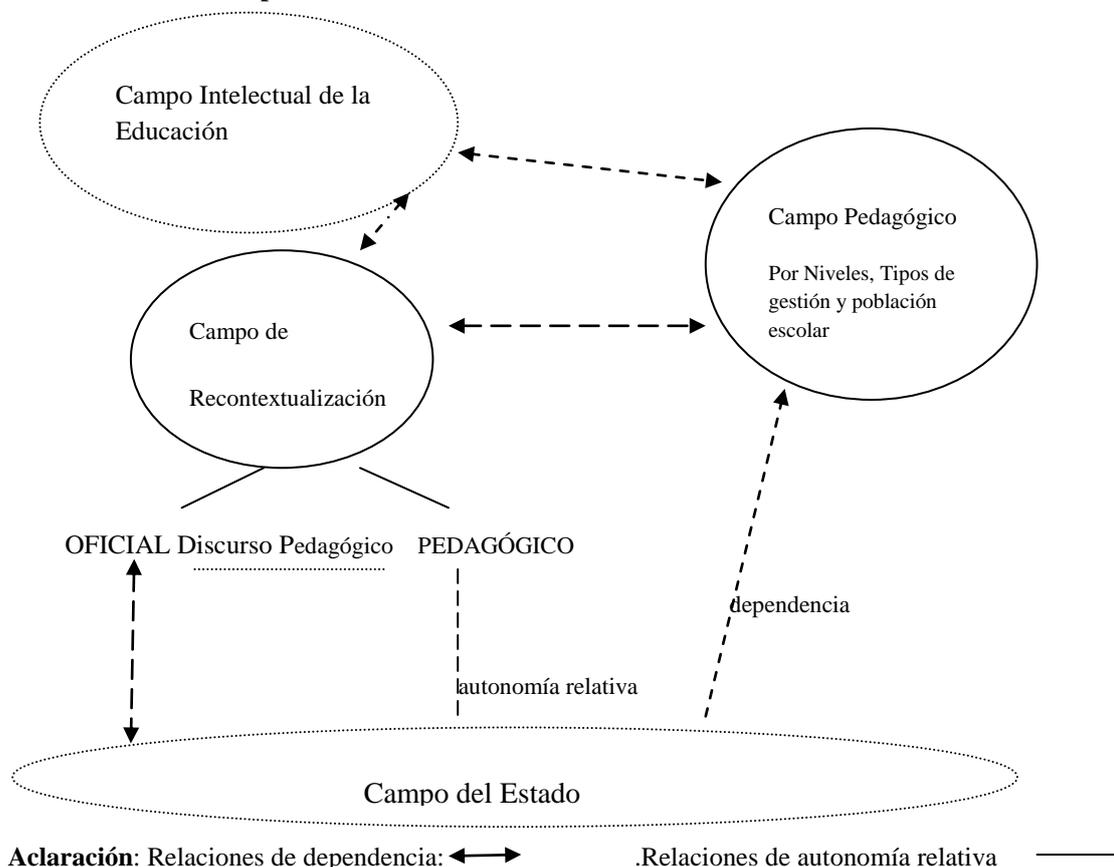
docentes. Y en esta dinámica, se visibiliza una lucha por aumentar la autonomía relativa de este Campo respecto del Campo del Poder y su diferenciación del Campo más amplio de la formación docente en el cual se ha venido subsumiendo. Este movimiento da lugar a la producción creciente de investigaciones y documentos que señalan la necesidad de una pedagogía de la formación permanente, diferenciada según el tramo del nivel educativo al cual se aboque en particular.

El Campo de la FDP es analizado en la investigación de Serra (2004), lo denomina Campo de la Capacitación recuperando la denominación comúnmente aceptada en la Argentina para la FDP, como subcampo de Recontextualización Oficial. Esta vinculación construida para la década de 1990 requiere revisarla para esta nueva investigación considerando una conceptualización integradora del complejo de relaciones presentes que reconoce la intervención de otros campos recontextualizadores que pueden actuar con cierta autonomía del campo estatal, por lo cual se incorpora en la delimitación del Campo de la FDP la actuación del Campo de Recontextualización Pedagógico y los agentes del Campo Pedagógico.

Se entiende el Campo de la FDP como un espacio de relaciones en conflicto por la selección, distribución e imposición de los discursos entre las agencias y agentes recontextualizadores así como también con los agentes escolares del Campo Pedagógico de los niveles educativos. Sus posiciones marcarán diferencias según su relación con el Campo del Estado, generando luchas por la imposición entre el Campo de Recontextualización Oficial, el Campo de Recontextualización Pedagógico y el Campo Pedagógico así como en el interior de cada agencia, tanto por sus trayectorias como institución como por las pertenencias de los agentes que la representan en el Campo. En

este espacio interviene el Estado y las producciones del amplio Campo Intelectual. En el gráfico siguiente se expone visualmente el entramado relacional antes descrito:

Gráfico 5. Campo de la FDP



El Campo de la FDP se puede definir por los distintos procesos de recontextualización que acontecen en él. Opera un principio de descontextualización que refiere a la deslocalización del texto del Campo Intelectual de la Educación que lo modifica porque cambió su posición en relación con los otros textos, prácticas y posiciones; una nueva modificación acontece por la selección, simplificación, condensación y elaboración para su circulación a través de los dispositivos formativos y nuevamente es posicionado y reorientado en cuanto a su centro de atención en la imposición a los agentes escolares (Bernstein, 1993).

Como discurso, relaciones lingüísticas en términos de Bourdieu (1995), se está en presencia de relaciones de fuerza simbólica a través de las cuales las relaciones de fuerza de los intervinientes y sus grupos se actualizan bajo una forma transfigurada; es decir, se vuelcan a la percepción como orden de las cosas indiscutible invisibilizando la fuerza de la imposición. Los discursos por los cuales se libran las luchas en el Campo de la FDP comunican representaciones acerca de los conocimientos y experiencias necesarias para el ejercicio laboral en los niveles educativos en las condiciones actuales de obligatoriedad que impone la Ley de Educación Nacional (2006).

Tales discursos versan sobre las prácticas educativas posibles y deseables a desarrollar con niños, adolescentes y jóvenes, con efectos en los agentes del Campo Pedagógico. Las prácticas de FDP se presentan como prácticas de transformación de una realidad del orden de la identidad o capacidad intelectual, mediadas por un agente. Barbier (1996) analiza esta relación con el efecto de provocar plusvalía, valor agregado en los agentes cuando éstos se involucran en la acción. Esto acontecerá según las orientaciones ideológicas de esa acción, que pueden llevar a los sujetos al mantenimiento de relaciones heterónomas o con mayor autonomía, como propone el planteo del autor francés.

Con la intención de conocer el estado del juego en este Campo de Recontextualización, se considera imprescindible identificar las posiciones objetivas de los agentes y las agencias, las relaciones en el interior y hacia el exterior con otros campos. Esta construcción, posible en la investigación, permite conocer “el conjunto de las objetivaciones más o menos brutalmente reductoras en las que incurren los agentes implicados en la lucha y tomarlas por lo que son, estrategias simbólicas que tratan de imponer la verdad parcial de un grupo como la verdad de las relaciones objetivas entre los grupos” (Bourdieu, 2002a, pp. 24-25).

En el proceso de estudio de un campo desde la perspectiva teórico-metodológica de P. Bourdieu, es condición imprescindible direccionar la observación a tres aspectos interrelacionados, que se llamarán momentos por su temporalidad en el análisis, vinculado a las posiciones y toma de posición de los agentes. Esos momentos se considerarán guía orientadora en el desarrollo de la investigación:

1ro- Analizar la posición del Campo estudiado en relación con el Campo del Poder en términos de lugar en la relación de dominación. En este punto, se requiere la indagación de las relaciones con ámbitos externos relevantes para comprender la dinámica general, puesto que operan como restricciones, demandas y oportunidades por las alianzas que se construyen entre el afuera y el adentro y por los efectos que generan en sectores externos e internos de la propia actuación.

2do.- La estructura interna del Campo para describir su entramado de relaciones en el cual se van modificando posiciones y límites.

3ro.- El estudio de los *habitus* de los agentes, que encuentran en una trayectoria definida por el estado del campo una oportunidad de actualización.

El objeto en construcción en esta investigación consiste en la descripción de las relaciones internas y externas que establece el Campo de la FDP: las relaciones internas entre las agencias y agentes procedentes del Campo de Recontextualización Oficial y del Campo de Recontextualización Pedagógico y de éstos agentes y agencias con los agentes del Campo Pedagógico en el proceso de recontextualización de los discursos construidos en y para la formación de docentes en ejercicio en el Nivel Medio. Discursos que intervienen y son reconocidos por la historia misma vivida por los agentes en el espacio social (conocido como efecto de campo).

Se privilegian en la investigación las relaciones externas de este Campo con el Campo Intelectual de la Educación y el Campo del Estado. El Campo Intelectual constituye el núcleo de producción de conocimiento pudiendo actuar sus integrantes como agentes recontextualizadores, manteniendo su autonomía o trabajando para agencias estatales. El Estado presenta la particularidad de detentar el papel monopólico en la imposición legítima de orden y de la violencia simbólica; esto lleva a analizar su intervención en las formulaciones de políticas educativas y el despliegue realizado desde el Campo de Recontextualización Oficial en este subcampo particular,

... los campos sociales son campos de fuerza pero también campos de luchas para transformar o conservar estos campos de fuerza. Y la relación, práctica o pensada, que los agentes mantienen con el juego forma parte del juego y puede dar pie a su transformación. Los campos sociales pueden funcionar en la medida que hay agentes que invierten en él, en los diferentes significados del término, que se juegan en él sus recursos, en pugna por ganar, contribuyendo así, por su propio antagonismo, a la conservación de su estructura o en unas condiciones determinadas, a su transformación (Bourdieu, 2002a, p. 50).

La definición previa de Bourdieu acerca de la dinámica de los campos coloca en el centro de la cuestión el valor de la *praxis* de los agentes y las agencias que, con sus movimientos, van delineando las configuraciones de la estructura social. *Praxis* que manifiesta percepciones, productos de la interiorización de la estructura sobre la cual se puede actuar; la historia que se apodera del agente, llevándole a ocupar lugares dentro de una agencia pero cuyo movimiento puede ser diferente según su trayectoria social y las coordenadas sociales presentes.

Los agentes ocupan posiciones dentro de las agencias (en relación empleador-empleado o de contratados) y en los campos, diferenciadas entre sí aunque relacionadas.

La particularidad del Campo de la FDP radica en la complejidad de la característica de la formación de y entre sujetos adultos,

[adultos] Capaz de libertad y ejercicio de la libertad, de creación; con intencionalidad; con un desarrollo a través de la intersubjetividad de una conciencia que permite pasar de ‘un ser en sí’, cosificado, de la alteración como separación y aislamiento, a ‘un ser para sí’, con conciencia para sí a partir no de lo individual, sino de una construcción social que solo es posible en la relación con los otros y por la interiorización de las relaciones con los otros que cada uno va construyendo a lo largo de su historia (Souto, 2009, pp. 7-8).

Esta condición fundante de la formación genera la posibilidad de producir efectos no solo en los agentes en posición de formación, sino en los formadores, a partir de la reflexividad inscrita en los dispositivos diseñados y desarrollados para la transmisión del conocimiento.

Para investigar la configuración del Campo de la FDP se recurre a un caso teórico-empírico siguiendo el principio de Bourdieu (1995) que un caso particular bien construido deja de ser particular porque puede mostrar relaciones estables y duraderas; actualizando en el caso lo posible dentro de la estructura de campos similares. Es decir, el caso estudiado no pretende producir generalizaciones si bien no se invalida la construcción de lógicas que pueden re-construirse como comunes a otros espacios similares a partir de recurrencias observadas en el proceso de investigación.

Con esta delimitación inicial del objeto de estudio se definió como objetivo de construcción de conocimiento la descripción de la configuración del Campo de la Formación Permanente de los docentes de Nivel Medio en la provincia de La Pampa, Argentina. El recorte temporal se circunscribe a este momento de desarrollo de una nueva reforma educativa que universalizó dicho nivel y como en la pasada reforma de la

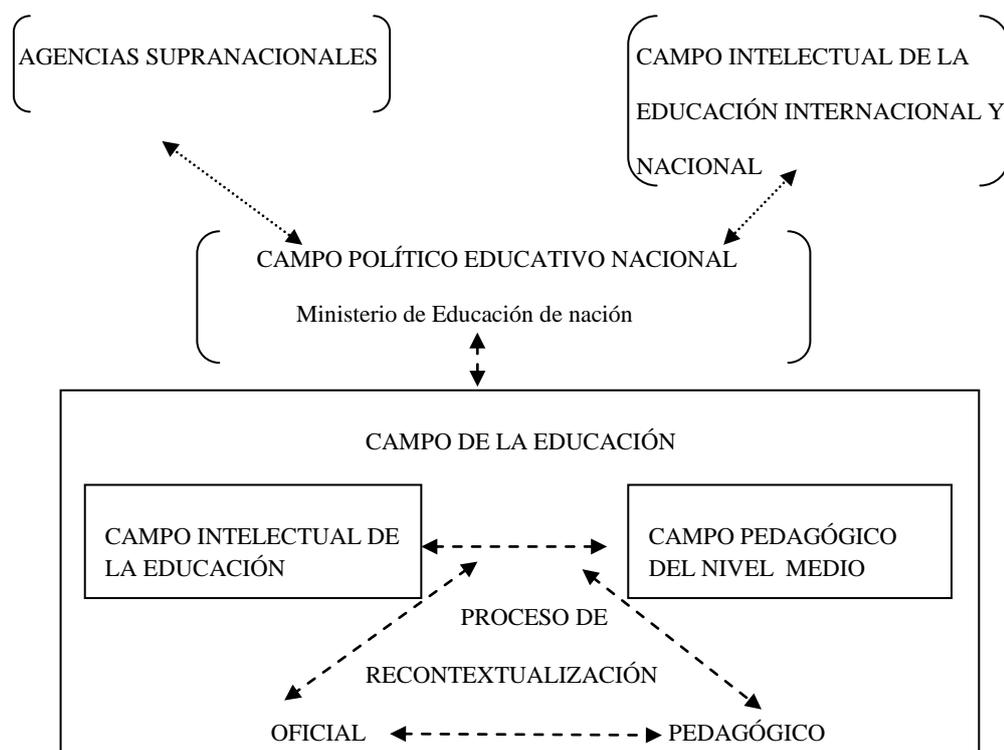
década de 1990, la formación de los docentes pasó a ser un pilar de la transformación pretendida desde el Campo Político.

Los objetivos desagregados formulados para el desarrollo del proceso de investigación apuntan a analizar de modo particularizado:

- 1) Las características de las agencias y los agentes de formación permanente y de los agentes en formación en la jurisdicción.
- 2) Las relaciones entre el Campo Estatal, el Campo Intelectual y los Campos Recontextualizadores del nivel jurisdiccional.
- 3) Las relaciones entre las estrategias de formación permanente de los agentes escolares del Nivel Medio y las acciones propuestas desde el Campo de FDP provincial.

El modelo de relaciones entre agencias y agentes involucrados en el Campo de la FDP que se presenta a modo de hipótesis en la investigación es el siguiente (Gráfico 6):

Gráfico 6. Modelo de la configuración del Campo de la FDP



DECISIONES DE ORDEN EPISTEMOLÓGICO

La investigación, en su carácter de práctica realizada por personas desde posiciones sociales que forman parte de relaciones estructurales, vuelve imprescindible anticipar la relación existente entre quien realiza esta actividad investigativa y su concepción sobre dos aspectos de distinto nivel de inclusión: las prácticas socio-educativas y el cambio social, que operan como filiaciones reconocidas junto a otras que no lo son tanto. Las construcciones de las cuales parte la investigadora no están exentas de relaciones de poder, inscribiéndose en el proceso de investigación y en el discurso generado como producto de ella que, por acción de la performatividad, genera un efecto de realidad. El conocimiento práctico de quien realiza esta tesis opera de modo continuo en el *corpus*, por lo cual no puede hablarse de un conocimiento racional sino de uno situado en intereses sociales.

Colocar como foco de investigación la FDP es involucrarse con un tema históricamente vinculado a la modificación del sujeto, de las instituciones y de la sociedad. Popkewitz (2000) considera a esta perspectiva del cambio social como un enfoque populista (dentro de la ciencia crítica) que sostiene la pretensión de modificar la escolarización en su carácter de prácticas sociales implicadas en relaciones de poder en un contexto socio-histórico y coloca al intelectual en el papel de agente que ayuda a los profesores a superar las opresiones de la escolarización y la sociedad. “El populista pretende reclamar el espacio del partidario de la mejora social presentando un saber práctico, en apariencia impropio del experto, relativo a la reconstrucción de la enseñanza” (Popkewitz, 2000, p. 252).

Los intelectuales ejercerían, a criterio de dicho autor, como conciencia crítica colectiva a favor del oprimido desde un plano superior a éstos. Y lo realizarían sin tomar en cuenta la complejidad del conocimiento, dejando en sombras sus limitaciones y restricciones y considerándose portavoces de una voluntad general.

La discusión planteada por Popkewitz remite a la clásica dicotomía en ciencias sociales entre estructura y acción. En respuesta a la postura de este autor, se toma posición por un discurso que ofrece una variación y de la cual Sousa Santos es uno de sus expositores actuales (2006, p. 19):

Nosotros nos preocupamos mucho por estas distinciones, pero casi nos olvidamos de que una preocupación exclusiva por las condiciones objetivas nos condujo a una trampa: desmoralizamos la voluntad de transformación social. Si las condiciones objetivas son tan poderosas, ¿cómo podemos transformar la sociedad?⁸

La posición adoptada en esta investigación está fundada en la comprensión de la necesidad de explicitar las características y disposiciones del juego social, desentrañar las reglas que lo regulan y crear condiciones de posibilidad para el conocimiento y, en el mismo acto de conocer, contribuir a que los agentes estudiados relacionen sus problemas con condiciones sociales, tal es el legado de Bourdieu. No puede considerarse como efecto nulo si es posible que el agente lleve a nivel de conciencia las causas sociales y no sentirse culpable de los males que vive (Gutiérrez, 2002).

El intelectual definido como aquel que ocupa posiciones sociales relacionadas con el trabajo simbólico ejerce el rol de secretario crítico, al decir de Apple (2012); quien

⁸ Esta pregunta en su caso la responde con su propuesta de la Sociología de las Ausencias como un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo señalado como no existente se presenta como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo, por lo cual propone sustituir ese pensamiento monocultural por las ecologías que crean la posibilidad de la presencia de lo ausente (Sociología de las Emergencias).

puede tomar nota de las experiencias, de los desacuerdos, de las violencias, de los conflictos generados por la imposición dominante para colocarlos en un lugar público y trabajar en pos de extender la lucha social.

Un modo de realizarlo, como plantea Bourdieu en el desarrollo de su obra, es prestar atención al caso concreto, zambullirse en los eventos y las emociones de lo particular y percibir los movimientos específicos como la totalidad de la historia y de la explicación. El poder político por excelencia del trabajo científico consiste en descubrir los efectos de la categorización y las luchas por producir e imponer sus puntos de vista legítimos; la cualidad reflexiva del trabajo intelectual incluye y exige la autorreflexividad.

Con estas precauciones sobre el pensar y actuar de quien realiza la investigación, no se considera un ejercicio de eclecticismo apostar por la producción de conocimiento cuyas finalidades más mediatas, como sostienen Diniz-Pereira y Zeichner (2006), atiendan a mejorar la formación profesional en el ámbito de actuación de la educación, potenciar el control que detentan los docentes sobre el conocimiento, contribuir a cambios institucionales que promuevan el control de sus propias prácticas y en última instancia, a la construcción de sociedades justas y participativas.

Para producir conocimiento que contribuya humildemente a esa meta, hay que superar el molde científico que promueve la reducción de la heterogeneidad a una homogeneidad en la búsqueda de regularidades obligadas porque esto sería apostar a una totalidad que deja fuera datos y, por ende, pensamientos, actuaciones, discursos. Se requiere una práctica de traducción de saberes, de traducir prácticas y sujetos de unos a otros; esto es, buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización (Sousa Santos, 2006, p. 32). Hay que crear inteligibilidad sin destruir la diversidad que existe en el mundo, comprometerse con una visión relacional del conocimiento de los distintos

intervinientes en la acción, nombrar los fenómenos nuevos en un ejercicio de imaginación sociológica –como pedía Wright Mills en otro momento histórico (1974)– en lucha contra el reduccionismo, el determinismo y el dualismo.

SEGUNDA PARTE

CONSTRUYENDO EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

PERMANENTE

81

Las prácticas políticas provenientes del Campo del Estado tienen efectos en el Campo de la Educación y, por ende, en el Campo de la FDP por su condición de orientar los sistemas de orden dominantes a través de estrategias que posibilitan las inclusiones y las exclusiones representacionales que operan sobre el conocimiento jerarquizado para su circulación y la identidad de los agentes. Dicho de otro modo, las políticas educativas representan la intervención en los distintos aspectos y ámbitos del Campo de la Educación, ocupando el Estado la posición de agente central en la orientación y dirección del sistema educativo (Paviglinatti, 1993). Las regulaciones de la política educativa forman parte del mismo movimiento de redefinición que desarrollan los Estados en la construcción de las sociedades, en este caso en la región latinoamericana (Barco, 2009; Vidal Peroni, 2008a).

La perspectiva de considerar la política como intervención estatal en el sistema educativo genera consecuencias en el estudio del conocimiento escolarizado y en aquel propuesto para los docentes como agentes de transmisión que llevan a conocer los patrones históricos que fueron organizando y otorgando “valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de

razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean” (Popkewitz, 1994, p. 6).

Esta postura epistemológica de corte socio-genético ya fue delineada por E. Durkheim⁹, quien consideró necesario este ejercicio para conocer las tendencias que se han constituido poco a poco a lo largo de la vida social y que se constituyen en las fuerzas que moldean las instituciones actuales. Bourdieu (1989) continúa con esta pretensión dentro de las ciencias sociales y propone reconstruir el trabajo histórico en el transcurso del cual las luchas sociales fueron produciendo las divisiones sociales y la visión social que las acompaña y, de este modo,

... evitar dejarse sorprender por los efectos del trabajo de naturalización que los grupos tienden a producir para legitimarse, para justificar plenamente su existencia. La posición social adecuadamente definida es lo que da la mejor previsión de las prácticas y de las representaciones; pero para evitar conferir a lo que antes se llamaba *el estado*, a la identidad social (...) el lugar del ser en la antigua metafísica, es decir la función de una esencia de donde se derivan todos los aspectos de la existencia histórica –(...)– hay que señalar claramente que ese *status*, como el *habitus* que se engendra, son el producto de la historia, susceptible ser transformados más o menos difícilmente por la historia (Bourdieu, 1989, p. 47).

En el estudio de las posiciones de los agentes y agencias en el campo social de la FDP, hay una historia que devela las actuaciones previas y los resultados de esas luchas por la acumulación de capital que legitima las categorías dominantes convertidas en sentido común, en aquello que pasa a formar parte del consenso explícito donde antes no existía previamente como categorización y que, posteriormente, pasó a formar parte

⁹ Se hace referencia al exhaustivo y modélico estudio sobre los desarrollos de las escuelas y de las universidades desde el siglo XII al XV, en una investigación histórica por cortes sincrónicos que lo llevó a construir una arqueología que remonta más atrás aún de estos siglos para interpretar su instalación y continuidades (publicado como *La Evolución pedagógica en Francia*, 1904).

de la historia compartida; tal la situación del papel del Estado nacional argentino asumiendo una posición de responsabilización del sistema educativo desde sus orígenes y que actuó a modo de sello de su trayectoria de intervención en el Campo de la Educación con los consiguientes efectos en la percepción de los agentes del Campo Pedagógico.

La posición principalista del Estado en el Campo de la Educación, que produce un movimiento de continuidad de las estrategias hacia el Campo de la FDP, lleva a la decisión de exponer, en primera instancia, el análisis del Campo del Poder en su relación con la intervención en el Campo de la Educación para comprender las estrategias en su amplitud y, luego, hacer la revisión en el espacio social estudiado. Atendiendo al análisis epistemológico antes esbozado, en el Capítulo II se considera a la Argentina como caso que comparte la dinámica acaecida en los países del Cono Sur, dada la similitud histórica y de coyunturas de las últimas décadas, enmarcadas por la movilización de los estamentos públicos y de las relaciones de poder con fines de modernización de las instituciones educativas.

El análisis de la génesis social de los procesos de formación de los docentes en ejercicio en el país es condición para comprender las características actuales que dicha formación asume, tanto de aquellos remanentes vigentes en agendas privilegiadas en otros contextos socio-políticos y pedagógicos como de las discusiones de este tiempo acerca de las líneas prospectivas que luchan por imponerse. En el Capítulo III se desarrolla la intervención del Estado en el Campo de la FDP, iniciando con una breve presentación de los orígenes del sistema educativo y explayando en la configuración asumida a partir del cambio de la estrategia de masificar el sistema educativa atendiendo a parámetros de calidad en educación (Aguilar Hernández, 2006), acaecida

con la reforma de la década de 1990, y en los últimos diez años atendiendo a los antecedentes de la Ley Nacional de Educación (2006) que llevó a reacomodaciones del formato de intervención estatal para la universalización de la educación secundaria.

En ambos desarrollos se recurre a una lógica expositiva de cortes sincrónicos (como plantea Bourdieu en *Las reglas del Arte*, 1995) recortando los momentos de cambios previos y los tiempos actuales caracterizados por importantes reformas del sistema educativo con particulares intervenciones en el Campo de la FDP que requieren su estudio detallado.

Las relaciones entre el Campo del Estado y el Campo Intelectual son complejas y necesarias de analizar debido a las aparentes dependencias mutuas; por una parte, por el efecto de nominación que monopoliza el Campo Intelectual de los problemas y sus modos de comprensión, de confirmación y de las posibilidades de transformación del mundo y por otra parte, por la imposición política que requiere de esas clasificaciones para encubrir la violencia ejercida. Poder simbólico que si bien es subordinado, lucha por su autonomía política dentro de los diferentes campos. En el Capítulo IV se expone el estatuto alcanzado por la FDP dentro del Campo Intelectual internacional y nacional incluyendo el movimiento de investigadores y pensadores y a las agencias internacionales con mayor intervención en Argentina.

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DEL CAMPO POLÍTICO EDUCATIVO

EL CAMPO POLÍTICO EDUCATIVO ARGENTINO DESDE LA GÉNESIS A LA CONFIGURACIÓN ACTUAL

85

La Argentina es uno de los cinco países integrantes del Cono Sur latinoamericano (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) con ciertos aspectos en común y también diferencias; situaciones observables en sus sistemas educativos por las características compartidas y disímiles de las fuerzas que actuaron en su génesis y configuración posterior.

El territorio del Cono Sur fue colonizado por los reinos de España y Portugal (en el caso del actual Brasil) alrededor del 1500 y obtuvieron sus independencias en el Siglo XIX. Una fuerte tradición católica se instaló en el período colonial y sigue siendo muy visible en la población. En términos políticos, el republicanismo francés fue muy influyente, especialmente en los movimientos independentistas. Las diferencias económicas entre estos países son marcadas, así como en el interior de los mismos, ya que América Latina (región que incluye al Cono Sur) es la región de mayores desigualdades del mundo en términos de distribución de la riqueza (PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano, 2013, p. 29).

Es una zona de mezclas étnicas y heterogeneidad cultural. Esto debido a los pueblos originarios y el mestizaje con las masas inmigratorias europeas y de Medio Oriente y Oriente, que se concentraron especialmente en la Argentina, Uruguay, Chile y el sur de

Brasil. En Bolivia y Paraguay predomina la población de las culturas originarias americanas y la influencia africana se hace sentir especialmente en Brasil y Uruguay.

El inicio de la educación formal se sitúa en la época colonial, cuando las escuelas fueron conceptualizadas como instituciones orientadas a promover el proceso civilizatorio de la población indígena mediante la difusión de la cultura europea y la doctrina cristiana (en la labor pastoral desarrollada por las iglesias católicas).

Con la independencia de España y Portugal, los líderes de los movimientos patrióticos vieron en el método Lancasteriano de enseñanza mutua una gran oportunidad para difundir la educación en la región, por lo que se crearon ese tipo de escuelas en la Argentina, Brasil, Uruguay y Chile, aunque no duraron mucho tiempo. A medida que los Estados-Nación comenzaban a consolidarse en el siglo XIX se fundaron en la región sistemas educativos modernos sobre la base de las influencias del Positivismo y del sistema educativo francés en una sincronía entre el surgimiento de la escuela de masas en Europa en el siglo XIX con su traslado a los incipientes sistemas educativos en los países latinoamericanos. El enciclopedismo dominó los sistemas educativos de la región; desde esa perspectiva se entendía que todo el conocimiento disponible era codificable y transmisible volviendo factible y deseable su enseñanza formal.

Los sistemas educativos nacionales se gestaron entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como un conjunto de instituciones educativas de educación formal diferenciadas por niveles relacionados entre sí, gestionadas por agencias públicas y financiadas por el Estado completamente o en su mayor parte. Estaban a cargo de docentes formados y supervisados para garantizar las certificaciones en cuanto a su valor formal (Nóvoa, 2009, p.17). Se organizaron sobre los principios de la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad; persiguiendo la finalidad de constituir y consolidar los

Estados nacionales aunque adquirieran diferentes formas de implementación en cada país.

Como señala Reimers (2002, p. 5),

La creación del Estado Docente representa una poderosa idea pública que animó una efectiva coalición de intereses durante el siglo XX que incluyó a los nuevos industriales, los políticos liberales, las nuevas clases medias emergentes con la creciente urbanización. Estos procesos en apoyo a la expansión del acceso están ilustrados en Argentina, Chile y Uruguay a comienzos del siglo XX, donde exitosas economías orientadas a la exportación, creciente urbanización, grandes flujos migratorios crean las condiciones que asignan al proyecto de una escuela primaria universal un propósito político fundamental, la creación de una identidad nacional y moderna.

La uniformización de la escuela se convirtió en un elemento central del proceso de homogeneización cultural y de invención de una ciudadanía nacional. El disciplinamiento escolar, con una estructura de emulación interpersonal, fue modelo de comportamiento social exportado de Europa a los países de Latinoamérica (André, 2010). Este fenómeno de masificar la educación básica comenzó en el Cono Sur a finales de ese siglo, con la meta de producir una cultura nacional que alentara la lealtad política y la formación de una identidad nacional.

Dentro del conjunto de problemas regionales vinculados a la provisión del bien educativo, el asunto de las históricas disputas por el control de la educación entre la Iglesia Católica y las burguesías ascendentes produjeron en estos países el sistema educativo masivo mixto: público y privado (Paviglinati, 1993). En estas confrontaciones, la Iglesia se mostró en el papel de iniciadora de las actividades educativas en América ante el Estado que paulatinamente fue tomando el control de las

mismas, desplazando en mayor o menor medida –y mediante diferentes estrategias dependiendo del país– al clero en un movimiento de secularización de la educación.

Los sistemas educativos de la región Sur manifiestan esta homogeneidad de influencias y de procesos políticos y culturales pero también debe tenerse presente que se concretaron de maneras muy diferentes en cada uno de los países aquí analizados. En ese sentido, en términos de la historia de sus sistemas educativos, pueden clasificarse a los países en dos grandes categorías: Argentina, Uruguay y Chile conformaron y consolidaron sus sistemas educativos para la primera mitad del siglo XX y lograron incluir a la gran mayoría de la población en edad escolar en la escuela primaria obligatoria. En Bolivia, Paraguay y Brasil, con comienzos simultáneos a los de otros países, el desarrollo y los logros cuantitativos demandaron otros tiempos (Beech y Braislovsky, 2009; Bruner, 2010).

En este movimiento latinoamericano contribuyó la definición internacional de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que otorgó el estatuto de derecho a la educación:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

El acuerdo alcanzado en la Declaración es de gratuidad y obligatoriedad de la educación llamada elemental y fundamental. En los países del Cono Sur de modernización temprana de la educación (Argentina, Uruguay) es donde se avanza con mayor rapidez en el logro de la universalización de la enseñanza básica, si bien surge un desarrollo muy temprano del nivel secundario como institución preparatoria para la

universidad. La primera gran expansión del Nivel Medio fue a mediados del siglo XX sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura y del modelo institucional de origen. La segunda gran expansión se dio a fines de la década de 1980 con el retorno a gobiernos democráticos, si bien fue una época de desintegración de las bases económicas y sociales y con necesidad de políticas de cambio en todas las áreas y ámbitos de la escolarización (Acosta, 2011).

Los Estados latinoamericanos en la década de 1980, presionados por los pagos de la deuda externa contraída en años previos y por las fuerzas políticas neoconservadoras y neoliberales en posición hegemónica, se involucraron con los presupuestos económico-políticos del paradigma que promovía la libertad de mercado y la globalización. Los derechos sociales conquistados anteriormente se convirtieron en bienes de mercado; así la educación, la salud, la vivienda social pasaron a ser propiedad de quienes pudiesen pagarlos y una gran masa de población fue privada de estos derechos.

Las dificultades económicas y la valoración del individualismo erosionaron las débiles redes de la solidaridad social (tal como apunta Borón, 2003) ya fracturadas por años de procesos militares en la región (es importante mencionar los largos años de gobiernos dictatoriales: Chile: 1973-1990, Uruguay: 1973-1985, Argentina 1976-1983 y las dictaduras previas de Paraguay, Brasil y Bolivia que concluyeron en el mismo período).

Los grupos políticos minoritarios y los movimientos sociales fueron debilitados en su función de representación de reclamos sociales. El Estado en los países de América Latina quedó en manos de sectores que respondían a ideologías neoliberales y neoconservadoras, imponiendo políticas que en los períodos previos ya habían comenzado a instalarse a través de decisiones de este mismo corte por medio de la

fuerza, lo cual generó las condiciones que posibilitaron la imposición sin grandes resistencias por parte de la sociedad civil que asistía a la corrupción e indiferencia ante el empobrecimiento; éstos fenómenos involucraban desde los niveles más bajos hasta los de mayor jerarquía de la dirigencia política.

El neoliberalismo, en primera instancia, es una teoría de economía política para la cual el bienestar y el desarrollo humano pueden ser alcanzados de mejor manera por medio de la liberación de las capacidades empresariales individuales, en una estructura institucional caracterizada por la propiedad privada, mercados y comercio libres. Dicha teoría le otorga al Estado nacional la creación y preservación de las estructuras institucionales apropiadas para el ejercicio de esas prácticas, con una presencia mínima o la abstención de intervenir en el mercado. Cuando los derechos no pueden garantizarse por el mercado, el Estado debe ocuparse de garantizarlos, como el caso de la salud y la educación (Teodoro, 2011).

El eje del neoliberalismo se instala en la disminución del tamaño del Estado, argumentando desde fines de la década de 1980 su crecimiento desmesurado a partir de las intervenciones en ámbitos económicos, culturales, educativos, etc. La vía que las fuerzas políticas latinoamericanas consideraron más adecuada para lograr aquella meta fue la descentralización, la privatización y la desregulación, otorgando mayores espacios a los sectores sociales que entrarían en la competencia abierta por la ocupación de los espacios (Gentili, 1998). Al mismo tiempo, la globalización económica llevó a la apertura de los mercados nacionales a nivel mundial.

La globalización neoliberal fue impulsada activa y directamente por los Estados, tanto de los países del centro como de la periferia del sistema: “La apertura comercial y financiera, la desregulación, los tratados de libre comercio, las privatizaciones, la

flexibilización de las legislaciones laborales, etc., han sido todas ellas medidas tomadas y aplicadas en la esfera estatal” (Guillén, 2007, recurso digital sin paginar) en vistas de superar el déficit fiscal y estabilizar las economías regionales.

Los países con economías dependientes mantuvieron una relación de reforzamiento con los postulados de la globalización de los países dominantes por la deuda externa que arrastraban desde décadas atrás, para lo cual requerían un permanente refinanciamiento que los llevó a solicitar préstamos a las entidades financieras internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial). Para obtenerlos debieron someterse a reformas y ajustes económicos del sector público que estos organismos imponían a las economías nacionales, quienes no respondían de modo homogéneo por las diferencias internas, por los procesos de lucha y resistencia socio-políticas de sectores en posiciones subordinadas (Bonal, 2009; Borón, 2003; Burbules y Torres, 2001; Carnoy, 2001; Paviglinatti, 1991; Thwaytes Rey, 2010; entre otros).

La globalización económica propendía al aumento de movilidad del capital financiero e industrial hacia aquellos centros que fueran más adecuados para el aumento de productividad con menores costos. Los países que entran en esta disputa de atracción de capitales desarrollaron distintas medidas: inversión en capital humano como atractivo para el establecimiento de empresas, sanción de normativas laborales flexibles y disminución de poder a los sindicatos.

En estas décadas pasadas, América Latina agudizó la situación de pobreza en la que viven millones de personas, aumentando los bolsones de pobreza y la marginalidad en contrapartida con la acumulación de riquezas, en esta economía de “modernización excluyente” (Barbeito y Lo Vuolo, 1992). La región registró una distribución muy desigual de la educación, existió una reducción del salario relativo de la mano de obra

no cualificada y un aumento de la riqueza de los más ricos en relación con el resto de la población de lo que son en otras partes del mundo y si bien la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] perfilaba un crecimiento al inicio del nuevo milenio, ya sospechaba que no mejoraría la distribución (Antonio Ocampo, 2000)¹⁰.

Estas políticas de ajuste económico conocidas como Consenso de Washington¹¹ se fundaron en un aparente acuerdo global que penetró los regímenes políticos y administrativos latinoamericanos y se expandió a las políticas educativas,

Una retórica y un núcleo de propuestas comunes orienta las políticas de ajuste implementadas en la esfera educacional, lo cual no expresa otra cosa que la particularidad que asume el Consenso de Washington en un área prioritaria de la reforma social impulsada por el neoliberalismo (Gentili, 1998, p. 58).

LA DÉCADA DE 1990. ÉPOCA DE REFORMAS EN EDUCACIÓN

Desde la salida del proceso militar se sucedieron años de afianzamiento de los gobiernos democráticos post-dictatoriales; los mismos representaron para la Argentina y toda la región un período de reformas y de revisión de aspectos centrales del funcionamiento de los sistemas educativos en el plano de la legislación, la estructura de niveles de enseñanza, la extensión de los años de escolaridad obligatoria, los diseños

¹⁰ Se toma este dato del año 2000 para mostrar el cuadro social tras los años de política neoliberal. Ver Antonio Ocampo, J. Prólogo. En S. Morley (2000), *La distribución del ingreso en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL*.

¹¹ El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este Consenso incluyó diez tipos específicos de reforma que fueron implementados casi siempre con intensidad por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década de 1980. La disciplina fiscal: redefinición de las prioridades del gasto público; reforma tributaria; liberalización del sector financiero: mantenimiento de tasas de cambio competitivas; liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos autorales (Gentili, 1998).

curriculares, la evaluación de la calidad, la formación de docentes (Beech y Braislovsky, 2009).

En la década de 1980 con los retornos a la democracia en América Latina se realizó el primer movimiento de reformas en educación. La lucha por instalar discursos que orientasen hacia otros sentidos la educación produjo años después y con la impronta neoliberal, otra ola reformista y en el período de finales de 1990 e inicios del nuevo siglo podría hablarse de una tercera que se encuentra en proceso de implementación (Escudero Muñoz, 2003).

Reimers (2002) valora los años 1980 como un tiempo en el que se difuminaron las “ideas públicas” sobre la educación, al margen de que en las alturas de los discursos políticos se enunciaran excelsas declaraciones de principio. Los sistemas escolares, como también apunta Martinic (2001), fueron sometidos a un nuevo esquema de relaciones con el exterior (gobiernos, organismos internacionales como Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.), que establecieron las primeras huellas de las reformas posteriores. En la Argentina la orientación hacia la reforma se inició en la década siguiente porque luego de 1983, con el retorno a la democracia, la sociedad estuvo volcada a la recuperación de las instituciones, al impulso a la participación social para luchar contra el autoritarismo (Davini y Birgin, 1998).

La globalización que se impone en los años 1990,

Genera un consenso prácticamente generalizado sobre las necesidades de expansión de la educación. Los cambios tecnológicos y la progresiva importancia de la educación como activo que condiciona la posición social y, en consecuencia, como institución clave de las oportunidades sociales, justifican la necesidad de invertir en la expansión de la enseñanza (Bonaf, 2009, p. 660).

A inicios de aquella década, las decisiones políticas –condicionadas por el Consenso de Washington– impusieron ajustes en la distribución de los recursos financieros para el ámbito estatal con la finalidad de contener el gasto y no incurrir en déficit fiscal. Estas nuevas coordinadas económicas llevaron a un proceso de reformas generalizado enfocado, en la mayoría de los países, en el cambio sistémico de gran escala (Anderson, 2010, p. 1118). La prioridad fue la expansión del acceso a la educación, siendo ésta la clave principal de la política educativa, y por las restricciones del gasto público, se logró mediante el incentivo a la enseñanza privada y las políticas focalizadas destinadas a los sectores más desfavorecidos.

En los países latinoamericanos se desarrollaron cambios en la educación de distinta índole: estructuras y condiciones de acceso a la educación, la reforma del currículum, el impulso de diversas iniciativas innovadoras (Escuela Nueva en Colombia, plan de las 900 Escuelas de Chile, entre otros). Las reformas de este tiempo centraron la atención preferente sobre el diseño interno de la educación, con políticas que atendían a discursos de calidad y equidad y, a la par, al incremento de la responsabilización de las escuelas, a la racionalización del gasto y a la rendición de cuentas. Se pretendió situar el foco sobre el interior de las instituciones y la profesión docente.

Además de la cercanía temporal de las reformas iniciadas en los diferentes países latinoamericanos, es llamativa la similitud en el diseño adoptado por las mismas. Por supuesto que cada una tuvo sus matices, pero, en general, se basaron en principios muy similares, tales como la descentralización, la autonomía escolar, la definición centralizada de contenidos comunes, el abandono de la tradición enciclopedista y su reemplazo por documentos curriculares basados en la adquisición de competencias y la instauración de sistemas centralizados (Beech, 2005).

Los datos y análisis realizados sobre las reformas de estas dos décadas (1980-90) en los países latinoamericanos permiten mostrar ciertos avances respecto de la situación previa que están acompañados de estancamientos y retrocesos. Las contribuciones más positivas en este período en educación residen en la consolidación y ampliación de la escolaridad obligatoria y la superación del analfabetismo, disponiendo formalmente un puesto escolar para cualquier sujeto en edad escolar, sea cual sea su condición social, personal y de procedencia. Se produjo el incremento del personal docente, el avance en materia de equipamiento e infraestructuras de los centros educativos, en términos más cuantitativos. Hubo múltiples cambios que incidieron en la gestión de la educación, en la renovación del currículum y la pedagogía, así como en la elaboración de dispositivos permanentes para monitorizar el funcionamiento de la educación.

Las reformas económicas con sus efectos sociales consiguieron acentuar en la región Sur las enormes brechas en el acceso y, sobre todo, en la permanencia y egreso en la educación primaria y, más aún, secundaria y terciaria, llevaron a la perpetuación de circuitos escolares y educativos que reflejan con excesiva fuerza la influencia de los factores socioeconómicos, culturales, familiares, étnicos y de género sobre la redistribución de la educación y condujeron a una condición precaria al profesorado, tanto en términos salariales y condiciones de trabajo como en lo referido a valoración social y cualificación intelectual.

El modelo económico de este período se mostró incapaz de resolver problemas como los que afectan al deterioro creciente por el desempleo y la pobreza, lo cual colocó en situación crítica a amplios sectores de la infancia y generó condiciones de inseguridad y desestructuración de las familias de las clases más marginales y empobrecidas. Las instituciones públicas, en situación de debilidad y vulnerabilidad como ya se ha

señalado, fueron las que, prácticamente en exclusiva, ofrecieron educación y también otro tipo de respuestas a necesidades básicas tales como nutrición, seguridad, protección (Escudero Muñoz, 2003).

EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA A FINES DEL SIGLO XX

Las características del Estado tal como se presentaba a fines de la década de 1980, burocrático e hipertrofiado, fue desplazado por el paradigma gerencialista vinculado a la idea de una política pública eficiente, eficaz y evaluable en términos de resultados (Feldfeber, 2009). La Argentina fue considerada modelo de las reformas neoliberales implementadas en la región, descontando el caso chileno que la antecede históricamente. Para ello contó con el apoyo del capitalismo local que criticaba la intervención estatal en sectores como comunicaciones, transporte, energía, así como en salud y educación. Los resultados en el nivel macroestructural fueron la acentuación de la concentración del capital y la distribución regresiva del ingreso, conformando así una sociedad cuya principal nota fue la polarización con exclusión de amplios sectores. La población en situación crítica, respecto del mercado laboral, llegó al 60% del total de la Población Económicamente Activa y esto debe ser interpretado en el marco de una limitada política social respecto de los desempleados.

La crisis del modelo de Estado intervencionista logró el acuerdo de los sectores dominantes para sumarse a las propuestas de la globalización. La transferencia de este paradigma al sistema educativo que se había expandido en todo el país con altas tasas de alfabetización y con una amplia cobertura de la educación básica, aunque diferenciada

según regiones y áreas, fue acompañada de una deslegitimación, realizada por el discurso hegemónico en el ámbito político y en los medios de comunicación, aduciendo su desarticulación, segmentación interna, baja calidad en los resultados y sobreexigencia de diferentes demandas sociales.

El modelo adoptado en los niveles ministeriales de educación nacional y provinciales se fundamentó en la flexibilidad y eficacia siguiendo los postulados de los discursos de organismos internacionales tales como Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], UNESCO, CEPAL. Estas agencias internacionales interesadas en transferir conocimientos a realidades muy disímiles del mundo estuvieron representadas en el país por fundaciones financiadas con fondos empresariales, los llamados *think-tanks*, como la Fundación para las Investigaciones Económicas Latinoamericanas, conocida como FIEL, el Instituto de Estudios de la Realidad Argentina y Latinoamericana [IERAL] de la Fundación Mediterránea y otras (Simon, 2006¹²) o bien por centros de estudios como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO] (al respecto puede verse Beech, 2006¹³, Nardachione, 2012).

A partir del gobierno de Carlos Saúl Menem¹⁴ (dos períodos presidenciales que se extendieron desde 1989 hasta 1999) se realizaron transformaciones de todos los niveles del sistema educativo en los aspectos de gobierno, organización y regulaciones

¹²En la tesis de Maestría de Simón (2006) analiza los *think-tanks* en la Argentina, tales como FIEL y otras organizaciones IERAL, SOFIA, Gobierno y Sociedad, CIPPEC, etc. que cumplieron la función de producción de conocimiento con una lógica diferente a la universitaria y se involucraron en las decisiones de políticas educativas.

¹³ Es valorable el trabajo de investigación de Beech (2003, 2005) por su análisis de los discursos de los organismos internacionales y la recontextualización que se realiza en el plano meso estructural y en el nivel de las instituciones superiores de formación de docentes (plano micro) en Argentina y Brasil.

¹⁴ El signo partidario político es justicialista. Partido fundado por J.D. Perón en la década de 1940 (por eso se le llama también partido peronista en honor a su fundador) con una impronta de lucha por la justicia social, la soberanía política y la independencia económica. El proceso militar (1976-1983) derroca del poder a I. M. de Perón (esposa del líder) y cuando gana las elecciones C.S.Menem es la primera vez que esta agrupación partidaria retoma el gobierno.

pedagógicas. Tiramonti (2001) sostiene que mientras las políticas de ajuste estructural que se impulsaban a nivel nacional reducían las funciones del Estado, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación adquirió con la reforma un protagonismo comparable con la etapa fundacional del sistema educativo en el siglo XIX, motivo por el cual esta autora caracteriza de “hiperactividad” al Estado Nacional por la profusa producción de propuestas de acción, planes y programas.

Durante el gobierno menemista se sancionaron tres leyes: Ley n° 24049 (1991) de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias por lo cual el Ministerio de Educación se quedó sin escuelas de Nivel Medio y de Nivel Terciario no universitario a cargo; la Ley Federal de Educación n° 24195 (1993) que reemplazó la histórica Ley n° 1420 de 1884 y estableció una nueva estructura del sistema educativo, reguló el gobierno y funcionamiento general del sistema educativo y la Ley n° 24521 (1995) de Educación en el Nivel Superior, primera norma legislativa del nivel que mantiene la diferencia entre universidad y terciario no universitario, impulsa el arancelamiento de los estudios de grado, la venta de servicios, la descentralización salarial y otras formas de contratación laboral (Vior, 2008).

Se implementaron otras medidas como el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad [SINEC], la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU], el Plan Social Educativo, la Red Federal de Formación Docente Continua [RFFDC] y se implementaron reformas curriculares para los niveles Inicial, Básico, Medio y para la Formación Docente. Para una síntesis de las definiciones políticas en educación del período se sugiere revisar el Cuadro 1:

Cuadro 1. Leyes y medidas de la década de 1990

Leyes sancionadas durante este período	Medidas adoptadas en cumplimiento de las leyes
Ley de Transferencia de Servicios Educativos a Provincias (24049/91). Ley Federal de Educación (24195/93). Ley de Educación de Nivel Superior (24521/95).	-Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. -Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. -Plan Social Educativo para atender estudiantes y escuelas en condiciones de pobreza. -Red Federal de Formación Docente Continua. -Reformas curriculares e institucionales para los niveles Inicial, Educación General Básica Primer, Segundo y Tercer Ciclo, Nivel Polimodal.

El discurso que acompañaba estos cambios estructurales sostenía que este sistema educativo había sido construido para las sociedades del siglo XIX y principios del siglo XX y que debía ser adaptado a las nuevas condiciones sociales: la globalización, la era de la información y las sociedades del conocimiento.

La “reforma de los ‘90”, como se menciona en los ámbitos educativos, con el sello de una concepción de Estado mínimo produjo una estructura del Campo de la Educación basada en la delegación de la toma de decisiones, la gestión y capacidad de regulación desde el poder central en los distintos agentes sociales y en las jurisdicciones (provinciales y municipal en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)¹⁵ y, por otro lado, en la adopción del Estado central de una función mediadora de los intereses de los diferentes agentes para definir de modo concertado las decisiones a través de un

¹⁵ Argentina ha adoptado una configuración política federal dividida en 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que cumple la función de ser la capital del país.

organismo interjurisdiccional con primacía del Ministerio de Educación Nacional, como fue el Consejo Federal de Cultura y Educación¹⁶.

En las decisiones concretas que se fueron adoptando para la implementación de la transformación educativa, se observa que el Estado central ejerció un papel decisivo en la definición y orientación de las políticas educativas por su diferencial capacidad financiera y técnica respecto de las condiciones de las jurisdicciones y esto aconteció debido a los préstamos otorgados por los organismos de financiamiento internacional (Nosiglia y Tripano, 2000).

La imposición centralizada de estrategias de descentralización no significó una delegación real de poder a las provincias, varias de ellas presentaron grandes dificultades para la gestión de sus políticas por la falta de recursos, por la debilidad de su capacidad institucional y por las históricas prácticas clientelares. Este modo de imposición de prácticas y valores produjo la coexistencia de procedimientos burocráticos tradicionales con otros centrados en la evaluación de resultados.

En el proceso de transferencia de la responsabilidad del servicio educativo a las jurisdicciones, no se consideró el impacto que tendría en la desarticulación del sistema educativo a pesar de los intentos de establecer consenso por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación. Se transfirieron instituciones de niveles que habían experimentado una fuerte expansión de sus matrículas sin desarrollar políticas de resguardo de la unidad y articulación curricular y salarial. La descentralización de la

¹⁶ El Consejo Federal de Educación es el organismo interjurisdiccional de carácter permanente, es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo. Constituido por los ministros de Educación de cada jurisdicción y el Ministro de Educación de Nación.

negociación salarial profundizó el impacto heterogéneo de esta medida ya que puso en juego la capacidad de negociación de las provincias (las últimas jurisdicciones en aceptar y firmar los convenios de transferencia fueron las que obtuvieron los mejores acuerdos por la presión que tenía el Estado nacional de finalizar el proceso, en función de sus compromisos internacionales que suponían, entre otras cosas, la reducción del peso de la administración central en el presupuesto nacional) e influyeron las diferenciales situaciones económicas y de recursos sociales para sostener sistemas educativos ampliados que quedaron bajo su exclusiva responsabilidad de gestión (Ruiz, 2009).

Esta política, perjudicial para la organización institucional del sistema, daba cuenta de la voluntad del Estado nacional de desprenderse de la enorme masa de gasto público nacional para dejar que las jurisdicciones realizaran sus propios procesos de ajustes.

El cambio en educación se concentró en dos cuestiones principales: la transformación institucional y curricular. En el primer aspecto, el gobierno central cumplió funciones de regulación del proceso educativo pasando a ocupar el lugar de evaluador y de garantista de la diversificación de la oferta escolar y de la libertad de elección de los estudiantes y padres. Los docentes fueron considerados constructores de su propia carrera y destino profesional; esto enfatizaba la autonomía profesional y la autorregulación en un contexto de relaciones laborales flexibles (los llamados “contratos basura” que permitían contratar docentes para servicios particulares en lapsos breves de tiempo sin acreditación de servicios sociales). En ese momento, hubo propuestas para que el salario se basara en el mérito y se asignaran premios al desempeño, incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión y se propuso la evaluación basada en “reglas objetivas” (Feldfeber, 2009).

Se realizaron modificaciones de la estructura académica con impacto en el plano institucional dado que se establecieron nuevos niveles y ciclos de educación, así como también se extendió la obligatoriedad educativa. El cambio de niveles supuso la creación de la Educación General Básica [en adelante EGB] de nueve años de duración y del Nivel Polimodal de 3 años. La obligatoriedad se extendió desde nivel preescolar (5 años) a toda la EGB; eran 10 años hasta la finalización del Tercer Ciclo de EGB (7mo., 8vo., y 9no. año), por lo cual los adolescentes y jóvenes quedaron formalmente dentro del sistema educativo. Las prioridades se concentraron en este Tercer Ciclo, al cual se destinó financiamiento para edificios, mobiliarios, personal docente, entre los principales aspectos. Con esta estructura se pretendía evitar la transición entre niveles que se había mostrado actuaba como facilitadora de la deserción (sobre este tema debe mencionarse como pionera en la Argentina la investigación dirigida por Braslavsky, 1985).

En el plano curricular se efectuaron modificaciones acompañando estas transformaciones de ciclos y niveles. Si bien era una responsabilidad de las jurisdicciones, la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes ¹⁷ [CBC] fue realizado por especialistas y técnicos (así considerados dentro de la estructura ministerial) del Ministerio de Cultura y Educación de Nación y, luego de procesos de consultas con técnicos de las jurisdicciones, se aprobaron en el Consejo Federal de Cultura y Educación que otorgó carácter de legalidad para todo el país.

Las políticas educativas que se desarrollaron en los años 1990 tuvieron un carácter focalizado; esto es, orientado a la reducción de la pobreza que las reformas estructurales

¹⁷ Los CBC fueron los contenidos mínimos que se debían desarrollar en cada espacio curricular (nombre asignado a lo que en otro momento se llamaron asignaturas) de cada uno de los niveles del sistema educativo.

contribuían a incrementar fuertemente. El Plan Social Educativo es un ejemplo que promovió las becas estudiantiles entre la población más desfavorecida, otro, fueron los Planes de Apoyo a las Instituciones Escolares mediante aprobación de proyectos. De este modo, las políticas educativas intentaron configurarse como estrategias de inclusión en un contexto de creciente exclusión social.

La implementación de estas transformaciones no fue homogénea. En el país no hubo acuerdos sobre los modos y tiempos de implementación de las modalidades de la nueva estructura a pesar de los intentos de consenso en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Hubo jurisdicciones que no aceptaron la Ley Federal de Educación como la provincia de Neuquén (en el sur del país) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cada provincia estableció condiciones de implementación y una localización institucional y académica para los tres niveles de EGB y Polimodal. Como resultado se desarrolló una importante heterogeneidad de tipos de estructura, llegando a convivir 8 modelos de estructura académica con jurisdicciones que implementaban uno único y otras que convivían con 2 y 3 modelos que combinaban de diversos modos la oferta educativa. Tal la situación por la cual se mantuvo el modelo de 7 años de Primaria con 5 de Secundaria, en otras provincias se decidió 9 años de Enseñanza General Básica con 3 años de Nivel Polimodal, una variante fue el de 6 años de Primaria y otros 6 con Tercer Ciclo y Polimodal juntos y otra fue separar 6 años de Primaria, 3 de Tercer Ciclo y 3 de Nivel Polimodal (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad

Educativa, 2005)¹⁸. En este período, puede señalarse la expansión de la matrícula con el problema principal de la permanencia, egreso y el logro de aprendizajes significativos.

Vior (2010, p. 83) muestra el panorama con respecto a la situación de la matrícula hasta el 2006 (año de cambio de la Ley Federal de Educación):

A pesar de las expectativas generadas por la legislación aprobada, y tal como indican los datos oficiales, la matrícula ha descendido entre 2003 y 2006 en los distintos niveles del sistema educativo. Se puede constatar que en 2002 (año inmediato posterior a la crisis económico-política de 2001) disminuye la matrícula en el sector privado en casi todos los niveles del sistema, excepto Polimodal y universitario. (...) A partir de 2003, la matrícula del sector privado se recupera y crece sostenidamente en todos los niveles (salvo en el Nivel Inicial), mientras disminuye la del sector público.

Se visibiliza la diferencia entre ambos sectores de educación, público y privado, que la Ley Federal de Educación había colocado en pie de igualdad. Brusilovsky (2010) muestra la misma tendencia y resalta que en el Nivel Medio de escolaridad, desde datos oficiales de 2006, hubo reducción de matrícula.

Las dificultades de esta reforma educativa, según evalúan Nosiglia y Trippano (2000), radicarón, por una parte, en los desacuerdos y ausencias políticas que se observaron en la falta de consenso de los actores políticos de la oposición en el momento de sanción de la Ley Federal de Educación y en la falta de los representantes gremiales docentes en los diferentes procesos de concertación. Por otra parte, debe sumarse la debilidad en el financiamiento necesario para el cambio estructural del sistema educativo en términos de infraestructura, formación y perfeccionamiento de docentes y para dotar de capacidades a las instituciones en las jurisdicciones que

¹⁸ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] es un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Documento consultado en línea: (Diciembre 2011). <http://dineece.me.gov.ar/images/stories/dineece/publicaciones/serie/educa4.pdf>

contribuyeran a asegurar los pretendidos niveles homogéneos de calidad. Una de las disposiciones establecidas en la Ley Federal de Educación fue el aumento gradual y sostenido de la inversión pública en educación en un 20% anual a partir del presupuesto del año 1993. Para ello, el Estado nacional y las jurisdicciones debían firmar un Pacto Federal Educativo a ser ratificado por el Congreso Nacional y por las legislaturas provinciales. Se firmó en el año 1994 pero fue derogado de hecho por las leyes de presupuesto nacional de los años subsiguientes, las cuales no cumplían con dichas disposiciones ante la necesidad de hacer frente a demandas de otros sectores.

La implementación del Tercer Ciclo, que desde los argumentos de la Ley Federal de Educación pretendía aumentar la democratización del nivel, actuó como una forma de contención social frente a la fuerza desintegradora del modelo económico, al tiempo que se retardaba el ingreso al mercado laboral en un contexto de altos índices de desempleo (Tiramonti, 2001). Debe agregarse que el modo de implementar este ciclo, sin infraestructura, sin equipamiento, sin la necesaria preparación de los docentes para asumir los cambios curriculares prescriptos (pasar de la disciplina a estar frente a espacios curriculares interdisciplinarios), reforzó el carácter discriminador y desalentó a jóvenes que –en un clima de época de corrupción y prebendas partidarias del gobierno de turno– dejaron de visualizar la educación como instrumento de movilidad económica y social (Vior, 2008).

Esta reforma colocó el mayor peso del cambio en las instituciones escolares y sus agentes; el discurso dominante las responsabilizó del éxito y, mayormente, del fracaso (Yelicich, 2011), exculpando al Estado de otorgar las garantías para el cumplimiento de la calidad, la democracia, participación e igualdad en el sistema educativo. Sobre una base de racionalidad técnico-instrumental que promovía la autonomía y la

accountability (rendición de cuentas) de los docentes, se desplegó un conjunto de dispositivos destinados a modificar las relaciones de los ámbitos ministeriales de educación con estos agentes que abarcaron la medición de calidad de los resultados del aprendizaje, la definición de mínimos curriculares y de estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes, pago por rendimiento etc.

Aquellas medidas promovieron propuestas de profesionalización de la docencia asociadas a cambios en la formación inicial en cuanto a contenidos y competencias a formar para el quehacer pedagógico y también en el formato de la imposición de los dispositivos de formación continua (así se llamó en el discurso de la reforma), que adoptaron el carácter de obligatoriedad para lograr la reconversión de los agentes adecuada a los requerimientos del sistema educativo. Medidas políticas que, conjuntamente con otras, actuaron a modo de imposición del control externo sobre el trabajo “en una forma de dirección indirecta o a la distancia que reemplaza a la intervención y a la prescripción por la fijación de objetivos, mecanismos de rendición de cuentas o *accountability* y las comparaciones” (Ball, 2001, p. 112) y que no fueron aceptadas por los sindicatos por interpretarlos como un intento de limitar el poder de la corporación sobre la definición de las condiciones de trabajo del docente. La lucha sindical por la identidad docente los llevó a defender la identidad de “trabajadores de la educación” que habían construido en la década de los años 1970 (Tenti Fanfani, 2007).

MODIFICACIONES DE LOS ESPACIOS SOCIO-POLÍTICOS LUEGO DE LAS CRISIS DE INICIO DEL SIGLO XXI

Las crisis sociales y económicas que se vivieron en la mayor parte de los países latinoamericanos en el inicio del nuevo siglo como resultante de la aplicación del

neoliberalismo económico produjeron una modificación de la posición ocupada por el Estado en sus relaciones con las distintas esferas sociales y económicas para salvar el sistema financiero de la debacle. Los gobiernos elegidos desde 1999 en adelante¹⁹ se ha dado en llamarlos “pos-neoliberales”, englobándolos en una misma denominación aun con las diferencias que hay entre los mismos. El común denominador pareciese ser el acuerdo en poner límites al capital global considerando que el mercado no puede ser responsable único de la asignación de recursos a los distintos sectores.

Las políticas resultantes de la intervención del Estado favorecieron las definiciones regionales y locales y la participación estatal en sectores estratégicos, tales como hidrocarburos, recurriéndose en varios países a la estrategia de la nacionalización para evitar quiebras de bancos y empresas en problemas. Al decir de Sousa Santos (en la entrevista realizada por Arellano Ortíz, 2012),

Los partidos progresistas que están gobernando algunos países latinoamericanos como Brasil, Argentina, Bolivia, Ecuador, Uruguay y Venezuela no han aceptado las recetas neoliberales y están haciendo lo que podríamos denominar capitalismo de Estado. O sea, un control mucho más grande por parte del Estado de los recursos económicos.

Esta modificación forma parte del movimiento del capitalismo que ante un período de incremento de acumulación por parte de las clases sociales dominantes provocó una crisis de consumo por el empobrecimiento masificado; escenario que ha llevado al Estado a recobrar un lugar de mayor intervención en la distribución para evitar el

¹⁹ “Puede señalarse como primer hito de cambio la asunción, en 1999, de Hugo Chávez como presidente de Venezuela, lo que abre un ciclo de gobiernos postneoliberales en la región: Brasil (2003), Argentina (2003), Uruguay (2004), Bolivia (2006), Ecuador (2007), Nicaragua (2007), Paraguay (2008) y El Salvador (2009). Varios de estos gobiernos son la expresión de la emergencia de movimientos y partidos que se propusieron explícitamente disputar el poder del Estado. Bolivia y Ecuador constituyen dos ejemplos cabales del entrecruzamiento entre los movimientos indígenas y campesinos andinos y el Estado” (Thwaytes Rey, 2010, p. 9).

conflicto social desatado. En el período neoliberal, el Estado nacional nunca perdió su papel en la constitución de estructuras de dominación, así como tampoco ahora recobra sus funciones (Thwaites Rey, 2010). Desde los gobiernos, esta modificación de funciones en las distintas esferas de la sociedad se presenta como una reforma del Estado; esto es, un cambio gradual en la sociedad a través del cual se modifiquen defectos específicos para evitar el surgimiento de reivindicaciones de un sistema alternativo (Mészáros, 2008).

De los ajustes estructurales y las políticas de reformas que apoyaban los mercados en contra del sector público, comenzó a resurgir el Estado adoptando un papel intervencionista con nueva entidad (respecto del desarrollado en décadas previas a 1980) tanto en el plano ideológico como en las prácticas de nacionalización de empresas con problemas financieros, como ya se mencionara, y el incremento de puestos laborales por inversiones estatales, principalmente en el área de la construcción de obras públicas;

Las mismas voces que denostaron la interferencia pública en la lógica de la acumulación a escala planetaria, que se negaron a establecer frenos regulatorios al sistema financiero globalizado, que propiciaron el ajuste de los Estados periféricos y abominaron de la intervención estatal, comenzaron a apelar a las herramientas de los Estados para intentar frenar la espiral de destrucción económica en la que cayó el sistema (Thwaites Rey, 2010, p. 1).

La crisis financiera y política acontecida en la Argentina en 2001 marcó la impotencia de la hegemonía neoliberal para llevar adelante el desarrollo social prometido. La fe en el mercado global y desregulado ya había sido cuestionada con la salida del gobierno de Menem y si bien se intentó instalar un nuevo modelo político, no logró consenso entre las fuerzas dominantes.

Esta situación crítica vivida en el país se reiteró a partir de mitad de la década del nuevo siglo en los países centrales, razón por la cual no puede analizarse como el colapso de un país periférico, sino como una crisis del capitalismo; hecho analizado por el economista Stiglitz (2008, citado en Twaites Rey, 2010) quien considera que la caída de la Bolsa de valores de *Wall Street* es para el mercado lo que la caída del muro de Berlín fue para el comunismo. Se estaría viviendo el advenimiento de un nuevo ciclo histórico del capitalismo mundial de contornos aún indescifrables.

El Estado nacional mostró en estas primeras décadas el retorno a las máximas keynesianas de intervención para fomentar el desarrollo económico que el mercado no logró concretar por los excesos de concentración del capital; producto éste de la transferencia de recursos de los sectores populares a los segmentos más ricos durante el auge de la economía neoliberal.

Los años de gobierno posteriores al estallido social de 2001, bajo el mismo signo político partidario del presidente Menem que había apoyado el neoliberalismo, muestran un fuerte avance de la población con ingresos, sobre todo si se compara la situación de estos últimos años con la que surgió tras la crisis con el alto desempleo, baja cobertura jubilatoria y salarios depreciados en relación con el nivel inflacionario.

Al finalizar la década de 1990, del conjunto de los adolescentes y jóvenes de 13 a 18 años, la pobreza afectaba al 49,19%, y la indigencia al 19.46%, de acuerdo a cifras de la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2005). El 19% no concurrían a la escuela, de los cuales un 0,74% nunca lo habían hecho. En el noreste del país, el 28,3%, es decir alrededor de 121.000 adolescentes y jóvenes, no concurrían a la escuela. Aquellos en condición de pobreza asistían un 20% menos a la escuela que quienes no compartían ese nivel socio-económico (Investigación

realizada por el Instituto “Marina Vilte” de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA], 2006).

En 2003 (comienzo del gobierno de Néstor Kirchner) solamente el 49% de la población disponía de algún tipo de ingreso y en 2011 se alcanza un nivel considerado récord, el 58% de la población –equivalente a casi 24 millones de personas– con un ingreso mensual ya sea porque trabaja, vive de renta, está jubilado, pensionado o cuenta con un plan o ayuda social. El resto, en su mayoría, son niños, jóvenes o personas que no realizan actividad²⁰. Había más personas en el mercado de trabajo y hubo un fuerte avance del número de ocupados y un descenso del desempleo por los distintos planes sociales, la jubilación por moratoria y la Asignación Universal por hijo que amplió el número de personas con ingresos mensuales;

Tras este período, durante 2012 y hasta el primer trimestre de 2013, la actividad económica y la demanda de empleo volvieron a retraerse, pero esta vez ante todo como resultado de factores internos, tales como las restricciones presupuestarias, la creciente inflación, la caída de la inversión y el deterioro del sector externo. Debido probablemente a la particular y creciente penetración de los programas sociales de transferencia de ingresos en los sectores económicamente más vulnerables, el porcentaje de hogares en situación de indigencia no habría experimentado cambios o incluso habría continuado disminuyendo (Salvia, 2013, p. 76).

Con mejoría en los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas, se mantiene la desigual matriz distributiva con bolsones de indigencia y pobreza, a lo que se agrega el crecimiento de los asentamientos y villas por el déficit habitacional. El 20% de la población con ingresos más bajos recibe el 4,2% de los ingresos salariales y el 20% más rico se queda con el 48,2% (Encuesta Permanente de Hogares, 2012). Al respecto, otro

²⁰ Datos de la Encuesta Permanente de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], del tercer trimestre de 2011.

dato a contemplar para el período 2008-2012 es que el 38,7% de la población entre 15-24 años se encuentra desempleado, sin trabajo y disponible para realizarlo, registrándose el mayor porcentaje entre mujeres. Es un dato relevante porque es población en condiciones de escolarización y no se encuentra dentro del sistema educativo como tampoco en el ámbito laboral (Organización Internacional del Trabajo [OIT], Indicadores del desarrollo mundial, 2012).

El modelo de Estado actual se presenta complejo de encuadrar. Realiza importantes inversiones en obra pública para generar empleo de bajo costo; de allí que la construcción es un área que permite emplear grandes cantidades de operarios sin ninguna o con baja cualificación y con salarios bajos. Asimismo, se promueven subsidios para empresas a cargo de los trabajadores (llamadas empresas recuperadas), para pequeñas y medianas empresas (PYMES), para ensamblaje de herramientas y productos tecnológicos. En áreas de educación, hay disposición de recursos económicos para garantizar el acceso de los estudiantes a los distintos niveles obligatorios y con políticas focalizadas para la permanencia y egreso. Situación similar acontece con la cobertura sanitaria básica a quienes no la poseen por su pertenencia laboral o por no poder costearse una obra social pre-paga. Se garantiza la jubilación para quienes no realizaron aportes y la asignación universal para los niños en edad escolar cuyos padres cuentan con bajos salarios o no tienen empleo. Así también otras tantas medidas tendientes a asegurar los servicios básicos.

Para la politóloga Thwaites Rey (2010, p. 13) perteneciente al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO], la Argentina es un caso complejo y lo fundamenta del siguiente modo:

Se relaciona con la renta global apropiada continentalmente mediante sus acuerdos financieros y energéticos con Venezuela, pero a la vez no ha dado pasos importantes para hacerse de la suya propia: tanto en el caso energético como en el de la renta agraria, el peso del capital transnacional sigue siendo preponderante. El gobierno argentino [refiere al de Nestor Kirchner y posteriormente Cristina Fernández de Kirchner] da constantemente pasos contradictorios: es impulsor de iniciativas como el Banco del Sur o la ampliación del ALBA, pero a la vez sostiene un modelo de acumulación fuertemente vinculado al ciclo del capital global en el sentido más directo y menos mediado; nacionaliza el sistema de jubilaciones (...) pero se dispone a reabrir el canje de la deuda externa sin someterla a revisión. Todo esto se expresa en las idas y vueltas de su relación con Estados Unidos y los organismos financieros internacionales. No es un caso típico de ‘neodesarrollismo’, mucho menos de sus modelos más radicalizados de ‘socialismo del siglo XXI’. Tampoco apuesta a una lógica de acumulación como la de Chile o Colombia. Se ubica en un camino intermedio...

Hay un movimiento centralizador de decisiones políticas en el gobierno nacional en todas las áreas. Esto es coincidente en los partidos que están gobernando otros países latinoamericanos como Brasil, Bolivia, Ecuador, Uruguay y Venezuela que no han aceptado las recetas neoliberales y están haciendo capitalismo de Estado (Sousa Santos, 2011).

NUEVA REFORMA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INICIADA CON LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

En estos últimos años, el Ministerio de Educación Nacional se muestra ocupando la posición de referente político privilegiado en la construcción de horizontes igualitarios para el conjunto de la sociedad (Feldfeber, 2009). En este marco se sancionaron varias leyes a partir del año 2003: Ley del Ciclo Lectivo Anual (25864/03) por la cual se fija un período de 180 días efectivos de clase para todos los niveles educativos obligatorios; Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05) que abarca dicha formación en el

nivel medio y superior y el servicio educativo profesionalizante; Ley de Financiamiento Educativo (26075/05) estipulando el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Estado nacional y las jurisdicciones de forma progresiva a partir del año 2006 hasta lograr una participación del 6% del producto bruto interno hacia el año 2010 y, por último, Ley de Educación Nacional (26206/06) que rige el Sistema Educativo actual.

La derogación de la Ley Federal de Educación, percibida como un ícono del modelo neoliberal, mostró la intencionalidad de cerrar la etapa previa y así responder a demandas de sectores gremiales de docentes y grupos políticos afines. El modelo de política educativa que expresaba dicha Ley subsumía el derecho a la educación en la “libertad de enseñar y aprender” (art.5to, inciso e); aludiendo a la libertad individual que no exige contraprestación positiva por parte del poder público.

La Ley de Educación Nacional estableció en el artículo 2 que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Barco (2009)²¹ expone que en el mismo artículo se incluyen dos concepciones antagónicas respecto del derecho a la educación y, consecuentemente, respecto del rol del Estado en materia educativa. Se concibe como derecho de la persona; esto orienta una política educativa que ubica la promoción y el ejercicio del derecho en el seno de la comunidad natural –la familia– y de las organizaciones intermedias, a las cuales el Estado debe reconocer y promover como agentes educativos. La concepción de educación como derecho personal obliga a normar la función subsidiaria del Estado en materia educativa, promoviendo medidas financieras, pedagógicas y administrativas

²¹ Para mayor desarrollo de esta visión del derecho a la educación en las leyes educativas, se consultó la obra de Barco (2009) y de Ruiz (2012).

para mantener e incentivar el crecimiento de la iniciativa privada en el sector educación. Por otra parte, el derecho social a la educación orienta medidas de política educativa que promuevan y protejan los tramos del derecho a la educación, garantizando el acceso y la permanencia, el avance, el logro, la recurrencia y la acreditación en el sistema educativo. Por el derecho social, la Ley exige la acción principal del Estado en la promoción de la igualdad educativa considerada terreno de participación social y de aprendizaje de la participación social.

Esta ambigüedad y contradicción son producto de las negociaciones entre sectores opuestos, con concepciones neoliberales y principalistas que no logran establecer su hegemonía y por eso el texto de esta ley, al igual que en la Ley Federal, presenta disposiciones que se contraponen o dejan espacios vacíos que termina utilizando el gobierno en los decretos reglamentarios²².

Son varias las líneas de continuidad con la ley previa; un aspecto que se reitera es la pretensión de unificar el sistema educativo en todo el país para asegurar la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados,

Por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y la negativa a debatir propuestas alternativas a las del PEN [Poder Ejecutivo Nacional] –superadoras o no– podemos afirmar que la sanción de la Ley de Educación Nacional tuvo por objeto dar respuesta a un reclamo social por ‘cerrar’ la transformación educativa de los ’90, derogando su instrumento más simbólico –la Ley Federal– pero sin cambiar radicalmente ‘su esencia’... (Más Rocha y Vior, 2009, pp. 34-35).

²² Análisis realizado por la reconocida especialista Paviglianitti (1993) con motivo de la Ley Federal de Educación y que hacía extensivo a las futuras políticas educativas. El texto de esta autora: *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica* es un referente desde aquella época para analizar la educación como derecho social.

La estructura de ciclos y niveles vuelve a modificarse, estableciendo el nivel Inicial, primaria, medio y superior. Hay un retorno al Nivel Medio tal como estaba previamente a la Ley Federal de Educación y el logro sustancial es el incremento de los años de escolaridad obligatoria, incluyéndose desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, con lo cual se garantizan 13 años de escolaridad contados desde la escolaridad inicial (comienza a los 5 años de edad).

Uno de los aspectos controvertidos en este cuerpo legal es la libertad que otorga a las jurisdicciones respecto de la configuración de la estructura en los niveles primario y medio, pudiendo definir 7 años+ 5 años de nivel medio o los dos niveles de 6 años (si bien se da esta libertad como una cláusula temporaria, se admite la diferenciación del sistema educativo). La implementación se encuentra en este momento con la situación que doce provincias han adoptado una estructura de 6 años+6 años (entre las cuales se encuentra la provincia de La Pampa) y las restantes, doce jurisdicciones, una estructura de 7+5 años (Fuente consultada DiNIECE, 2011b).

En el capítulo del gobierno de la educación, se pretende regular el federalismo²³ reemplazando el Consejo Federal de Cultura y Educación existente desde la década de 1990 por un Consejo Federal de Educación que cuenta con la facultad de establecer resoluciones de carácter vinculante para todo el país.

Ante la situación diferencial de las jurisdicciones en cuanto a recursos políticos, financieros y técnicos que fue planteado como obstáculo en la reforma anterior, hubo un aumento presupuestario para el rubro educación (actualmente, para el presupuesto 2013,

²³ La República Argentina tiene un régimen federal por el cual existe la división del poder entre el gobierno federal y los gobiernos locales, conservando las provincias “todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno Federal” (Constitución Nacional de la República Argentina, artículo 121).

la previsión es el 5,5% del gasto nacional, equivalente al 1,45 del Producto Interno Bruto)²⁴ y la definición de un piso salarial para todos los docentes del país.

La Ley garantiza que el presupuesto consolidado para educación no será inferior al 6% del Producto Interno Bruto (artículo 9). Para esto se creó, dentro del Ministerio de Educación de la Nación, el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente a efectos de subsanar las desigualdades entre las provincias. En este caso, delega al Consejo Federal de Educación la definición de los criterios de asignación de los fondos para compensar las desigualdades evidenciadas entre las jurisdicciones a través del cálculo del porcentaje de los recursos pautados en el artículo 4 de la Ley que se destinen a este programa, así como su operatoria y los requisitos que deben cumplir las jurisdicciones para acceder a estos recursos (artículo 9). Puede deducirse que el Consejo adquiere también centralidad en el control de la gestión de los recursos transferidos al ser considerado como organismo encargado de evaluar el funcionamiento del sistema de información física y financiera.²⁵

Se regulan elementos importantes en la Ley educativa, como el principio de inclusión en el sistema de la educación especial, la educación intercultural bilingüe, la educación rural, la educación en contextos de privación de la libertad, la educación domiciliaria y hospitalaria. Asimismo, se incorporan contenidos curriculares nuevos como los referidos a la soberanía sobre las Islas Malvinas, la educación sexual integral y el proceso histórico y político dictatorial reciente. También se mencionan futuras políticas

²⁴ Comunicado de prensa *Aspectos relevantes del Proyecto de Presupuesto de la Administración nacional 2013*. Disponible en http://www.mecon.gov.ar/onp/html/comunicados/proy_presupuesto2013.pdf

²⁵ No obstante estas prescripciones legales, durante los años 2010 y 2011 se realizaron diversas manifestaciones estudiantiles exigiendo mejoras en las infraestructuras edilicias y mayor participación de los estudiantes en las elecciones de autoridades escolares. Asimismo, se produjeron movilizaciones y huelgas docentes reclamando aumentos salariales, destacándose la situación de la provincia de Santa Cruz y Río Negro con huelgas de los docentes provinciales durante más de un mes. En el año 2013 se realizaron varios paros docentes en las provincias y el más importante en cantidad de días fue en la provincia de Buenos Aires.

de promoción de la igualdad educativa que desarrollará el Ministerio en conjunto con el Consejo Federal de Educación, aunque no especifica, ni aclara cómo se llevarán a cabo (Rappoport, 2012).

Otra novedad que introduce esta Ley es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente [INFD] con el objetivo de desarrollar, jerarquizar y dinamizar la formación docente, la cual había pasado a depender de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires a partir de la ley de transferencia en 1991 (el Instituto Nacional será objeto de análisis detallado en el próximo capítulo).

Las tendencia marcada por la Ley de Educación es, siguiendo el criterio de Más Rocha y Vior (2009), de concentración en el Ministerio de Educación de las decisiones sobre el financiamiento y la evaluación del sistema para definir las prioridades en educación.

La situación de implementación de esta Ley en el año 2011 (último dato oficial en la página web de DiNIECE) es dispar en las jurisdicciones. El Ministerio de Educación de Nación informa que nueve jurisdicciones cuentan con leyes preexistentes o sancionaron una nueva ley educación contemplando los planteos de la Ley Nacional; otras doce establecieron otros tipos de normativas (ya sea resolución, decreto o acuerdo) para definir la estructura académica del sistema mientras revisan su ley provincial y en tres se encuentran elaborando este año su normativa. La provincia de La Pampa legisló y comenzó la implementación de la nueva estructura a partir de 2010, como se desarrollará en el Capítulo VI.

Las propuestas de modificación del sistema educativo, y con ello de las relaciones en el Campo de la Educación, se presentan con una crítica constante del período neoliberal del Menemismo de los años 1990 y de los momentos previos a la crisis de 2001-2002. Los modos de legitimación adoptados se fundan en la crítica de esos tiempos que permite manifestar una actitud de destrucción de lo previo y proponer cambios partiendo de sus cualidades de diferencia y contraste (Ball, 2002a). Se identifica a los culpables políticos en primera instancia y también se difumina en otro culpable que es el sistema educativo, al cual hay que volver a reformar para lograr la inclusión social legislando la educación como bien social.

El contexto de crisis del Consenso de Washington habilitó otras enunciaciones político-educativas desde el reposicionamiento de los Estados de la región Sur de América Latina, quienes asumieron un rol principal en educación. Por esto, se puede hablar de Postconsenso de Washington que no es el final del neoliberalismo porque siguen presentes en las legislaciones la disputa por los sentidos de la educación, las negociaciones y lucha cultural por el significado y orientación de las políticas educativas, las nociones de igualdad que las sustentan, la concepción de derecho a la educación y el rol que los Estados deben asumir en este proceso (Saforcada y Vassiliades, 2011).

La reforma educativa del actual gobierno nacional, al igual que su antecesora, se caracteriza por una falta de diagnóstico integral de los problemas educativos y por la rapidez que se le dio al proceso de formulación de una nueva ley orgánica (Ruiz, 2009). En mayo de 2006 el Presidente de la Nación inició una convocatoria para un debate del

conjunto de la sociedad vía la presentación de un documento de base y la sanción de un decreto que establecía plazos para la presentación de un nuevo proyecto de ley de educación nacional. Transcurrieron siete meses desde la propuesta de debate hasta su sanción legal en diciembre del mismo año. Al igual que en la década anterior, la preparación del proyecto de ley se hizo en plazos muy cortos aunque con la diferencia, en esta oportunidad que el consenso fue mucho más exitoso al contar con el aval de los gremios docentes y alcanzar legitimación por el proceso de apertura de canales para que las personas, las instituciones y los especialistas pudieran acercar sus propuestas. Algunas provincias, como por ejemplo Buenos Aires y La Pampa, llevaron a cabo una consulta a los miembros de la comunidad educativa provincial: padres, docentes y estudiantes.

La especialista argentina en política educacional Feldfeber (2009) señala que, a pesar de los esfuerzos declamados por el actual gobierno²⁶, no se advierte un cambio de rumbo respecto de varias de las reformas introducidas en la última década del siglo XX. Los crecientes niveles de desigualdad entre las jurisdicciones así como dentro de ellas requieren de una política social integral en el marco de una nueva distribución de responsabilidades y atribuciones entre el gobierno central y los provinciales y de un proceso de redistribución social más amplio que el realizado, en el cual la nueva regulación educativa se coloque al servicio de la democratización.

Vior (2008) considera que estos últimos gobiernos desde discursos en oposición al neoliberalismo previo mantienen el camino iniciado en los años 1990 porque sigue

²⁶ Desde 2004 a la actualidad gobierna el partido justicialista. Los gobernantes han sido N. Kirchner durante un período y en los dos posteriores (reelección mediante) gobierna Cristina Fernandez de Kirchner, su esposa.

siendo el Ministerio de Educación quien define los problemas y las soluciones; por ello, el espacio del diálogo social sigue ocupado ahora, como antes, por técnicos y especialistas y no se modifican ni cuestionan la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las jurisdicciones ni la Ley de Educación Superior. En definitiva, el objetivo central sigue siendo sostener la gobernabilidad del sistema a través de un cuestionamiento formal a la política previa.

El sector privado que tuvo su mayor crecimiento cuantitativo con la Ley Federal de Educación continúa progresivamente ocupando espacios con mayor cantidad de establecimientos, altos niveles de matriculación en los distintos niveles de escolaridad y con presencia en órganos oficiales, como el Consejo Federal de Educación donde intervienen representantes del Consejo de Rectores de Universidades Privadas [CRUP]. Se encuentra bajo la cobertura de la Ley de Educación Nacional, en la cual se diferencia la educación pública por tipos de gestión y allí incluye, en el mismo estatus, a las estatales, las privadas, dentro de las cuales pueden estar las confesionales, y se amplía a la gestión cooperativa y de gestión social (artículo 13).

Las políticas focalizadas llevadas adelante anteriormente continúan vigentes con ciertas modificaciones; el Plan Social Educativo fue reemplazado por Programa Integral para la Igualdad Educativa [PIIE]. Con un discurso que recupera la noción de igualdad y de inclusión, se mantiene la lógica de intervención por programas asistenciales y focalizados (Feldfeber, 2009; Vassiliades, 2008). La focalización coexiste con una política económica que de forma directa o indirecta genera constantemente grupos que son potencialmente beneficiarios de estas estrategias y, dada la permanencia así como la continuidad de sus necesidades como estrategias de “focalización”, dejan de tener

sentido porque requieren niveles de intensidad y extensión cada vez mayores para ser efectivas (Bonal, 2003).

Cuadro 2. Comparación de Leyes y medidas adoptadas para el Campo de la Educación en la década de 1990 y desde 2003 hasta el presente

Leyes y medidas de la década de 1990	Leyes y medidas sancionadas desde 2003
<p>Ley de Transferencia de Servicios Educativos a provincias (24049/91)</p> <p>Ley de Educación de Nivel Superior (24521/95)</p> <p>Ley Federal de Educación (24195/93)- DEROGADA</p>	<p>Ley del Ciclo Lectivo Anual (25864/03)</p> <p>Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05)</p> <p>Ley de Financiamiento Educativo (26075/05)</p> <p>Ley de Educación Nacional (26206/06)</p>
<p>Plan Social Educativo-REEMPLAZADO</p>	<p>Planes focalizados como PIIE, Becas estudiantiles</p>
<p>Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)- REEMPLAZADO.</p>	<p>Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).</p>
<p>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria [CONEAU].</p>	<p>Continúa la CONEAU.</p>
<p>Reformas curriculares e institucionales para los niveles Jardín de Infantes, Educación General Básica: Primer, Segundo y Tercer Ciclo, Nivel Polimodal y Formación Docente.</p> <p>Se construyeron los Contenidos Básicos Comunes para los distintos niveles educativos.</p>	<p>Reformas curriculares e institucionales para Educación Inicial, Enseñanza Primaria, Nivel Medio y Formación Docente.</p> <p>Se construyeron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Obligatoria.</p>
<p>Red Federal de Formación Docente Continua- DEJÓ DE ACTUAR.</p>	<p>Instituto Nacional de Formación Docente (2007).</p>

Como se observa en el Cuadro 2 permanecen varias leyes y medidas de la década de 1990, los modelos de evaluación y acreditación de la formación inicial y de posgrado, la profundización de las acreditaciones de carreras de grado y la definición por parte del Ministerio de Educación de Nación –con acuerdo de las jurisdicciones– de los

contenidos comunes para la escolaridad primaria y secundaria; para esto, desde aquella agencia ministerial se construyeron, a partir de 2004, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [NAP] considerados los saberes relevantes, valiosos y básicos a ser enseñados y aprendidos en la escuela primaria. Para garantizar su trasmisión, el Ministerio contrató especialistas para elaborar materiales de apoyo a la enseñanza (libros destinados a los docentes) que ofrecen recomendaciones y sugieren itinerarios didácticos y recursos para las estrategias áulicas. Estos agentes, procedentes en su mayoría del Campo de Producción Intelectual en sus áreas disciplinares, intervienen como recontextualizadores del discurso a ser distribuido entre los agentes del Campo Pedagógico.

La situación de la reforma educativa argentina de este período histórico puede decirse que comparte características con las de otros países; esta aseveración parte del análisis que realiza Day (2010) de las modificaciones que se están impulsando en distintos sistemas educativos del mundo a raíz de la irrupción a escala global de estos procesos de reforma que adoptan configuraciones particulares en cada país. A pesar de las diferencias en cuanto a los contenidos, direcciones y ritmos, hay cinco factores comunes, según el mencionado autor, que pueden observarse en el campo político educativo argentino:

- 1) son propuestas por los gobiernos porque creen que al intervenir para cambiar las condiciones en las que los estudiantes aprenden, pueden acelerar las mejoras, elevar los estándares de aprovechamiento y, de alguna manera, incrementar la competitividad económica;

- 2) abordan implícitamente la preocupación de una percepción de los gobiernos respecto de la fragmentación de valores personales y sociales;

3) confrontan las prácticas docentes existentes, dando lugar al menos a períodos de desestabilización temporal;

4) se traducen en un aumento del trabajo para los profesores y

5) no siempre prestan atención a las identidades de los docentes, que podría argumentarse resultan elementos clave en la motivación, el compromiso, la satisfacción laboral y la efectividad de las acciones de los profesores (Day, 2010, pp. 1133-1134).

Las políticas predominantes son *top down* –como ya se mencionara en la política de los años 1990– en las cuales el gobierno y sus sectores aliados definen los aspectos a intervenir a través de diferentes estrategias y dispositivos (mencionados por Misuraca, 2009; Vior, 2008, 2009), como los diseñados para la FDP que serán motivo de análisis en el próximo capítulo. Se acude a la concertación desde el nivel central como estrategia de negociación diferenciada según el poder de cada jurisdicción, desconociéndose la complejidad y heterogeneidad de realidades sociales y educativas y que generalmente son analizadas e interpretadas desde esquemas clasificatorios que anulan estas distinciones y desigualdades (Itzcovich y Sourrouielle, 2010) existentes en el país al igual que en el interior de cada provincia así como en las instituciones y entre los actores particulares; es una constante ignorada, sosteniéndose, de este modo, la ilusión de la igualdad formal.

Las políticas producen efectos diversos, tal como señala la cita de Day, de los cuales interesa subrayar aquellos que inciden en la modificación de las condiciones de trabajo y en la identidad docente. Se hace referencia al requerimiento de constante adaptación a los cambios de las reglamentaciones en las cuales no tienen participación real, a las presiones para acomodar a la población estudiantil a las condiciones exigidas por la obligatoriedad, en particular en el Nivel Medio con un formato escolar tradicional construido para clases medias, y por último a la exigencia de revisión de las prácticas en

direcciones y con formatos pre-definidos. En su conjunto, estas presiones existentes en el Campo de la Educación orientan las actuaciones y percepciones de los agentes escolares, ya impregnadas de similares experiencias en décadas atrás, en lo relativo a su formación para el trabajo pedagógico; desarrollo que se realizará en el Capítulo VIII.

CAPÍTULO III. LAS REGULACIONES DEL CAMPO ESTATAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE EN LA ARGENTINA

DESDE LOS INICIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO A LA REFORMA EDUCATIVA DE LA DÉCADA DE 1990

125

La formación docente en nuestro país se remonta a las Escuelas Normales creadas con la fundación del Sistema Educativo Nacional a fines del siglo XIX y los profesores para la educación secundaria fueron graduados universitarios en diversas especialidades que actuaban de oficio como docentes de los Colegios Nacionales, primeras escuelas de nivel medio en el país²⁷.

En 1904 se crea el Seminario Pedagógico para atender la formación del profesorado en calidad de diplomado debido a la expansión cuantitativa de la escuela media y del consecuente acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza (Pogré, 2004; Mollis, Lanza y Dono Rubio, 2012; Mendez, 2011). La formación se establece sobre el principio de isomorfismo que supone la especialización de los profesores en la asignatura a enseñar. Dicha modalidad contribuyó a la fragmentación y balcanización del currículum en materias fijas, produciendo un debilitamiento de la formación docente a expensas de la formación disciplinar (Dussel, 2000).

²⁷ “El profesor del Colegio Nacional –más que por su definición profesional docente– lo era por su pertenencia social al mismo estrato del cual venían los estudiantes del Nacional y para el cual se los formaba” (Pogré, 2004, p. 21).

El Estado acompañaba el ejercicio docente con dispositivos tales como revistas oficiales que llegaban a las escuelas con la voz oficial, tal el caso de la revista *El Monitor de la Educación Común* fundada en 1881, y las visitas de los inspectores que debían desarrollar charlas, conferencias pedagógicas como parte de su trabajo de enseñanza del modelo aceptable. Esta formación en servicio se planteó como continuidad de la formación inicial realizada en las Escuelas Normales (Pineau, 2012). Posteriormente aparecieron otras revistas, entre ellas puede mencionarse *La Obra* (a partir de 1921), de carácter privado, con amplia difusión entre docentes y reconocida por la difusión que realizó del movimiento de la Escuela Nueva. Se desarrolló un movimiento de conferencias pedagógicas a cargo de asociaciones magisteriales que colocaron en el centro de la escena a los maestros y profesores normalistas con temas de relevancia y de gran complejidad (Diker y Serra, 2008, p. 18).

Durante varias generaciones en la formación de docentes se presentaba inalterable el conocimiento a transmitir en las escuelas; solo ante ciertas novedades producidas en el saber aparecía la necesidad de una actualización por medio de cursos breves. Luego de la posguerra (inicios de la década de 1950), se cambió este principio debido a las modificaciones tecnológicas y científicas en los países dominantes del orden mundial (Braslavsky, 2004); en la década de 1960 comenzaron acciones de perfeccionamiento con un estatuto secundario y diferenciado de las agencias de formación inicial que se implementaba en institutos superiores de Nivel Terciario de dependencia nacional, provincial y en las universidades tanto de ámbito oficial como privado.

La principal normativa que promovió la formación durante el ejercicio de la docencia fue el Estatuto del docente (Ley 14473 del año 1958) que reguló en el nivel nacional las relaciones laborales entre los docentes y el sistema educativo dentro de un modelo de

Estado de Bienestar, que garantizaba estabilidad, remuneraciones y licencias. Este Estatuto y aquellos elaborados en los ámbitos provinciales²⁸ promulgados en las décadas siguientes contienen disposiciones relativas al perfeccionamiento (tal la denominación con la cual se menciona),

Si bien con diferencias en su formulación, la capacitación aparece en todos los estatutos como un deber de los docentes de ‘perfeccionar su capacidad pedagógica’. Esto significa que, en líneas generales, no se registra como un derecho, aunque sí se considera como tal la disposición de condiciones para realizar tal capacitación, como, por ejemplo, ‘la licencia con goce de sueldo para perfeccionamiento’. Con diversos matices según las provincias, el rol asignado al Estado es el de facilitador o estimulador del perfeccionamiento y no el de garante del mismo (Diker y Serra, 2008, p. 16).

El decreto n° 1691/87 introdujo modificaciones al Estatuto Nacional ligando la capacitación al ascenso (Pogré, 2004). Esto llevó a que los restantes estatutos jurisdiccionales que regulaban el trabajo docente establecieran la necesidad de la capacitación para los concursos de titularización y ascenso. Junto con la formación inicial y la antigüedad de ejercicio de la docencia, uno de los principales rubros ponderados refiere a los “títulos y antecedentes” o “méritos y antecedentes”. El perfeccionamiento fue concebido de manera genérica como cursos que otorgan puntaje y que son valorados por las Juntas Calificadoras. En el marco de la carrera docente, estas normativas estimularon la demanda de capacitación bajo el formato de cursos para acreditar puntaje.

Las normas legales configuraron al perfeccionamiento docente como acción individual, no contemplando el trabajo conjunto de los docentes ni la dimensión

²⁸ Se recuerda que en Argentina hay una división geográfico-política en 24 jurisdicciones, de las cuales 23 son provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

institucional (Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, 2004). En ellas se priorizaba el puntaje que otorgaba la acción formativa obviando su calidad (hay coincidencia entre diversos investigadores sobre este aspecto tal como señalan Diker y Serra, 2008). Otra característica fue la marcada desigualdad en la posibilidad de acceder a estas instancias de formación porque no todas las provincias contaban con una organización para la capacitación o la tenían en forma parcial. Esta desigualdad se refería tanto a la gratuidad como a la calidad de la oferta (Diker y Terigi, 1994).

Con la reapertura democrática en el país, el gobierno electo de Raúl Alfonsín (1984-1989) generó modificaciones en distintas áreas educativas. El Ministerio de Cultura y Educación Nacional definió la Formación Docente Continua como un área sistemática de intervención en el Campo de la Educación. Se impulsó el proyecto Maestros de Enseñanza Básica [MEB] que proponía una renovación curricular e institucional conjuntamente con la articulación de Nivel Medio y Superior y, en 1987, se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente [INPAD] con subsedes en el interior del país; éste ofrecía cursos a profesores de distintas especialidades en modalidad presencial y a distancia. La formación para los docentes en ejercicio fue mayormente implementada por las jurisdicciones, por la sociedad civil y desde ámbitos privados (Pineau, 2012).

PRIMERA INTERVENCIÓN SISTEMÁTICA EN FDP

Las reformas de 1990 en la Argentina y en los países de América Latina que modificaron los sistemas educativos, propusieron como ejes de transformación el perfeccionamiento docente junto a la gestión, el financiamiento, la calidad y equidad de

la educación; estos ejes políticos propulsaron la construcción de estrategias, programas, proyectos de innovación y modificación en la formación docente (Andrade Oliveira, 2006; Terigi, 2010; Serra, 2004).

El Consejo Federal de Cultura y Educación [CFCyE] en 1990 definió a la Formación Docente en la Resolución n° 9 como un proceso “continuo que incluye formación, capacitación, especialización, actualización y perfeccionamiento” (artículo 2°) y que debería desarrollarse en el Nivel Terciario ²⁹(artículo 1°). Con esta decisión se modifica la histórica visión de la separación entre formación inicial y capacitación y se coloca en manos de las mismas agencias formadoras, Universidades e Institutos Terciarios, la tarea formativa para los agentes en servicio.

La formación docente presentaba un panorama heterogéneo en el país con distintos tipos de instituciones que formaban maestros y profesores, coexistían instituciones de diverso nivel y jurisdicción y se suscitaba un cruce de carreras técnicas y docentes dando lugar a un complejo subsistema de formación al cual se añadían los distintos ámbitos de gestión: la nación, las provincias, los municipios y la gestión privada (Pogré, 2004).

Luego de la Ley de Transferencia de instituciones educativas del ámbito nacional a las jurisdicciones (1992) –por la cual se traspasan administrativa, política y financieramente los establecimientos educativos de todos los niveles que dependían de Nación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires– el Consejo Federal de Cultura y Educación y el Ministerio de Cultura y Educación Nacional organizaron una normativa

²⁹ El Nivel Terciario en la Argentina es el que continúa al Nivel Medio o Secundario. Incluye la Universidad y los Institutos Terciarios.

general y específica de la formación docente, ahora bajo la órbita de las provincias. El objetivo de la normativa fue garantizar la puesta en marcha en el desarrollo de procedimientos diseñados para la reorganización institucional, la transformación curricular, el sistema nacional de acreditación de instituciones y la validez nacional de estudios y títulos docentes. En cada jurisdicción se elaboraron propuestas de reordenamiento de la oferta de formación docente a partir del diagnóstico de los institutos formadores y los requerimientos de formación/capacitación de cada departamento/región y/o zona educativa; diferenciando los institutos en dos categorías: A- incluían las funciones de formación continua, investigación y desarrollo y B- con formación inicial, capacitación, investigación y desarrollo (Robalino Campos y Körner, 2006).

Conjuntamente a este movimiento de reordenamiento de la formación docente de nivel terciario no universitario, se registraron modificaciones de planes de estudio en las carreras universitarias de acuerdo a sus criterios y normativas (Castillo, 2009/2010). En el país queda instalado un sistema paralelo de formación inicial: Terciario No Universitario y Universitario, compitiendo por las mismas titulaciones dentro de los espacios jurisdiccionales en ciertos casos y en otros, con áreas de vacancia no cubiertas por ninguno de ellos.

En la misma sintonía que otros países de América Latina (Brasil, México, Colombia, El Salvador, Chile) se desarrolló una estrategia de implementación de capacitación masiva (Vaillant, 2007). La conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua [en adelante Red Federal o Red] fue una de las principales modificaciones que introdujo la Ley Federal de Educación (1993) cuando estableció en el artículo 53 que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico, debía promover y

organizar concertadamente, a través del Consejo Federal, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional para dar cumplimiento al derecho docente a la capacitación, actualización y nueva formación en servicio para adaptarse a los cambios curriculares requeridos (artículo 46, inciso i).

Las bases normativas para la creación de la Red Federal se plasmaron en el documento “Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente, Serie A N° 3 (Documento A3)” del Consejo Federal de Cultura y Educación (Resolución N° 32/93). La característica a resaltar es la conceptualización de la formación docente como continua y su diferencia en instancias:

1. Formación de grado.
2. Perfeccionamiento docente en actividad.
3. Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales.
4. Capacitación pedagógica de graduados no docentes.

El documento A3 propuso la organización de un Sistema de Formación Docente que incluyera los Institutos de Formación de grado, Universidades nacionales y provinciales, Centros de investigación pedagógica y perfeccionamiento docente de gestión oficial y privada y Organismos intergubernamentales e internacionales (punto III).

Los objetivos que este documento estableció para el perfeccionamiento docente en actividad se sustentaron en tres ejes: “una exigencia para dignificar y jerarquizar la profesión docente; mejorar la calidad de la educación y asegurar la transformación del

sistema educativo”. La formación es contemplada como reconversión de todo el personal docente en actividad (directores, supervisores y docentes frente a estudiantes) para afrontar las exigencias pedagógicas y laborales derivadas de la nueva estructura del sistema educativo, enfatizando las innovaciones en los campos disciplinarios de cada especialidad así como en la interdisciplinariedad.

Los lineamientos para la organización y puesta en funcionamiento de este sistema de formación fueron explicitados un año después en el Documento para la concertación serie A n° 9 “Red Federal de Formación Docente Continua” (1994). Se concibió a la Red como un sistema articulado de instituciones educativas y sociales que asegurara la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su finalidad sería ofrecer un marco organizativo que facilitara las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua.

Las principales funciones de la Red Federal de Formación Docente Continua fueron la delimitación de las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación docente y, por otra parte, la acreditación y registro de las instituciones provinciales. El Plan Federal de Formación Docente Continua se operacionalizó en la Red coordinada por el Ministerio de Educación Nacional con cabeceras en los 24 ministerios jurisdiccionales. Los encargados de generar ofertas de formación docente en servicio en diversas modalidades fueron los Institutos de Formación Docente³⁰, las Universidades, los

³⁰ El Plan Federal estableció la obligación de la acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] con fecha límite en el año 1995 (en acuerdo con el Documento A9 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1994) como condición para presentarse y ser aceptados en convocatorias de capacitación y de investigación.

Institutos de Formación Técnica y otras instituciones abocadas a la educación, como las Organizaciones No Gubernamentales [ONGs], los sindicatos, mutuales y fundaciones.

Desde la cabecera nacional se desplegaron distintos procedimientos de intervención para la configuración de la Red Federal: a) normativa; b) financiamiento de las acciones; c) establecimiento de criterios para la formulación de los proyectos de capacitación y su evaluación; d) convocatoria pública a la presentación de proyectos de capacitación; e) desarrollo de acciones de monitoreo y evaluación de los cursos; f) creación de un registro nacional de oferentes de capacitación para todas aquellas organizaciones que desarrollaran perfeccionamiento docente en actividad, capacitación docente para nuevos roles profesionales, capacitación de graduados no docentes, así como también para instituciones que ofrecieran capacitación pero no títulos docentes y g) creación de un sistema nacional de certificación de la capacitación avalada: el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación [REFEPEC].

El Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente [PNGCD] creado en 1995 tuvo como misión la gestión de la Red Federal. Asumió la organización de los circuitos de capacitación según destinatarios: “A” correspondiente a la Educación Inicial; “B” para Primer y Segundo ciclo de la EGB; “C” destinado a Tercer ciclo de la EGB, y “D” de Educación Polimodal. Asimismo, se encargó de constituir el Registro Federal de Evaluación, Proyectos y Certificación que se conformó en cada jurisdicción a partir de las primeras convocatorias públicas a oferentes de capacitación en 1996.

Otros programas que se crearon entre 1995 y 1997 se ocuparon de aspectos específicos vinculados con la formación y capacitación:

- El Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia se ocupó de la convocatoria a propuestas de capacitación a distancia y coordinó actividades con el Programa Prociencia, creado hacía varios años por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET].

- El Programa Nacional de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado se ocupó del proceso de reforma y acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente.

- El Programa de Actualización Disciplinar para Profesores de Profesorado condujo el llamado circuito “E” de la Red, con la convocatoria pública y ejecución de proyectos de capacitación para los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente.

- El Programa de Capacitación en Organización y Gestión para Equipos de Conducción se ocupó de la capacitación de directores y supervisores, los llamados circuitos “F” y “G”.

- El Programa Nacional de Apoyo a la Capacitación Docente, dedicado a la dotación de libros para las instituciones escolares.

- La Unidad Técnica de la Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua, creado con la finalidad de interconectar a las Cabeceras Nacional y Provinciales y a los Institutos de Formación Docente a través de Internet.

El funcionamiento de la Red implicó la coordinación de múltiples acciones entre la llamada Cabecera nacional y las provinciales. Estas acciones se ejecutaron en un período de tiempo muy breve y en simultaneidad con la implementación de la nueva

estructura de ciclos y niveles educativos, el cambio curricular para cada nivel y la reforma de los Institutos de Formación Docente.

Las Cabeceras jurisdiccionales se constituyeron en 1995. El instrumento de gestión fundamental para la definición conjunta de las acciones fue la elaboración de los Planes Globales de Capacitación, los cuales desarrollaban la planificación y presupuestaban el financiamiento de las acciones de capacitación en el marco de los lineamientos establecidos. Desde el Ministerio Nacional se intentó reforzar la gestión, informatizar la comunicación y organizar los circuitos administrativo-contables para el seguimiento financiero de las acciones, aunque por la diversidad de formatos de las organizaciones ministeriales se sostuvo la anterior característica de heterogeneidad de las estructuras de capacitación.

Los cursos que se desarrollaran por la Red Federal deberían tener validez nacional; esto generó problemas y diferencias porque no se establecieron definiciones operativas que permitieran cierta homogeneidad de criterios. La Cabecera nacional o las provinciales, por medio de una comisión integrada por profesionales considerados “de notable trayectoria”, debían evaluar las propuestas de cursos respondiendo a pautas de calidad, independientemente del origen del financiamiento; la Red otorgaba certificación cuando las propuestas habían sido aceptadas.

La Resolución Ministerial n° 193 de 1996 dispuso los contenidos curriculares por área disciplinar y los lineamientos metodológicos que se debían contemplar en los pliegos de las convocatorias para capacitación. En los cursos se priorizaron temas relacionados con la implementación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los niveles de EGB y Polimodal además de Tecnología, Sujeto de Aprendizaje y

Enfoques Institucionales; era un requerimiento incluir en los proyectos los criterios y formatos de la evaluación a cumplimentar de modo obligatorio por los asistentes.

Las propuestas eran gratuitas para los agentes escolares; el financiamiento provenía de fondos del Pacto Federal Educativo, inversión realizada por el Ministerio de Cultura y Educación de Nación y, también, por el Programa Unidad de Coordinación de Programas de Financiamiento Externo (conocido como PRISE), por medio del cual las provincias que accedieron pudieron contratar a especialistas para la elaboración de propuestas de Transformación Curricular de la Formación Docente.

Estas acciones se presentaban a los docentes compitiendo con la actividad privada que vivió su época de auge; se observó el aumento de instituciones oferentes, con propuestas de cursos validados en cada jurisdicción que reportaban altos réditos económicos porque los cursos eran ofertas costosas para los docentes.

Cuadro 3. Cambios en la constitución del campo de la FDP

Desde la creación del Sistema Educativo	Período democrático de 1983-87	Reforma de la década de 1990
Estatutos del Docente (nacional y en las jurisdicciones).	Estatutos del Docente.	Modificación de los Estatutos. Ley Federal de Educación. Documento A3/93-Red Federal. Documento A9/94-Red Federal. Resolución 193/96 (Contenidos y Lineamientos metodológicos).
Inspección escolar. Revistas de difusión.	Instituto Nacional Perfeccionamiento y Actualización Docente [INPAD]: Programas de capacitación.	Red Federal de Formación Docente Continua [FDC]. Plan Federal de FDC, 1994. Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente, 1995. Registro Federal de Evaluación, Proyectos y Certificación. Pacto Federal Educativo (provisión de fondos).

La política desarrollada en esta década fue la primera que armó una estructura institucional de capacitación y estableció criterios de calidad y de evaluación de la oferta de alcance nacional, como puede observarse en el Cuadro 3, colocando a la formación docente como responsabilidad del Estado. La capacitación se convirtió en un dispositivo para intervenir tanto en la práctica docente como en el funcionamiento de los Ministerios jurisdiccionales y de las instancias oferentes por medio de procedimientos de acreditación de instituciones y ofertas formativas.

Entre 1995 y 1996 se dictaron más de 15.000 cursos de perfeccionamiento y se llevó a cabo la capacitación de más de 600.000 docentes en actividad, según fuente del Ministerio de Cultura y Educación de Nación (1997). No obstante, como evalúa Serra (2004, pp. 180-181), las acciones difícilmente cumplieron el objetivo de lograr la actualización curricular de los docentes porque los cursos no cubrieron la totalidad de los docentes tal como estaba previsto y por la escasa cantidad de cursos que realizó cada docente. En el caso del Tercer Ciclo de EGB y Polimodal la cobertura resultó insignificante en la mayor parte de las provincias.

La estructura relacional planteada por la Red no alcanzó los parámetros previstos de institucionalización y de articulación prevaleciendo un esquema unidireccional de nación a las jurisdicciones y a los docentes. Situación similar a las reformas educativas latinoamericanas de la época (Silva, 2009) que implementaron acciones de fortalecimiento de la formación docente, asignación de recursos, cambios curriculares que resultaron estar desarticulados entre sí.

Las relaciones entre el Campo de la Política Educativa nacional con los ámbitos jurisdiccionales fueron complejas, en cada uno de ellos se produjeron diferentes resignificaciones de la prescripción central, recontextualizando dentro de cada

Ministerio de Educación las estrategias según su capacidad de gestión (Yelicich, 2011, lo analiza para la provincia de Córdoba, Argentina). La organización en red fue una de las novedades introducidas por los modelos de gestión de la calidad que modificaron las relaciones geográficas y temporales entre las partes por establecer centros en distintos lugares para desarrollar actividades similares, asentándose en el trabajo en equipo auxiliados por las nuevas tecnologías de la comunicación (Aguilar Hernández, 2006); este modo de intervención social, con pretendidos efectos de democratización, en el juego de la diversidad de condiciones de las agencias regionales y del Campo Pedagógico condujo a la primacía de la descoordinación y la producción de incertidumbre entre los agentes.

El concepto de capacitación como reconversión, tal como fue planteado en esta política, mantuvo una línea de continuidad con la decisión de la Cabecera Nacional de identificar las áreas de formación siguiendo el consejo experto del especialista en la temática. La capacitación se orientó en función del diagnóstico que mostraba la ausencia de conocimiento por parte de los docentes de los nuevos contenidos incluidos en los Contenidos Básicos Comunes. Esto puede leerse como coherente y racional porque si había desconocimiento, se volvía imprescindible cubrir las lagunas en el conocimiento, lo cual justificó el enfoque de la carencia a cubrir en capacitación. El problema radicó en la lectura simplificadora de las complejas relaciones de la educación y de la política (Pitman, 2012). La restricción o imposibilidad de elección de los cursos por parte de los docentes y la obligatoriedad de realizarlos –ya fuese establecida o vivida como tal– parecen haber reforzado el lugar subordinado del docente (Serra, 2004) quien fue situado en una posición de déficit, de desconocimiento, de

deslegitimación de los saberes y de amenaza a la estabilidad laboral en caso de que no se diera cumplimiento a la capacitación prevista (Pineau, 2012).

La relación entre acreditación de cursos y estabilidad laboral tuvo un fuerte impacto entre los docentes y actuó como un “incentivo” conjuntamente con la continuidad de los Estatutos docentes, que regularon ascensos y titularizaciones por orden de mérito según puntajes (Diker y Serra, 2008; Pogré, 2004; Serra, 2001, 2004). Esto es central para comprender las estrategias de control estatal hacia el cuerpo docente.

Como parte de las propuestas de la política de esta década, la Red Federal de Formación Docente Continua fue un intento de centralización desde el Estado de la política de formación docente. Se planteó como un instrumento para lograr el éxito en la implementación de la nueva estructura educativa; no obstante, “las realidades educativas han probado ser resistentes y duras de transformar” (al decir de Vaillant, 2009). Uno de los motivos, además de los ya mencionados sobre el funcionamiento de la misma Red, radicó en a la falta de participación real de los docentes en sus procesos de formación y en las condiciones personales ante los cambios institucionales, curriculares y laborales impuestos por el proceso de modificación de la reforma de esos años (Pogré, 2004; Terigi, 2010; Vezub, 2007)³¹.

³¹ La misma situación fue observada en otros países latinoamericanos y europeos, al respecto puede consultarse Colén, 2010; Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant, 2009.

CAMBIOS EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE LA DÉCADA DE 1990

El cambio de signo político partidario en 1999 (asumió Fernando de la Rúa representando la Alianza)³² se pretendió mostrar en todos los ámbitos de gobierno con gestos de ruptura y modificación de las medidas previas. Fue una etapa con escasas iniciativas en el área de formación docente; básicamente se produjo la reorientación de objetivos y plazos para el funcionamiento del modelo implementado durante los años anteriores.

En el breve tiempo que duró este gobierno (1999-2001) se desarrolló el Programa de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores [FORDECAP] con una concepción basada en la formación de capacitadores que concurrían a trabajar con los docentes en las escuelas. Sus objetivos fueron dos: contribuir al fortalecimiento de equipos de capacitadores encargados del desarrollo de acciones de capacitación docente, focalizadas en la enseñanza de las distintas áreas curriculares, con pretensiones de conformar una red de capacitadores de las diferentes jurisdicciones y promover la elaboración y puesta en marcha de acciones de capacitación que contribuyeran al desarrollo curricular continuo, atendiendo a las necesidades y demandas de los docentes.

En esos años hubo un direccionamiento de la formación para centrarla en las escuelas aunque continuando con un modelo vertical de definición de las experiencias formativas,

³² Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación, más conocida simplemente como La Alianza fue una coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario, conformada en 1997. Ganó las elecciones de 1999 y se disolvió de hecho después de la renuncia del Presidente F. de la Rúa el 20 de diciembre de 2001.

Esta reorientación se efectuó en base a la matriz curricular básica, de manera que el relevamiento de necesidades y demandas de formación continua se produjo en torno a las áreas curriculares, y centrada en la actualización disciplinar y didáctica situada en la experiencia escolar (Finocchio y Legarralde, 2006, p. 21).

Con la salida anticipada del gobierno de De la Rúa (Diciembre de 2001) y la profunda crisis económica-política que se vivió en los dos años siguientes, las prioridades fueron la desocupación y la pobreza. Con el gobierno del Dr. N. Kirchner en 2003, se retomaron las decisiones políticas en educación que habían quedado suspendidas por falta de financiamiento.

Las políticas educativas y entre ellas la de capacitación docente buscaron distanciarse de los contenidos y estrategias propios del llamado “modelo de los noventa” que produjo la debacle económica. No obstante, como ya se mencionó en la primera parte de este capítulo, el Estado se manifestó en este gobierno recurriendo a la estrategia de concertación con las jurisdicciones y agencias intervinientes en el Campo Educativo, como se había realizado en el período neoliberal menemista.

La Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación n° 223 del año 2004 “Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente” inició las orientaciones y consensos que derivaron en la sanción de la Ley de Educación Nacional y estableció un marco para la formación docente continua; considerada obligación del Estado hacia el sistema público de educación como modo de asegurar el derecho de todos a la educación, lo cual exigió efectivizar la posibilidad de los maestros y profesores de acceder a los nuevos conocimientos.

En el documento “Políticas para la formación...” se presentaron las líneas del Plan de Desarrollo Profesional Docente. Su punto de partida fue colocado en las trayectorias

y experiencias formativas previas de los docentes y, atendiendo a esto, se propuso generar una diversidad de dispositivos de formación. Se incluían los lineamientos programáticos para una política de desarrollo profesional docente que incluyeron el fortalecimiento de la red de centros públicos de desarrollo profesional docente, la ampliación de la agenda temática del desarrollo profesional docente –que incluyó la reflexión pedagógica, saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural contemporánea–, el impulso de los Centros de Recursos Pedagógicos como espacios de formación permanente, la regulación de la oferta de desarrollo profesional docente. Por otra parte, se presentó el plan de trabajo para el Área de Desarrollo Profesional Docente que incluyó acciones conjuntas del Ministerio Nacional y las jurisdicciones para el período 2004-2007.

En el Anexo de la Resolución antes citada, n° 223/04, se mencionan las políticas para la formación y el desarrollo profesional docente y la necesidad de establecer un nexo de comunicación entre el ámbito del Ministerio nacional con las jurisdicciones provinciales y los docentes, como condición básica para cumplimentar y fortalecer las acciones de desarrollo profesional docente. Se entiende que la tarea del Estado nacional se restringe a la coordinación, la regulación de la oferta y la planificación de las diferentes acciones de formación docente en servicio en coordinación con las esferas provinciales.

La política de formación docente continua fue diseñada y ejecutada por el Área de Desarrollo Profesional, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (desde los inicios del gobierno de N. Kirchner en 2003), hasta finales del año 2006, cuando fue reemplazada por el Instituto Nacional de Formación Docente creado por la Ley Nacional de Educación;

Si se analizan las acciones concretas impulsadas desde esta área, [Área de Desarrollo Profesional] resulta que, en el escenario nacional de la capacitación diagnosticado como heterogéneo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología termina jugando como un actor más (aunque se trate de un actor con una enorme capacidad de influencia, dinamismo, innovador en contenidos y formatos y, además, con disponibilidad presupuestaria). De hecho, lo que principalmente hace el Área de Desarrollo Profesional es desarrollar de manera directa una cantidad muy importante de acciones de capacitación en todo el país, pero es evidente que ha renunciado a generar políticas que permitan ordenar e integrar (con mecanismos distintos de los anteriores) un sistema nacional de capacitación o que reduzcan su heterogeneidad. Antes bien, parece apostar a multiplicar, hasta donde resulte posible, acciones innovadoras en sus formatos y en sus contenidos, pero con una direccionalidad abierta en relación con sus efectos tanto sobre las prácticas docentes como sobre los problemas del sistema de formación continua (Diker y Serra, 2008, p. 34).

Para sintetizar este período puede señalarse que a partir de 1999, con el cambio de gobierno y de signo político, se desactivaron los dispositivos creados hasta finales del siglo XX y, posteriormente a la crisis económica y social del 2001, el énfasis de las políticas de capacitación de los siguientes años fue colocado especialmente en la generación de ofertas directas desde el Estado Nacional hacia el conjunto del sistema educativo (como se muestra en el Cuadro 4) sin consolidar un proceso sistemático de intervención en esta área, situación que se modifica a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Cuadro 4. Modificaciones en los períodos de gobierno entre 1999-2007

Período 1999-2001	Período 2003-2007
Vigencia de los mismos Estatutos de Docentes. Se deja sin funcionamiento la Red Federal de Formación Docente Continua. Programa de Fortalecimiento de Capacitación Profesional.	Siguen vigentes los Estatutos Docentes. Resolución 223/04 “Políticas para la formación y el Desarrollo Profesional Docente”. Área de Desarrollo Profesional Docente con un Plan de acciones para 2004-2007. Creación del Instituto Nacional de Formación Docente /07.

LAS PRESCRIPCIONES ACTUALES DEL CAMPO POLÍTICO SOBRE LA FDP

En la lucha de posiciones de los gobernantes del inicio de este siglo para imponer sus estrategias y razones de Estado, se presentan con un discurso de transformación del sistema educativo para rectificar el equívoco rumbo neoliberal impuesto en los años previos. Se recurre a la legalidad como principal instrumento de legitimación de nuevos tiempos y nuevos proyectos y, para esto, se propone y sanciona la Ley de Educación Nacional en 2006 y, posteriormente, una serie de resoluciones y actos normativos menores. Ante un conflicto social como el existente en los años posteriores a la crisis económico-política, una ley de educación –con respecto a la cual la sociedad en su conjunto manifestaba alta valoración– se vivía como una ruptura con las posiciones previas ya que mostraba la intencionalidad de generar otro escenario social.

La Ley de Educación Nacional realiza incorporaciones en FDP que no estaban presentes en la anterior ley educativa. En el siguiente cuadro se sintetizan las principales novedades en el plano normativo que serán desarrolladas en el próximo acápite.

Cuadro 5. Principales temáticas abordadas por la Ley Nacional de Educación sobre FDP

Ley de Educación Nacional	Derechos y obligaciones docentes con la formación (Título IV). Política Nacional de Formación Docente. Responsabilidades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con acuerdo del Consejo Federal de Educación. Creación del Instituto Nacional de Formación Docente.
----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En la Ley se incluye la mayor parte de las definiciones sobre formación docente continua, en el Título IV “Los/as docentes y su formación”, compuesto por dos Capítulos, el primero referente a “Derechos y obligaciones” y el segundo a la

“Formación Docente”. En el artículo 67 del primer capítulo establece el derecho de los docentes “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera” (inciso b); y la obligación “a capacitarse y actualizarse en forma permanente” (inciso c). A diferencia de la ley previa, como parte del derecho se establece la gratuidad y el carácter integral. En la carrera docente (artículo 69) se otorga a la formación continua el lugar de una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera docente.

En el Capítulo 2 bajo el título “La formación docente” se desarrollan aspectos vinculados a la identidad docente que se intenta promover y el marco institucional de soporte de la formación. El artículo 71, en particular, plantea que la finalidad de la formación docente es preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Así también establece que promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

El nivel de Educación Superior se encargará de la formación docente inicial, continua, del apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación (artículo 72). En el país, este nivel se encuentra constituido por institutos terciarios no universitarios y por las universidades, existiendo autonomía de un circuito de formación con respecto al otro. Esta Ley regula aspectos generales para la formación docente aunque los profesados universitarios se rigen por la Ley de Educación Superior vigente desde 1995.

En la Ley de Educación se explicita que la política nacional de formación docente perseguirá un conjunto de objetivos, tales como la jerarquización y revalorización de la formación docente, privilegiándola como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente; la incentivación de la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares. Por último, propone ofrecer diversidad de dispositivos de formación posterior a la inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación son los responsables de las políticas, planes y acciones y de garantizar la gratuidad de la formación docente inicial y continua. También se ocuparían del establecimiento de los criterios para la regulación del sistema de formación docente, la implementación del proceso de acreditación y registro de los Institutos Superiores de Formación Docente [ISFD] y lo referido a homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

En la Ley Nacional de Educación, otro punto central es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente –en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología– como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua así como establecer los lineamientos curriculares; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo; aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación,

autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras y la validez nacional de títulos y certificaciones; instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes. Asimismo, le asigna funciones de impulso y desarrollo de acciones de investigación y de acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (artículo 76).

La creación del Instituto Nacional tiene como antecedente la Resolución n° 241/05 por la cual el Consejo Federal de Cultura y Educación propone convocar a una Comisión que realice un diagnóstico de los problemas centrales de la formación docente y presente aportes para “la definición de un espacio institucional estratégico, que otorgue a la Formación Docente el carácter de una política de Estado y una cuestión nacional”. Es de remarcar que a esa “Comisión Federal para la formación docente inicial y continua” convocaron desde el Ministerio a personalidades renombradas del área educativa y de la formación docente en el país: J. C. Tedesco (designado por la Resolución como Coordinador), A. Puiggrós, A. Van Gelderen, M. C. Davini, B. Braslavsky; quienes gozaban de estima académica en el Campo Intelectual argentino. Estos fueron los encargados de realizar reuniones voluntarias con los Ministros de Educación provinciales y una consulta nacional a las universidades con carreras de formación docente, a los Institutos Superiores de Formación Docente, a la comunidad, por medio de la plataforma virtual Educ.ar; además de llevar a cabo encuentros plenarios con la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA] y el Consejo Superior de Educación Católica [CONSUDEC]. A partir de estos encuentros, efectuaron el diagnóstico y las recomendaciones de la formación docente que orientaron la creación del Instituto de Formación Docente. Las autoridades

políticas ministeriales pretendieron otorgarle legitimidad al Instituto por el proceso de consultas efectuado y por los agentes integrantes de la Comisión.

Otra Resolución antecedente es la n° 251/05, que encomendó al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación del organismo que estaría a cargo de la formación docente inicial y continua, con característica de organismo desconcentrado cuyas medidas políticas debían ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación como instancia fundamental para la concertación política y disponía la realización de circuitos de consultas para la concertación técnica por medio de encuentros federales.

La Ley de Educación consolida la tendencia iniciada en los años anteriores con la Red Federal de Formación Docente Continua de intervención del Estado Nacional en la FDP. El Instituto Nacional de Formación Docente pasaría a cumplir el lugar que tuvo en la política anterior dicha Red, retomando la función de capacitación masiva en cuanto estrategia institucionalizada para todas las jurisdicciones aunque ampliada a la formulación de políticas de formación inicial y permanente. Cuando recién comenzaba su instalación en 2008, Diker y Serra opinaban que no era un simple cambio de nombre,

Implica un intento de jerarquizar la política de formación docente con la creación de un organismo con mayor visibilidad, que, aun encontrándose en el ámbito del MECYT, tiene jurídicamente mayor autonomía, y, por lo tanto, mayores posibilidades de elaborar políticas de Estado (p. 67).

La concepción de formación continua se centra en el desarrollo profesional como derecho y obligación de los docentes y es precisamente en esta línea que se declara la gratuidad de las acciones. Como medida de política educacional se formula la necesidad de dar unidad al sistema formador y se propone desde la Ley de Educación que la

formación docente tenga entre sus finalidades aportar a la construcción de una sociedad más justa (Misuraca, 2009, p. 166).

Como complemento de la Ley de Educación Nacional n° 26206, en lo referido a la necesidad de generar políticas coordinadas y concertadas en el nivel nacional sobre FDP, el Consejo Federal de Educación [CFE] aprobó una serie de resoluciones que se exponen en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Lineamientos de acciones de FDP sancionados desde 2007 para el Instituto Nacional de Formación Docente

Resolución 02/07 Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.
Res. 30/07 Funciones del Sistema de Formación Docente.
Res. 101/10 Objetivos y Acciones 2010-11.
Res. 167/12 Plan de Formación Docente 2012-15.

La Resolución n° 02/07 presentó para la discusión el Plan Nacional de Formación Docente como propuesta para el período 2007-2010. La tarea fundamental para el Instituto Nacional de Formación Docente la centró en el monitoreo, fortalecimiento y evaluación de las políticas de acción concertadas en materia de formación docente, en otras palabras, lo convirtió en el “órgano rector de las políticas de Estado para el sistema formador” (Anexo de la Resolución 02/07). Se adjudicó como objetivo principal, la concertación de acciones y decisiones para conformar y fortalecer la formación docente entendiéndola como un proceso continuo que involucra tanto la formación inicial como la capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes, puntualizando en el fortalecimiento de las acciones para el desarrollo profesional de los docentes.

El Plan Nacional de Formación Docente presentaba tres áreas de acción: a- el desarrollo institucional, b- el desarrollo curricular y c- la formación continua y el

desarrollo profesional. Para cada ámbito se identificaron los principales problemas y se propusieron estrategias superadoras para hacerle frente a los mismos. Este Plan se presentó con pretensiones de implementarlo en todo el país en un plazo de tiempo corto, año 2007, y otro mediano que comprendía acciones hasta 2010.

La principal estrategia prevista en ese documento para la superación de las problemáticas identificadas consistía en la generación de ofertas innovadoras propuestas de manera coordinada tendientes a la profesionalización docente, considerando particularmente las necesidades del sistema educativo. Esta propuesta era enmarcada en el área prioritaria de Desarrollo Profesional.

En este Plan se preveía que el Instituto Nacional de Formación Docente sería el encargado de establecer, delimitar y proponer al Consejo Federal de Educación las prioridades y necesidades de formación docente continua y se coloca en carácter de responsable de consolidar un fondo de incentivo que robusteciera dicho sistema, además de generar acciones de investigación y cooperación técnica para fortalecer la formación docente.

Para cumplimentar con los lineamientos legales, el Instituto Nacional de Formación Docente se organizó en dos grandes áreas que, a la vez, se subdividieron en sub-áreas: 1- Fortalecimiento de los Institutos Superiores de Formación Docente, 2- Políticas Estudiantiles y 3- Formación Social y Humanística, programas estos que se despliegan en torno al Área de Desarrollo Institucional; mientras que 4- Desarrollo Curricular, 5- Desarrollo Profesional Docente y 6- Investigación Educativa son los espacios de trabajo para el Área de Fortalecimiento de la Formación y la Investigación.

En la Resolución 30 de 2007 del Consejo Federal de Educación se plantearon las funciones del sistema de formación docente abarcando la inicial y continua, así como la producción de saberes sobre la enseñanza y el trabajo docente. En el Anexo 1 de dicha Resolución se aclara que la direccionalidad de las políticas dirigidas a un sistema de formación docente estará orientada por la respuesta dada a la pregunta sobre el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina. El avance de políticas en este sentido otorgará consistencia y estabilidad; en oposición al diagnóstico realizado de las décadas previas. Otro aspecto relevante es la definición del alcance de la planificación de la formación docente cuyas acciones tenderán a la cobertura de necesidades de formación del sistema y no necesariamente de la jurisdicción, argumentando las dificultades que pueden existir en esa instancia regional para cubrir áreas de formación.

El sostenimiento de las líneas del Ministerio de Cultura y Educación dependía en 2011 del resultado de las elecciones presidenciales. En 2010 (período previo a las siguientes elecciones presidenciales) fue formulado otro plan por medio de la Resolución n° 101 del Consejo Federal de Educación: Objetivos y Acciones 2010-2011, que planteó diez estrategias para diez problemas que se inscribían en el Plan de mediano plazo 2007-2010 para darle continuidad hasta el año que finalizaba el mandato del gobierno en el poder.

Fue reelecta la presidenta Cristina Fernández de Kirchner por lo cual continuaron sin cambios; el Instituto Nacional de Formación Docente formuló para el período 2012-15 un nuevo Plan de Formación Docente (Resolución n° 167/12 del Consejo Federal de Educación) con seis ejes de trabajo que muestran la continuidad de lo realizado y la profundización de algunas acciones: planeamiento y desarrollo del sistema nacional de

formación docente, evaluación integral de la formación docente, fortalecimiento tanto del desarrollo curricular, de la formación continua e investigación y de las trayectorias y participación de los estudiantes y, finalmente, consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales.

El Instituto Nacional de Formación Docente delineó, a partir de este Plan Nacional de Formación docente 2012-2015, la implementación de diferentes dispositivos dirigidos a fortalecer a los distintos agentes del sistema educativo vinculados al Nivel Secundario;

Los dispositivos incluyen variedad de instancias para promover la reflexión sobre la propia tarea, el enriquecimiento conceptual, el desarrollo de equipos de trabajo y redes de formación horizontales. A partir de distintas líneas de acción, se procura potenciar la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos jurisdiccionales y de los distintos integrantes de las instituciones escolares, con el fin de asegurar una efectiva inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria” (página web del Ministerio de Educación).

Anterior a este Plan, ya se estaban desarrollando líneas de acción del Instituto Nacional con componente de formación docente en servicio a cargo del Área de Desarrollo Profesional Docente. Desde su creación diseñó dispositivos de formación en servicio a desarrollar de modo articulado entre los Institutos Superiores de Formación Docente con las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman a los estudiantes de Nivel Terciario, integrando diferentes modalidades que atiendan en forma sistemática las necesidades de las prácticas pedagógicas. El otro Área del Instituto, de Desarrollo Curricular, realiza acciones relacionadas con el diagnóstico, la implementación y evaluación de diseños curriculares para los profesorado no universitarios (Institutos de Formación Docente) en el Marco General de la nueva Educación Secundaria, que incluye acciones de formación.

Los documentos del Área de Desarrollo Profesional mencionan el término Desarrollo Profesional Docente refiriendo a las acciones dirigidas a la formación de los actuales y los futuros docentes, estipulando que es una responsabilidad del Estado. Sus medidas se dirigen a la capacitación continua de los equipos de Institutos Superiores de Formación Docente en su condición de formadores, al desarrollo de la Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa [Red de CAIEs] para brindar documentación y sistematización de las experiencias pedagógicas desarrolladas por los Institutos de Formación Docente en el marco de los proyectos nacionales y jurisdiccionales y a facilitar a los docentes de la localidad el acceso a recursos bibliográficos, informáticos y multimediales y el uso de nuevas tecnologías en general. Por otra parte, se proponen acompañar a los docentes noveles y la formación de docentes de distintos niveles, incluido el nivel secundario. Estas acciones con el acuerdo y diseño conjunto con cada jurisdicción.

Con las agencias ministeriales de las jurisdicciones del país, el Instituto mantiene una relación de acuerdos y de provisión de acompañamiento y asistencia técnica y financiera para la construcción de propuestas de desarrollo profesional que respeten las necesidades y prioridades identificadas en el nivel central. Son ejemplos el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional [PFJ], iniciado en 2009, orientado a promover la gestión y la articulación de las acciones jurisdiccionales con las nacionales e institucionales y el 2do. de estos Planes (para el período 2012-2015) de apoyo técnico y financiero de las

estrategias de gobierno de cada jurisdicción para dar cumplimiento al Plan Nacional de Formación Docente³³.

El Ministerio de Educación implementa acciones en estos últimos años (2009-2013) para contribuir con el establecimiento de la universalización del Nivel Secundario desde diferentes Secretarías y Direcciones del Ministerio de Educación de Nación e, incluso, incorporando otros Ministerios (ver síntesis en Cuadro 7). Varios de esos programas cuentan con componentes de formación para los docente en ejercicio, como el Trayecto de Formación para Directivos de Escuela Secundaria y el Trayecto de Formación a Tutores y Facilitadores Pedagógicos (nuevas asignaturas del diseño curricular) de escuela secundaria a partir de 2011 y, años antes, ya se desarrollaba el Programa Virtual de Formación Docente Continua –“Explora, Las ciencias en el mundo contemporáneo”– destinado a equipos docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Mención especial merece el Programa Conectar Igualdad orientado a consolidar el proceso de incorporación de las netbooks como recurso de enseñanza y de aprendizaje en la escuela secundaria. Es un megaprograma por las acciones que el Ministerio de Educación asume como propias y por la cantidad de agencias estatales involucradas y de recursos económicos destinados, se preveía la distribución de tres millones y medio de computadoras portátiles a estudiantes y docentes de las escuelas de gestión estatal y a los Institutos de Formación Docente de todo el país entre los años 2010 y 2012 (en

³³ Propone desarrollar, como políticas estatales, aspectos completamente novedosos en la historia de la formación docente inicial del país: el Planeamiento Jurisdiccional del sistema formador; Instancias de participación y consulta para las definiciones de carácter jurisdiccional; Acuerdos sobre Reglamento Orgánico Marco, Régimen Académico Marco y Reglamento de Prácticas Docentes; Acceso a cargos directivos por concurso o elección; Ingreso a los cargos docentes por concurso; Equipo docente titulado para el sistema formador; Acuerdo Marco entre el sistema formador y las direcciones de los diferentes niveles y modalidades educativas para el trabajo conjunto.

junio 2013 se entregaron tres millones), además del financiamiento de las acciones de capacitación.

Desde el año 2003 se desarrollan programas orientados a distintos aspectos del saber escolar desde perspectivas que se presentan renovadas y acompañando los avances realizados desde el campo académico: Campaña Nacional de Lectura en coordinación con los Planes de Lectura provinciales, Educación y Memoria; Escuela y Medios y Educación Sexual Integral. Otros programas atienden las relaciones dentro de las escuelas y las problemáticas sociales: Construcción de Ciudadanía en las Escuelas, Convivencia Escolar, Plan de Mediación Escolar Educación Solidaria, iniciado en 1997 y continúa, y Consumo problemático de drogas.

Un modo de intervención diferenciado proviene de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y es el realizado a través de la documentación de apoyo a las evaluaciones de calidad educativa del Operativo Nacional de Evaluación [ONE] y del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA]. En ambos casos se envían cuadernillos a las escuelas que son evaluadas, con propuestas didácticas detalladas para trabajar en el aula mencionando como propósito “compartir impresiones, análisis e hipótesis como también, si fuera posible, enriquecer la labor de los docentes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de los espacios curriculares de Ciencias Sociales” (Cuadernillo ONE de Ciencias Sociales, 2011, p. 33).

En el caso de PISA, se envían instructivos preparatorios de la evaluación denominados Programas de capacitación y sensibilización, en cuya presentación se menciona la intencionalidad perseguida:

... con la expectativa de que cada docente los pueda trabajar con su grupo de estudiantes de forma tal, que puedan familiarizarse con esta modalidad de evaluación y con los diversos recursos y alternativas disponibles para su resolución. Pero también, para revalorizar y reflexionar sobre la lógica del proceso de evaluación que se pone en juego (...).

Auguramos que esta propuesta de trabajo pueda constituirse en un aporte que enriquezca sus prácticas de enseñanza, al tiempo que posibilite a los estudiantes transitar en mejores condiciones la próxima evaluación del Estudio PISA (Cuaderno de Matemática, 2012, p.7).

La Dirección Nacional de Programas socio-educativos del Ministerio de Educación desarrolla una línea de acciones de apoyo y acompañamiento dirigidas a los estudiantes y a las escuelas del Nivel Medio vía las agencias ministeriales jurisdiccionales, proponiendo trabajo conjunto con otros sectores del Estado y con organizaciones de la sociedad civil para coordinar políticas que den respuesta integral a los problemas. Entre los programas se encuentra Educación y Trabajo destinado a estudiantes en condición de trabajo y Prevención del abandono escolar, que comprende el diseño de estrategias de acompañamiento a los estudiantes por medio del accionar articulado entre la comunidad educativa, los municipios y las organizaciones.

Las líneas de acción para adolescentes y jóvenes que incorporan componentes de formación para los docentes son, por un lado, la provisión de libros de texto, materiales didácticos y útiles para las escuelas y los estudiantes; por otro, el apoyo a iniciativas curriculares y proyectos socioeducativos escolares que acompañen las trayectorias de niños y jóvenes.

Esta Dirección de Programas Socio-educativos propone actividades formativas que no requieren la presencia de docentes, necesariamente, porque se contrata a otro personal. Tal el caso de los Centros de Actividades Juveniles que ofrecen a la escuela en horarios extraescolares (como los días sábados) como lugar de actividades de

esparcimiento y espacios de debate y capacitación temática de programas del Ministerio de Educación (ya mencionados) o de las actividades de Turismo Educativo y Recreación; Ajedrez; Orquestas y Coros, Teatro y escuela.

Cuadro 7. Líneas de FDP definidas desde el Ministerio de Educación de nación para las jurisdicciones

INFD	Dirección de Educación Medía y otras agencias ministeriales	DiNIECE	Dirección Programas Socio-Educativos
<ul style="list-style-type: none"> -Planes Nacionales de Formación Docente. -Capacitación acompañando cambios curriculares de Educación Secundaria. -Capacitación a equipos docentes de Institutos Formación Docente. -CAIE y Red de CAIE. -Acompañamiento docentes noveles. -Formación de docentes por disciplinas. -Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional (1ro y 2do). 	<ul style="list-style-type: none"> -Trayecto de Formación de Directivos. -Trayecto de Formación de tutores y facilitadores pedagógicos. -Programa Explora. -Conectar Igualdad. -Campaña Nacional de Lectura. -Educación y Memoria. -Escuela y Medios. -Educación Sexual Integral. -Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. -Convivencia Escolar. -Plan de Mediación Escolar. -Educación Solidaria. -Consumo problemático de drogas 	<ul style="list-style-type: none"> -Operativo Nacional de Evaluación [ONE]. -Programa de Evaluación Internacional Estudiantes [PISA]. 	<ul style="list-style-type: none"> -Provisión de libros, materiales didácticos y útiles. -Programa Educación y Trabajo. -Programa Prevención y abandono escolar. <p>Otros programas sin FDP:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centro de Actividades juveniles. -Turismo Educativo y Recreación. -Ajedrez. -Orquestas y Coros. -Teatro.

Sintetizando las características asignadas a la FDP por el Instituto Nacional de Formación Docente y de las agencias ministeriales, sobresale la presentación de las acciones coordinadas dentro de planes y programas que se enmarcan en líneas orientadoras, ya sea hacia la lectura, las nuevas tecnologías, la construcción de relaciones sociales democráticas, etc. En algunos de ellos, la formación es el componente central y, en otros, es un adicional de acciones como el acompañamiento de los estudiantes para evitar el abandono y la repetición. Si bien hay diversidad de líneas

de formación, en cuanto a movilización de recursos económicos y agentes tiene primacía el Plan Conectar Igualdad, que representa una apuesta a la formación en nuevas tecnologías.

Estos programas y planes ingresan a las jurisdicciones previo acuerdo político y con el apoyo de los cuerpos de personal técnico que actúan como mediación entre el nivel nacional, la política provincial y los agentes escolares.

Las normativas actuales en materia de FDP se presentan con una perspectiva superadora de la formación permanente como acción supletoria o compensatoria de la formación inicial; la cual es reemplazada por la concepción de desarrollo profesional entendida como proceso constante y continuo orientando las acciones, estrategias y propuestas de los planes de formación docente del Instituto Nacional de Formación Docente y otras agencias ministeriales, que pretenden lograrlo mediante estrategias articuladas y concertadas con las jurisdicciones.

En este apartado se revisó el avance de la concentración de funciones por parte del Ministerio de Educación nacional y sus agencias (Campo de Recontextualización Oficial) en el ámbito de la FDP: cubriendo financiamiento, acciones de formación, materiales, disponiendo formatos didácticos para el desarrollo de clases y evaluación de los estudiantes como complementación de los nuevos materiales curriculares. Son diversas las interpretaciones de las relaciones entre los Campos de la Política y de la FDP en este momento; como ejemplo de esto se presenta el análisis de Diker y Serra (2008), Menghini (2009) y Ruiz (2009), especialistas de la política educacional y analistas, los primeros, de la formación docente.

Ruiz hace una advertencia sobre la escasa precisión en las definiciones legales existentes en este período que, a su criterio, deberían explicitarse para hacer efectivos los principios, propósitos y derechos tal como son mencionados; agregado a ello, el retiro de funciones del Congreso de la Nación delegando el sistema educativo en el nivel federal de gobierno, constituido por el Consejo Federal de Educación, y la definición de los aspectos críticos de la política educativa apelando a prácticas de concertación, en decisiones de cumplimiento obligatorio para todos los estados jurisdiccionales, estaría dejando en manos del poder político central una inmensa cuota de poder que puede permitirle la intervención en el Campo de la Educación y en subcampos como el de la Formación Docente con altos niveles de discrecionalidad. La continuidad de las prácticas de concertación desde las agencias centrales para la definición de las políticas, deja de lado los procesos de participación y consenso de las agencias formadoras y los agentes involucrados.

Diker y Serra observan la pretensión homogeneizadora buscada en el sistema formador de docentes a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional, meta que dista bastante de las condiciones existentes dados los quiebres y diferencias de perspectivas entre las agencias de nación y las provincias en la implementación de políticas y acciones.

Menghini por su parte hace una crítica al formato jurídico-organizativo de instituto otorgado al Instituto Nacional de Formación Docente por responder a una lógica gerencial, de carácter ejecutivo y verticalista (principios del modelo de la nueva gestión pública). Primando, como en períodos previos, la comprensión de la política como una cuestión de racionalidad técnica que no coloca en discusión cuestiones centrales para asegurarse el control del Campo.

La intervención del Estado nacional, con sus pretensiones de reconfiguración del Campo de la Educación y de la FDP por medio de la instalación de regulaciones sistemáticas –entendidas como dispositivos en formato legal, discursivo y de prácticas que orientan la construcción de las subjetividades disciplinadas en y hacia un cierto orden social–, abarca diversas áreas y agentes de la formación para todo el territorio nacional. Aquello que inició la Red Federal de Formación en los años 1990 como proyecto de intervención centralizada aumenta su alcance con pretensiones de configurar un sistema nacional para el cual dispone normativa, financiamiento, asesoramiento y planificación centralizada (ver comparación en Cuadro 8). La ampliación cubre diversidad temática en cuanto a contenidos y propuestas de formación, que abarcan desde el formato tradicional de cursos y seminarios hasta la incorporación de las nuevas tecnologías como recurso de apoyo y objeto de la capacitación, la reflexión sobre las prácticas, el estudio basado en las narrativas y experiencias docentes; extendiendo la cobertura con procedimientos descentralizados en las jurisdicciones y con temas de la agenda de formación concertados con el nivel central.

Cuadro 8. Comparación entre ambas instancias sistematizadoras de la FDP

	Red Federal de Formación Docente Continua	Instituto Nacional de Formación Docente
Organización	Cabecera Nacional y 24 cabeceras jurisdiccionales.	Órgano central que opera a través de decisiones concertadas con jurisdicciones
Planes	-Planes Globales de capacitación Docente conjuntos entre Nación y provincias.	-Planes nacionales de formación docente desde 2007 y se renuevan con una proyección a 2015.
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> -Normativa. -Financiera. -Establecimiento de criterios para formular proyectos de capacitación. -Creación del Registro nacional de oferentes. -Sistema nacional de certificación, Acreditación de Institutos de Formación Docente para ofrecer capacitación. -Interconexión de Institutos Formadores vía virtual. -Asistencia técnica a jurisdicciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Normativa. -Financiera. -Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente (con apoyo técnico y financiero a jurisdicciones). -Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente. -Evaluación integral de la formación Docente. -Fortalecimiento del desarrollo curricular, de la formación continua e investigación. -Fortalecimiento de las trayectorias y participación de los estudiantes de Institutos de Formación Docente. -Consolidación de la formación con recursos digitales.

EFFECTOS DE LA NOMINACIÓN ESTATAL EN LOS CAMPOS DE LA FDP JURISDICCIONAL

La reforma educativa en curso, comprendida como movilización de estamentos del espacio público, produce consiguientes cambios en las relaciones de poder debido a la modificación de las apuestas de capitales en disputa en cada uno de los Campos que

soportan la intervención estatal. Se cambian las relaciones entre agentes y agencias en otro sentido al establecido, de allí el sentido profundo reformista.

Las medidas adoptadas en el plano central del Estado nacional producen consecuencias en distintos ámbitos, siendo el siguiente en el orden político el correspondiente a las jurisdicciones, consideradas en la Argentina como subestados por el carácter de autonomía relativa otorgado por Constitución Nacional (como se aclaró en Capítulo II). En cada una de las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este conjunto de regulaciones, sancionadas con la participación de sus autoridades políticas en el Consejo Federal de Educación, han producido efectos en el plano legal y en la implementación de dispositivos de formación permanente, como ejemplos puede citarse la reglamentación de la oferta externa a la estatal, los topes en los puntajes por capacitación, la estipulación de condiciones para acreditar certificaciones de formación (Coria y Mezzadra, 2013).

Hay un alineamiento jurisdiccional con la legislación y normativas nacionales para el Campo de la FDP en las cuales se fijan objetivos, plazos y estrategias, habiendo las provincias realizado las modificaciones o encontrándose en proceso de ello. La parte más importante de la normativa versa sobre las condiciones para habilitar o no la oferta externa que abarca instituciones privadas, universidades, gremios, Institutos de Formación Docente, organismos no gubernamentales, entre otras. Cuando se aceptan otras agencias oferentes de formación permanente, las normas establecen los protocolos para la postulación y evaluación, los procedimientos a respetar en el desarrollo de las actividades de capacitación, los métodos y criterios de acreditación para los docentes. Los cambios en estas regulaciones durante los últimos años se proponen modificar el mercado de ofertas generado por la Red Federal que fue criticado por la diversa calidad

y pertinencia que se había permitido, el carácter extrínseco del incentivo docente para capacitación (búsqueda de puntaje) y, principalmente, marcar el predominio de las prioridades políticas para el sistema educativo.

Puede señalarse una orientación estatal predominante de las áreas y prácticas privilegiadas para la formación de los docentes, valga la aclaración que el análisis se realizó en lo que respecta al Nivel Medio; llegando los Ministerios de Educación de tres provincias (Santa Fe, Formosa y la Rioja) a monopolizar la oferta y la acreditación de capacitación (Coria y Mezzadra, 2013).

Las jurisdicciones establecen una regulación de la oferta mediante la imposición de requisitos para su acreditación. Para esto, crean comisiones que evalúan las instituciones, las propuestas y fijan normas a las cuales deben ajustarse las distintas propuestas. Los criterios y requisitos son similares entre las provincias y apuntan a la carga horaria y a la modalidad. Se define una cantidad mínima de horas y una relación entre la cantidad de horas de cursado y el puntaje a acreditar, en todos los casos es la carga horaria la variable indiscutida para la asignación de puntaje.

La modalidad predominante para el reconocimiento oficial sigue siendo como en años anteriores el curso presencial, ya sea de corta duración o de postítulos. La presencialidad es un criterio ineludible a la hora de evaluar las propuestas de capacitación. Al respecto, el informe de Coria y Mezzadra (2013) no registró casos de capacitaciones a distancia porque exigen como mínimo una instancia de evaluación presencial.

El Estado nacional a través de los ministerios provinciales ejerce una re-regulación (Ball, 2002a), reconfigurando el modelo de control hacia una mayor centralización

mediante la definición de objetivos y metas a cumplimentar en un período temporal acotado y del establecimiento de acuerdos con carácter obligatorio; proceso que es materializado en la recontextualización jurisdiccional no como profundización de la lucha entre agencias por su pertenencia al ámbito público o privado, sino por el establecimiento de la competencia entre las agencias y agentes en condiciones de ofrecer otras instancias formativas externas a lo estatal provincial.

El control sobre la ejecución de las acciones también opera a través de la delimitación de criterios que pueden parecer administrativos, tales como control de carga horaria y de modalidad de dictado (el requisito que haya actividad presencial obligatoria), pero que develan un modo de disciplinamiento de los agentes oferentes y de los sujetos en formación. Aquello que el Estado certifica con validez, otorgándole el sello ministerial debe ser fiscalizado y atenerse a su medida y necesidades; mostrando un giro hacia un modelo de aumento del poder estatalizador a partir de las características abiertas de la legislación y normativas y del aumento del poder del Consejo Federal y del Ministerio de Educación Nacional en asuntos de política educativa.

Esta re-regulación del Estado en los ámbitos jurisdiccionales presentará efectos en el plano de los agentes y agencias que integran el Campo de la FDP como proceso recontextualizador y en el Campo Pedagógico por las relaciones existentes y con la particularidad que en estos últimos se produce circulación y producción de conocimientos; espacio éste sensible en la constitución de la matriz clasificatoria de las experiencias de los sujetos con el orden social. Estos efectos habrá que identificarlos en el terreno de las acciones de los sujetos sobre la práctica social, desde las posiciones ocupadas en la estructura del Campo, tal como se realizará en los capítulos siguientes.

**CAPÍTULO IV. RETÓRICAS DEL CAMPO INTELECTUAL Y
DE LAS AGENCIAS INTERNACIONALES INTERVINIENTES
EN EL CAMPO DE LA FDP**

**TENDENCIAS EN PRODUCCIONES TEÓRICAS: DE LA CONCEPCIÓN
CARENCIAL HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

En las últimas décadas es notorio el papel del Campo Intelectual local e internacional en la producción de investigaciones y de desarrollos de líneas teórico-metodológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la formación en servicio y las organizaciones escolares; movimiento que modifica, amplía y genera nuevos abordajes sobre estos fenómenos. De modo paralelo, hay un avance de las agencias internacionales del ámbito intelectual, si bien algunas de ellas tienen origen financiero, con incidencia en las políticas de FDP de los Estados nacionales a través de propuestas normativas y de orientaciones para líneas de proyectos de desarrollo e investigación en el área temática.

La concepción de FDP fue modificándose en el Campo Intelectual pasando de un punto de partida que la mostraba como un espacio de escasas acciones, heterogéneas y sin sistematización pasó a constituirse en un ámbito de estudio específico y diferenciado de otras áreas temáticas cercanas, estimulando la construcción de una pedagogía para la formación en la etapa laboral;

El interés por la vida del profesorado y su trayectoria profesional se incrementó en varios países durante la década de los ochenta en Inglaterra (Ball y Goodson, 1985;

Sikes et al, 1985; Níjas, 1989), en Estados Unidos (Lighthfoot, 1983), en Australia (Ingvarson y Greenway, 1984; Mc Lean, 1992), en Canadá (Butt, 1984) y en Suiza (Huberman, 1989). (Day, 1998, p. 32).

En 1985 Gimeno Sacristán y Perez Gómez explicitaron la necesidad de un modelo crítico de formación de profesores que pusiera énfasis en las capacidades de los docentes para ayudarlos a encontrar respuestas concretas a las situaciones del trabajo (Colén, 1995; Colén y Defis Peix, 1997; Contreras, 1997). Fernández Cruz (2010) menciona que en 1986 apareció esta temática como “formación del profesorado” en el capítulo escrito por Lanier y Little, *Research on teacher education*, en el *Handbook of research on teaching*, editado por M.C. Wittrock.

Marcelo y Vaillant (2001) refieren la revisión de la investigación educativa en Iberoamérica realizada por Abraham y Rojas en 1997, constatando que no figura de modo explícito la temática de formación de los formadores, quizás existiendo escasamente en ciertas unidades académicas. A inicios de la década de 1990 en revistas académicas de España se encuentran textos referidos a la formación permanente, comenzando la circulación de la temática en un público ampliado que incluye el latinoamericano y en particular en la Argentina; donde desde el regreso a la democracia hubo una importante repercusión de la obra pedagógica española y especialmente durante la reforma educativa de esa década, que se valió de producciones de autores que actuaban en el mismo proceso en aquel país.

En los últimos treinta años surgieron distintas concepciones sobre la formación inicial y en ejercicio de los docentes. Por largo tiempo predominó el paradigma que concebía el comportamiento de los docentes dirigido por el pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje aprendidas por los profesores

(Korthagen, 2010), que les permitía resolver los problemas desde una racionalidad instrumental, mediante la aplicación del conocimiento. Los docentes utilizaban en su práctica un conocimiento técnico que requería de su actualización con el objetivo de aplicación en el trabajo pedagógico. En esta concepción, los docentes participantes de actividades formativas eran considerados sujetos receptores de un conocimiento o técnica sobre la cual no tiene conocimiento y que se debía transmitir por medio de capacitaciones (Ávalos, 2007; Contreras, 1997), priorizando el proceso de aplicación de la teoría –producto de investigaciones– a la práctica y que conducía a jerarquizar la figura del experto o especialista.

Los argumentos anteriores fueron cuestionados al demostrarse –por investigaciones realizadas de las prácticas de aula desde paradigmas críticos al positivismo– que los docentes adoptan un importante número de decisiones instantáneas en la enseñanza y que las mismas tienen un carácter inconsciente o semiconsciente. Schön analizó las rutinas del profesorado y mostró que el conocimiento práctico no puede reducirse a conocimiento técnico porque la actuación docente acontece en una práctica que enfrenta situaciones problemáticas multidimensionales requiriendo la adopción de decisiones en contextos particulares para los cuales no hay prescripciones previas válidas; esta perspectiva pasa a ser conocida como modelo de profesional reflexivo (Pérez Gómez, 1992). Dicha perspectiva fue generadora de diferentes encuadres teóricos-metodológicos en distintos países.

En oposición a los modelos de racionalidad técnica surgen investigaciones “para representar el nuevo papel que debe jugar el profesor/a como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas” (Pérez Gómez, 1992, p. 412). Puede mencionarse sin intención de exhaustividad a Stenhouse con su perspectiva

del profesor como investigador, Fenstermacher al valorizar los argumentos prácticos del docente para el desarrollo profesional, Zeichner con el enfoque del docente como intelectual crítico transformador (Contreras, 1997; Pérez Gómez, 1992), Elliot (1986) con la propuesta de investigación-acción como medio de desarrollo del currículum, Atkinson y sus equipos sobre el aprendizaje intuitivo (Atkinson y Claxton, 2002), Kemmis con la investigación acción emancipadora, el enfoque situacional francés de Ferry, Filloux, Beillerot, Ardoino, Abraham, entre los mas mencionados de ellos. En años mas recientes puede mencionarse a Korthagen y Lagerwerf (Korthagen, 2010) y Perrenoud (2005) que plantea una síntesis entre el *habitus* y el esquema piagetiano.

Desde fines de los años 1980 los movimientos de investigación y debates realizados en el Campo Intelectual produjeron por una parte, desarrollos sobre el aprendizaje, revisiones de los saberes docentes para enfrentar la complejidad de la vida del aula conjuntamente con propuestas de renovación de las estrategias didácticas tratando de responder a la diversidad del alumnado y por otra parte, instalaron el reconocimiento de la importancia de la gramática escolar, la variable institucional y las culturas organizacionales así como las diversidad de demandas sociales que se plantean al profesorado. Estos antecedentes condujeron a la emergencia de un “nuevo paradigma” de la política y del trabajo innovador con las escuelas tal como lo enuncia Bolívar (2006); fundado en la articulación entre las dinámicas endógenas de la escuela y las fuerzas exógenas que las puedan activar y sostener. Para el mencionado autor, es un factor crítico del éxito la adecuada combinación de exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna, centrada en el buen hacer de los docentes en el aula en una línea de coherencia horizontal con la escuela y con la política que la promueve.

En la literatura de 1990 se expone el dilema, acaecido a partir del estudio de las reformas educativas, entre la concreción de los proyectos de mejora en las relaciones en el aula y en las escuelas y la dirección desde organismos centrales por medio de sobrerregulaciones organizativas y pedagógicas; en definitiva, entre centralización y adaptación a las necesidades locales y autonomía (Escudero, 1997). La conclusión a la cual arriba Fullán (2004), intelectual reconocido en la temática, es que las buenas ideas o programas gozan de mayor difusión si las teorías de la acción están centradas en el contexto local, que es una variable de vital importancia y dada la complejidad de cada realidad, cada situación se vuelve imprevisible.

En el contexto de reformas de los sistemas educativos, el cambio de los docentes se sopesaba como un factor crucial en la modificación de la cultura institucional, caracterizada por su fuerza conservadora del *status quo* (Fullán, 2004). Esto motiva la realización de evaluaciones de la formación inicial por ser el primer momento en la carrera docente; los resultados demostraron que no constituye tiempo suficiente para condensar los requerimientos de una práctica constantemente cambiante ni contribuye a configurar un modelo de conocimiento (Lortie, 1975; Zeichner, 1999 y otros que continúan sus desarrollos como Ávalos, 2007; Marcelo García, 2009; Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Montero Mesa, 1999; Terigi, 2009; Zabalza, 2006, entre otros investigadores)³⁴; razones que apoyan la necesidad de instaurar una formación durante el ejercicio de la vida laboral que involucre a los docentes en procesos formativos de larga duración en sus contextos laborales.

³⁴ Para un estado del arte sobre el desarrollo profesional docente hasta inicios del siglo XXI se puede consultar la obra de Villegas- Reimers (2003).

El proceso de formación deja de pensarse desde un enfoque remedial ante las necesidades a cubrir y se introduce la concepción denominada Desarrollo Profesional Docente, entendido como un proceso a lo largo del tiempo que incluye oportunidades regulares y experiencias planeadas sistemáticamente para promover el crecimiento y desarrollo en el ejercicio docente (Villegas-Reimers, 2003).

El desarrollo profesional es multidimensional al ser una interacción dinámica entre las diferentes etapas que incluye las experiencias biográficas, factores ambientales, carrera docente, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 1998). En la vida docente, el desarrollo profesional va a ser variable para los sujetos según diferentes aspectos que involucran el salario, el sistema de carrera docente que permite cambiar de posiciones dentro del sistema (de suplente a interino o titular, o cargo directivo, comisión de servicios, etc), el ámbito de trabajo (ubicación de la escuela), el clima laboral, el sistema de formación (Cuesta Fernández, 1998; Imbernón, 1994).

El término desarrollo sugiere evolución y continuidad rompiendo con la tradicional yuxtaposición entre lo inicial y lo permanente, exigiendo que las políticas de formación diseñadas bajo esta concepción consideren las carreras profesionales de los docentes y promuevan iniciativas precisas de articulación de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones en que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de varias décadas de trabajo docente (Terigi, 2009).

Uno de los principios del desarrollo profesional es el reconocimiento del carácter activo de los sujetos en el aprendizaje estimulando los procesos reflexivos en entornos colaborativos. La centralidad pasa a colocarse en los sujetos como líderes de su formación porque al implicar un cambio en la cultura profesional, es necesario vivir personalmente dicha experiencia. La tendencia del aprendizaje en el contexto laboral

docente avanza, según el criterio de Korthagen (2010), del conocimiento de los expertos al autoaprendizaje y del individualismo a lo grupal; por lo cual esta concepción realiza la inversión en el desarrollo de la capacidad de los docentes para dirigir su propio proceso, estructurar las propias experiencias y construir sus propias teorías en y sobre la práctica.

La convicción de la importancia del protagonismo de los docentes, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias posibilitadoras de la reconstrucción de sus saberes prácticos a través de la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. Las estrategias de formación son diversas, entre las predominantes en la década de 1990 se pueden mencionar el desarrollo individual, los procesos de observación, reflexión y evaluación, la construcción de proyectos de desarrollo, los diferentes modelos de investigación-acción (Imbernón, 1994), los grupos de formación pedagógica (Fernández, 1986). En estos últimos años han incidido las corrientes narrativas, las historias de vida y biografías profesionales (López, 2007 y 2011; Suárez, 2007, 2011).

Las propuestas de formación colaborativas son evaluadas positivamente por el incremento en el impacto del aprendizaje cuando se coloca al servicio del proyecto elaborado por un grupo y respondiendo a las condiciones de la práctica laboral, es decir cuando esta imbricado en un contexto organizativo, de gestión y de relaciones de poder (Gonzalez-Vallinas y San Fabián, 2009). Si la formación adquiere significatividad personal y laboral, sostiene Imbernón (2009), entonces adquiere el potencial para actuar como fuerza positiva en el logro de una mayor responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje y estimular la configuración de la identidad docente.

Se deposita confianza en el Desarrollo Profesional por contribuir a la comprensión profunda y lúcida de las tareas y conocimientos necesarios para dar respuesta a las exigencias de la práctica, a la justificación de las decisiones, a la disposición y desarrollo de habilidades para trabajar con los otros, a la indagación de la práctica y a la construcción del conocimiento (Montero Mesa 2011; Perrenoud, 2001). No se establece una relación estrecha causa-efecto entre el desarrollo y la formación, cuyos efectos pueden estar demorados en el tiempo y no existen evidencias que permitan evaluar los dispositivos implementados en términos de impacto formativo así como tampoco se produce una relación automática con la práctica de la enseñanza (Montero Mesa, 1999; Santos Guerra, 2010).

El común acuerdo del Campo Intelectual es que la formación como parte de la carrera docente puede contribuir a promover innovaciones pero no es la solución a todas las problemáticas presentes en la educación; si no se caería en el argumento lineal que concibe que todo lo que acontece en educación se debe a la formación de los docentes desconociendo la multicausalidad de elementos interactuantes, entre los cuales se encuentra la formación durante el ejercicio laboral;

Reconocer el valor de la formación y adjudicarle una importancia destacada en la mejora de los procesos educativos no puede ocultar la otra cara de la moneda, es decir, admitir que la formación no es la única garantía de buena enseñanza (Bullough, 2000; Romero, Luis, García y Rozada, 2006) (González Sanmamed, 2009, p. 66).

Investigadores reconocidos dentro del campo intelectual como Elliot (1986), consideran que la formación sistemática no debe constituirse en el único o más importante sistema de desarrollo profesional ya que no puede consistir en acumular créditos de capacitación únicamente porque en ese caso, se estaría negando el potencial formativo de la experiencia cotidiana donde se enfrentan los distintos retos. En esta

concepción, el desarrollo profesional puede utilizarse para aludir al crecimiento de los miembros del grupo por medio de la deliberación y los debates entre pares, contribuyendo al desarrollo de sí mismos así como también la tradición profesional; por esto, son valoradas las experiencias de aprendizaje en contextos ordinarios además de aquellas actividades conscientes y planificadas que generan beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela (Gairín Sallan y Rodríguez Gómez, 2010).

Diferentes corrientes coexisten dentro del marco general del Desarrollo Profesional docente; tendencias que comienzan su lucha por instalarse en el Campo Intelectual a finales de los años 1990 intentando imponerse en el Campo Político e incidir en las prácticas de la formación permanente del profesorado. Pareciese visualizarse que el cambio en los modelos y en la agenda de la formación permanente busca impulsar una serie de iniciativas diversas aunque arraigadas en la escala local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de construir la enseñanza. De este modo la escuela se convierte en escenario privilegiado de los programas de formación y en unidad de transformación educativa. Lo cual llevó a postular modelos de formación agrupados bajo el nombre de Formación centrada en la escuela y colocar el énfasis en enfoques colaborativos.

Son diversas las propuestas teórico-metodológicas dentro de esta mirada organizacional de la formación permanente, en los últimos años en Europa se da difusión al modelo llamado de Creación y Gestión del Conocimiento que se presenta como una estrategia que combina el desarrollo personal/profesional y el desarrollo organizacional, respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica

pedagógica. Promueven la formación continua en las organizaciones oponiéndose a la suma de acciones formativas puntuales (Gairín Sallan y Rodríguez Gómez, 2010).

Las nuevas perspectivas para abordar la formación se presentan con un carácter integral. Por una parte, reconocen en la configuración del sujeto las dimensiones intelectuales así como la importancia de los componentes emocionales, sociales y políticos, promueven el aprendizaje en comunidades u organizaciones que aprenden y por otra parte, sostienen el reconocimiento de un espacio decisivo de autonomía docente que parece ir en contra de altos niveles de prescripciones sobre la actuación provenientes de fuentes políticas e institucionales, conducentes a una mayor pérdida del control sobre el proceso de trabajo y por ende, a la alienación profesional (Achilli, 2000; Contreras, 1997; Dejours, 2001; Imbernón, 2012; Santos Guerra, 2010, entre otros).

A lo largo de estos años fue configurándose un nuevo modelo de formación de los formadores sobre el cual existe actualmente una extensa y variada bibliografía producida en el Campo Intelectual en interrelación con el Campo de la FDP y el Campo Pedagógico (de la situación dan cuenta las obras de Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999; De Vicente Rodríguez, 2002; Imbernón, 2012; Marcelo García, 2009; Montero Mesa, 2011; Nóvoa, 2009; Villegas Reimers, 2003, entre otros). Asimismo las agencias internacionales producen programas y materiales de difusión de aquellas corrientes que privilegian en relación a sus intereses.

Colocar el énfasis en los resultados de la investigación vuelca responsabilidades en y pretende otorgarle legitimidad al Campo Intelectual de la Educación respecto de los campos Político y Pedagógico. El argumento discursivo que sostiene la hipótesis del valor de acompañar las decisiones políticas con información producida por medio de acciones investigativas, otorgando, de este modo, a sus resultados una confiabilidad

mayor que la basada en el sentido común o en experiencias no sistematizadas ni revisadas desde procedimientos rigurosos, es una posición de defensa del Campo Intelectual en la lucha por el sostenimiento de la autonomía a partir de la validez de sus reglas. Posición que se instala en la década de 1990, cuando los especialistas en educación comenzaron a ocupar lugares de privilegio en los procesos políticos de reforma en un papel reivindicativo del conocimiento experto. Tiramonti (2007) menciona que los investigadores sociales se posicionaron en el lugar de “analistas simbólicos” en Latinoamérica y en la Argentina, como vanguardias con capacidad de liderazgo de procesos de cambio a partir de un conocimiento con matices alejados de la burocratización autoritaria tradicional y de los sesgos de los partidos políticos en el gobierno.

Una de las preocupaciones del Campo Intelectual en el proceso de reforma de la década de 1990 residía en colocar en manos de la administración burocrática los procesos de formación docente. Ante la situación que, a su criterio, colocaba en riesgo el cambio perseguido, grupos de intelectuales ocuparon posiciones relevantes en el Campo Político Educativo; aspecto que se analizará al final de este capítulo para el caso de la Argentina.

PAPEL ASIGNADO A LA FDP EN EL SIGLO XXI EN DOCUMENTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

Los discursos de los organismos internacionales sobre la educación y la formación docente intervienen no solo en el Campo de la Educación estableciendo agendas temáticas globales sino también actúan en el Campo Político y en el proceso de recontextualización aquí estudiado,

En este contexto, el poder de las organizaciones internacionales en los tiempos actuales va más allá del importante papel de fijar la agenda global de educación. Recurriendo a una analogía con la distinción que Basil Bernstein hace entre *recognition* (reconocimiento) y *realisation* (realización), Roger Dale defiende que la influencia de las organizaciones internacionales –entre las cuales destaco a OCDE, por considerar que constituye, por lo menos en el campo de la educación, el principal *think tank* mundial de globalización hegemónica– se sitúa no solo en la segunda dimensión de poder de Steven Lukes- “poder como definición de agenda”-,mas, sobretodo en su tercera dimensión-“poder de modelar y controlar las reglas de juego y de formatear las preferencias” (Dale, 2008, p. 3). Por eso también la convicción de Roger Dale de que el papel de las organizaciones internacionales ha cambiado asumiéndose cada vez mas como definidoras de problemas y menos como proveedores de soluciones (Teodoro, 2011, pp. 99-100, traducción propia).

Desde la década de 1980 a finales de los años 1990, se construyó un discurso universal sobre la educación y la formación docente desde organismos tales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Banco Mundial que guió las reformas en la Argentina, Brasil y Chile (Beech, 2005, 2007; Tiramonti, 2003). La transferencia de dicho modelo educativo fue establecido como una norma “clausurando el espacio discursivo en los países” (Beech, 2007, p. 250). Los documentos de las agencias establecieron la agenda para las discusiones sobre la formación docente y las posibles soluciones que estaban incluidas en ese mismo discurso supranacional.

La similitud en los principios que guiaron las reformas educativas en la región, si bien los procesos de formulación difieren por las políticas institucionales y culturales en cada país, es una muestra del poder de las agencias que aún con diferencias sobre la educación, lograron construir este modelo universal que se intentó transferir al mundo. Gutierrez (2002) señala tres factores estructurales que intervienen en las modificaciones

de la versión original del modelo construido. El primer factor es que los textos producidos circulan sin su contexto porque no importan el Campo de la Producción del cual son producto; esto lleva al segundo factor que remite a los receptores que se encuentran insertos en un Campo de Producción diferente desde el cual reinterpretan según la estructura de su campo de recepción, llevando a tergiversaciones, modificaciones, reinterpretaciones en definitiva. El tercer elemento interviniente es el mismo Campo originario de producción y de circulación que realiza la selección de las publicaciones para su recepción masiva.

El poder simbólico que ostentan las agencias internacionales es una forma transformada –irreconocible, transfigurada, legitimada— de las otras formas de poder. En las últimas décadas en América Latina, han actuado en la imposición de ciertos modos de clasificación políticos bajo la apariencia legítima de sentidos de la educación y de la formación docente que ocultan las relaciones económicas y sociales. El Estado Argentino construyó y difundió un discurso sobre la identidad docente en la década de 1990, que promovía la responsabilidad del agente sobre su propia educación permanente, de establecer vínculos con la comunidad, comprender el contexto de trabajo y participar de las actividades institucionales en las escuelas. El docente ideal fue definido como creativo, autónomo y reflexivo de su propia práctica (mensaje comparativamente similar al brasilero según la investigación de Beech, 2005, p. 243).

Como integrantes del Campo Intelectual de la Educación, las agencias desarrollan estrategias de eufemización (Bourdieu, 2000) por las cuales imponen en niveles supranacionales sus prioridades, ocultando la violencia simbólica portada, pudiendo producir efectos reales sin gasto aparente de energía. La comparación de documentos de organismos internacionales sobre la FDP puede aportar el estado de situación del tema

en la actualidad al mostrar tanto el plano del deber ser que se plantea como expectativas a lograr y las concepciones socio-educativas que pretenden implementar en esta nueva reforma educativa. Si bien, como se describió previamente, en el nivel nacional se producen recontextualizaciones discursivas que dependen de las condiciones específicas de cada lugar y tiempo, los documentos actúan como marco de posibilidad y hasta de los logros prescriptos³⁵.

El interés de la posición de la FDP en los documentos internacionales de UNESCO, de la Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI] y el documento presentado para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20, radica en la intervención de dichas agencias en los acuerdos firmados en las reuniones de concertación de lineamientos educacionales entre diversos países, incluida la Argentina. Como ya se ha mencionado previamente, UNESCO y OEI en su condición de productoras y promotoras de eventos académicos, por la difusión de innovaciones educativas en el país así como también por la producción de informes y revistas científicas en las cuales publican gran número de intelectuales latinoamericanos, jugaron y juegan actualmente apuestas importantes en el Campo Político de la Educación por la disponibilidad de capitales económicos, sociales y culturales.

ORIENTACIONES DE LAS AGENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN

Los documentos de las Conferencias de la UNESCO son de alcance internacional y se caracterizan por la amplia participación social de distintos grupos sociales

³⁵ Los textos de J. Beech (2005, 2007) fueron una importante referencia al momento de analizar las relaciones que se plantean en el nivel discursivo en las producciones de las agencias internacionales y la recontextualización en documentos nacionales y en las prácticas de las instituciones de formación docente inicial.

latinoamericanos y mundiales. En Buenos Aires opera el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), oficina local desde donde se promueven diversas acciones y producción de materiales escritos de esta agencia internacional.

Entre los últimos documentos que abordan la educación y de manera relacionada con ella la formación docente, es de mencionar el Informe mundial “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) cuyo valor radica en la caracterización de la sociedad actual y el lugar de la educación en la misma; notas que delinean las siguientes producciones de esta agencia.

La sociedad es definida con las siguientes características:

Con capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (Informe mundial de UNESCO, 2005).

Esta sociedad del aprendizaje presupone para el sistema educativo la existencia de personal docente formado y con conocimiento de las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas relacionadas con cada disciplina y con los procesos educativos propiamente dichos. Los docentes tienen que adquirir competencias técnicas como habilidades para escoger entre ofertas cada vez más abundante de programas didácticos, informáticos y educativos en general.

El documento sugiere para los países del Sur la priorización de pedagogías menos rígidas y centradas en los estudiantes y propone la articulación entre niveles de enseñanza por los réditos que se pueden extraer en distintos aspectos, incluida la formación docente.

La docencia es presentada con un escaso atractivo para los jóvenes recién graduados; motivo que los lleva a proponer el aumento de reconocimiento social del profesorado, sus condiciones de trabajo y salarios. La valoración de esta profesión se realiza a partir de considerar la formación en la sociedad como un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida, en la cual la función docente puede estar llamada a revestir diversas formas, tales como tutorías presenciales o a distancia, además de las tradicionales.

Dos años después, 2007, UNESCO presenta el documento “Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos” para la discusión en la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe [EPT/PRELAC-UNESCO]. El mismo parte de la conceptualización de la educación entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. La calidad de la educación es central en este documento y dada la diversidad de acepciones del concepto, aclaran las dimensiones que lo componen para este organismo: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

Dentro de los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los estudiantes, priorizan la calidad de los profesores y el ambiente en la sala de clase excluyendo las variables extraescolares como el origen socioeconómico. Es evaluada la importancia de los docentes para el éxito de las reformas, luego del análisis de las realizadas en las décadas anteriores, concluyendo que “Las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar” (p. 49).

El informe reconoce tres componentes básicos como un continuo de aprendizaje en la vida profesional de los docentes: la formación inicial, la inserción profesional y la formación en servicio. Con respecto al segundo, se hace hincapié en programas de acompañamiento para quienes comienzan el ejercicio de la docencia y como estrategia para el ejercicio de la profesión, propone fortalecer el profesionalismo colectivo y la conformación de redes de escuelas y profesores.

La valoración social y económica de la profesión es crucial para atraer y retener a los mejores profesionales. Otro aspecto analizado son las características de las políticas sobre docentes que deben ser de Estado, integrales, sistémicas e intersectoriales

En estos dos documentos adquiere visibilidad la distancia que pretenden marcar respecto de las políticas neoliberales propulsadas en sus mismas páginas en los años 1980 y comienzos de 1990. En el nuevo siglo el modelo de Estado desplegado es garantista del derecho a la educación y de refuerzo del papel estratégico que debe cumplir a largo plazo en la producción y difusión del conocimiento, con la consecuente necesidad de asumir compromisos financieros que otorguen la posibilidad y estabilidad al cumplimiento de las metas³⁶.

En el informe del año 2005 se prioriza la formación del personal docente con una característica de flexibilidad que permite actuar, desde los conocimientos particulares y de las nuevas tecnologías, escogiendo información, estrategias y programas de trabajo pedagógico. Al mismo tiempo, en dicho texto se reclama a los países del Sur, la modificación de los formatos pedagógicos rígidos y escasamente atentos a las

³⁶ Esta conclusión es coincidente en este análisis con el realizado por Marrero y Hernández en 2005 sobre documentos de Banco Mundial, CEPAL, UNESCO y OCDE.

características y condiciones de los estudiantes. Se introduce de lleno en el discurso de la agencia, bajo el ropaje de flexibilidad, el modelo del nuevo gerencialismo introducido por el neoliberalismo (Whitty, Power y Halpin, 1999) orientando en este caso el aprendizaje y el trabajo pedagógico de los agentes escolares.

En el siguiente informe de 2007, hay un salto relevante al colocar el énfasis en la transformación de la cultura de la institución escolar y en el papel central del Estado en la elaboración de políticas para los docentes; los fracasos de las reformas educativas previas mostraron los errores de una descentralización y desregulación que se pretende reorientar en este nuevo documento con intervención estatal configurando ciertos modos de actuación de las agencias y agentes (Elliot, 2002).

En ambos textos se remite a perspectivas diferentes en relación con la formación; en el primero se menciona el concepto de formación a lo largo de la vida como una característica de la sociedad actual y la significación que cobra la docencia desde formatos novedosos como las tutorías a distancia. En el segundo documento ya se hace explícita la formación como un continuo de aprendizaje en la vida profesional y situándose en la docencia, ubica su inicio en la etapa de estudiante de la carrera docente.

Este cambio en la presentación de concepciones de aprendizaje a lo largo de la vida y formación permanente es coincidente con la consagración en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de la formación en su condición de derecho, que aconteció el mismo año del segundo documento analizado (2007). Se produce un pasaje del concepto de aprendizaje como posibles logros de los sujetos a la condición de formación en el sentido de modificación de sí mismo, que puede desarrollarse en diferentes contextos –formales, no formales e informales, en organizaciones con estructuración de las experiencias– y no necesariamente con certificaciones y que

requiere la asunción de responsabilidades para garantizar su cumplimiento (Hernández i Dobon, 2003).

Similar discurso se manifiesta en los documentos de la OEI. En 2010 presentó ante la Conferencia Iberoamericana de Educación “2021 Metas Educativas. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios”, refrendado por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en la Argentina. En el citado informe se retoman los desafíos de universalizar la cobertura preescolar, básica y media; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de las competencias básicas particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; masificar la enseñanza de nivel terciario y al mismo tiempo se propone emprender la adaptación de las estructuras y las políticas educacionales a las transformaciones que experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El proyecto Metas Educativas 2021 encuentra su fundamento en la convicción que la educación constituye una estrategia fundamental para avanzar hacia la inclusión y la cohesión social en Iberoamérica. Su objetivo final consiste en lograr en la presente década, que la educación responda satisfactoriamente a demandas sociales inaplazables como son el logro de más cantidad de estudiantes, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, de carácter equitativo e inclusivo y con participación de la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

El documento Metas Educativas 2021 menciona:

No parece posible que si se mantiene un ritmo de progreso de la educación y unos modelos de reforma similares a las vividas en las últimas décadas, pueda lograrse un salto cualitativo que sitúe a la educación de la región (...) entre aquellas capaces de

lograr una educación de calidad para todos sus estudiantes. Hacen falta diferentes aproximaciones a los desfases existentes, nuevos actores e instituciones, y estrategias renovadas sobre el cambio educativo que permitan avanzar en el logro de ambas agendas de forma integrada e innovadora (p. 24).

Con el desarrollo de las Metas se lograrán puntos de convergencia alrededor de programas que atienden de manera particular asuntos estratégicos para cada país en materia educativa, los cuales a la vez pueden ser compartidos y reproducidos por los países de la región como mejores prácticas para avanzar en el logro de las once metas generales³⁷ y las veintiocho específicas a las que aspiran los países miembros de la OEI para el 2021.

Ente las Metas Educativas 2021 figura la calidad del profesorado vinculada de modo directo con la calidad de la educación de un país. El documento más reciente de OEI en el cual se realizan aportes para el cumplimiento de las Metas, “Miradas sobre la educación en Iberoamérica. 2012” concluye:

Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento. Sin embargo, en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias.

³⁷ Metas generales: 1ra. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora. 2da. Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado. 3ra. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. 4ta. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad. 5ta. Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas. 6ta. Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico-profesional y en la universitaria. 7ma. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional. 8va. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida. 9na. Fortalecer la profesión docente. 10ma. Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica. 11ra. Invertir más e invertir mejor (Remarcado propio).

En este sentido recomienda promover como prácticas positivas las instancias de diálogo y reflexión con pares, los incentivos o premios a la innovación y las buenas prácticas. Con el objetivo de crear escenarios propicios y óptimos para el buen desempeño docente, los incentivos (monetarios y no monetarios) pueden cumplir un papel importante así como el mejoramiento de las condiciones laborales y elevar el prestigio de su labor, que permitirá una mayor atracción de los postulantes a la educación superior y la respuesta de la sociedad se traducirá en un respeto y valoración por su trabajo.

En el documento se propone que los profesores y directivos de las escuelas cuenten con espacios de interacción que les permitan reflexionar más allá de las necesidades disciplinarias y administrativas contingentes; dentro de un clima de organización con un liderazgo legitimado al interior de la escuela y en el cual se promuevan interacciones con actores relevantes del Ministerio de Educación y de la comunidad.

La vinculación entre la calidad de la educación, la calidad del profesorado y el involucramiento de la docencia son presentadas en carácter de condiciones necesarias en los procesos de cambio en estos últimos documentos de UNESCO y OEI, haciendo referencias a evaluaciones posreformas de las décadas previas que son criticadas por sus bajos resultados. Los procesos de reformas son presentadas de modo tal que pareciese no haber intervenciones políticas ni responsables concretos y se utiliza este discurso de destrucción de lo anterior como un recurso para legitimar las propuestas para el nuevo período (Ball, 2002a).

Es una constante en estos textos el reclamo de mejoras del prestigio, de las condiciones laborales y de los incentivos económicos para la docencia. No obstante, en un análisis del discurso explicitado en los documentos se puede concluir que hay una

continuidad con respecto a décadas previas en sus fundamentos en cuanto a la elección de la docencia por parte del sujeto y a colocar en ese nivel las responsabilidades y el compromiso con la transformación institucional, en términos de autonomía y capacidad de respuesta, lo cual requiere discursivamente el aparente reconocimiento del lugar jugado por el colectivo y la sociedad. Los polos individuo-transformación se unen con una idea de mejoramiento innovador.

Las referencias constantes a la sociedad del conocimiento, la economía basada en el conocimiento, son otros elementos discursivos reiterados, que al decir de Ball (2002a) sirven para la colonización cada vez más enfatizada de la política educativa por los imperativos de la política económica; cuyas señas están presentes en fijar objetivos por sobre las tareas, que se combinan con delegación e incentivos para lograr rediseñar las instituciones, en incentivar la autogestión y mejoramiento escolar; otras son las tecnologías de la gestión de calidad y la gestión de recursos humanos. La apropiación de este discurso y prácticas proveniente de la administración de empresas, impone nuevos modelos de gestión a los directivos escolares que les requieren tiempo de formación y establece nuevos modos de relación entre quienes ocupan estos cargos y los docentes.

Puede señalarse cierto cambio a lo largo de este inicio de siglo en los textos en la concepción de formación. Abandonan la formación docente compartimentalizada por disciplinas de conocimiento y proponen el aprendizaje grupal, institucional, la estructuración de las propias experiencias; reconociendo el derecho de la formación y otorgando (imponiendo) a los Estados el papel de promotor y protector del cumplimiento de dicho derecho. Esta quizás sea la modificación central en términos de avance de derecho dentro de los modos organizacionales “blandos” (Aguilar Hernández, 2006) propios de la reconfiguración discursiva del neoliberalismo del siglo XXI.

El documento construido por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL]³⁸ para ser discutido con motivo de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible “La educación que precisamos para el MUNDO que queremos” Río+20 (2012)³⁹ reivindica el derecho a aprender durante toda la vida considerando la educación en dimensiones formal, informal y no formal para desarrollar capacidades humanas incluyendo las capacidades cognitivas, de empoderamiento y participación social, de convivir con otros-as en la diversidad y la diferencia, de cuidar y planificar la propia vida, convivir entre seres humanos en armonía con el medio ambiente.

En relación con los otros documentos y considerando que su foco de atención no se coloca en los sistemas educativos, propone la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida recuperando la importancia de otros ámbitos de formación que no son solamente los formales. El cambio paradigmático en educación es propuesto como condición para avanzar hacia sociedades sustentables, con justicia social y ambiental, donde la economía sea un medio y no un fin en sí misma.

Observando las procedencias institucionales de quienes elaboraron este documento y sus compromisos tanto con la educación de adultos, con la educación ambiental, con la educación popular de las mujeres, el Foro Mundial de educación entre otros, se puede

³⁸ El Grupo de Trabajo de Educación que hizo el documento está formado por el Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas [ICAE], el Foro Mundial de Educación [FME], la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], el Consejo de Educación de Adultos de América Latina [CEAAL], la Jornada de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO Brasil], la Internacional de la Educación, la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe [REPEM].

³⁹ Se desarrolló en Río de Janeiro, Brasil, 20 años después de la histórica Cumbre de la Tierra celebrada 1992 en la misma ciudad. Se reunieron líderes mundiales junto con miles de participantes del sector privado, ONGs y otros grupos sociales; se unieron para dar forma a las maneras de reducir la pobreza, fomentar la equidad social y garantizar la protección del medio ambiente.

comprender un discurso en una Cumbre Mundial que defiende la educación tanto de los escolares como de los docentes y de los distintos grupos sociales como un derecho humano fundamental cuya finalidad es la transformación de los patrones de producción, consumo y distribución del actual sistema. Muestra un común acuerdo en considerar el derecho a la educación con una notable diferencia en el sentido impreso al mismo, ya no busca garantizar la incorporación a la sociedad del conocimiento y responder a las demandas actuales sino plantea como horizonte la producción de otras condiciones sociales.

Como síntesis de lo previo, puede mencionarse que las agencias y agentes del ámbito internacional muestran la lucha de sentidos sobre la FDP; en una clara posición de dominación se encuentra el discurso que impone una agenda en el cual la FDP ha pasado a convertirse en un derecho humano que debe garantizarse desde políticas estatales integrales e intersectoriales. Esta es una novedad en esta primera década del siglo en textos que parecen continuar sin otras modificaciones en lo referente a las características y condiciones del trabajo docente, al cual se le siguen adjudicando responsabilidades institucionales, académicas y sociales para garantizar la calidad educativa de un país.

El mandato supranacional atiende a la consolidación de la responsabilidad del Estado en esta área de la educación. La Conferencia de Naciones Unidas Río+20 por su parte sostuvo una propuesta de formación integral de la persona reconociendo capacidad de educación a distintos ámbitos y culturas en relación con condiciones sociales que promuevan circuitos no alienantes.

El Campo conformado por las agencias internacionales presenta discursos en posición de dominación aún con sus diferencias internas y pueden observarse otros que

irrumper en una aparente condición subversiva, de la mano de agencias que si bien se muestran en una relación directa con el Campo Político dominante como la Cumbre Rio+20, por las diferencias de posiciones de los agentes surgen elementos de oposición al discurso dominante.

La violencia simbólica que ejercen estas agencias, cada una con su estilo e ideología, se ejerce con la complicidad y participación de las agencias nacionales y locales. Sus discursos cubiertos de rigor, con apoyaturas cuantitativas y pretendida cientificidad, pasan fronteras de la mano de los *passseurs* e importadores (como mencionan Bourdieu y Wacquant, 1998, p. 219, remarcado de los autores); quienes, en un proceso de descontextualización del producto de su bases culturales, reubican en cada país y lo hacen circular entre los agentes escolares imponiendo esos puntos de vista en su condición de universal.

Otro modo diferente de intervención proveniente de una agencia internacional es el realizado por la OCDE. La cual puede ser considerada “un organismo central en la orientación de las políticas educativas en el ámbito de los países occidentales, al menos en dos sentidos: la producción de sistemas de indicadores de calidad y la formulación y ensayo de modelos de gestión de calidad basados en las experiencias en el campo empresarial procedentes de Japón” en la década de 1990 (según explica Aguilar Hernández, 2006, p. 25).

Con la finalidad de medir la calidad educativa desde el año 2000 en los países europeos y americanos, como sucede en la Argentina, se implementa cada tres años el *Programme for International Student Assessment*: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, conocido por sus siglas PISA. Es un estudio comparativo,

internacional y periódico del rendimiento educativo de los estudiantes de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias claves: lectura, matemática y científica.

Con los resultados obtenidos se realizan comparaciones de los logros de los estudiantes, colocando a los países en niveles de jerarquía en una operación de transformación de índices cuantitativos de las respuestas en indicadores de calidad, en cuya construcción no se hacen intervenir variables institucionales y regionales del sistema educativo. A partir del lugar ocupado por cada país en la escala internacional surgen las recomendaciones para la política educativa. Un efecto menos visible y más instalado en el quehacer pedagógico escolar, consiste en la orientación del trabajo docente hacia la resolución exitosa de las pruebas. En la Argentina, en el año 2012 (momento de evaluación de PISA) la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] del Ministerio de Educación de Nación distribuyó en las escuelas un cuadernillo denominada “PISA. Programa de Capacitación y Sensibilización” de cada una de las áreas evaluadas con el objetivo de contribuir a la preparación de los docentes y estudiantes en los modos de evaluación y en los recursos y alternativas de resolución. A este primer material se adjunta la “Actividad de Simulación” que consiste en ejercicios que años atrás formaron parte de la prueba PISA y ahora se utilizan como entrenamiento previo;

Auguramos que esta propuesta de trabajo pueda constituirse en un aporte que enriquezca sus prácticas de enseñanza, al tiempo que posibilite a los estudiantes transitar en mejores condiciones la próxima evaluación del Estudio PISA (Programa de capacitación y sensibilización, 2012, p.7).

La acción de esta agencia supranacional llega a las escuelas introduciendo la racionalidad de la evaluación del capital cultural que supuestamente fue apropiado previamente y en el mismo proceso, prescribe la acción deseable a desarrollar por los

docentes en su enseñanza al orientar las prácticas hacia determinados resultados esperables. Se convierte en una acción política basada en evidencias apuntadas por la *expertise* de técnicos y científicos, por lo cual acude a una legitimidad difícil de discutir por la apariencia de objetividad y científicidad internacional, como lo manifiesta Teodoro (2011, pp. 100-101):

... tornase una de las principales tecnologías de gobernación. Su papel es favorecer las evidencias para la acción política gubernativa remitiendo a segundo plano la contextualización de los procesos de aprendizaje, bien con la participación y el debate democráticos sobre las dimensiones políticas de la educación” (...). “Es en suma el viejo sueño político conservador de hacer políticas sin política, de un gobierno de sabios que conoce los caminos y las soluciones para volver al pueblo feliz (traducción propia).

MOVIMIENTOS DE LOS AGENTES INTELECTUALES ARGENTINOS EN EL CAMPO DE LA FDP

Los especialistas del Campo Intelectual de la Educación en la Argentina tuvieron una participación muy amplia en los distintos procesos de reformas. En la década de 1990, intelectuales de renombre en el país ocuparon posiciones claves en el Ministerio de Cultura y Educación de nación diseñando la nueva estructura del sistema educativo, las curricula de los diferentes niveles escolares así como también intervinieron en los procesos de implementación y de evaluación. Esta situación no se modificó posteriormente y continúa en este nuevo ciclo político instaurado por la Ley de Educación Nacional; legalidad ideada por un Ministro de Educación referente en el país en temas de sociología de la educación desde fines de los años 1980 en más.

El Campo del Estado, representado por el Ministerio de Educación en este caso, es ocupado por grupos de intelectuales provenientes de distintas universidades nacionales del país, principalmente de la Universidad de Buenos Aires, de organismos de investigación como el Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas [CONICET]⁴⁰ y de centros de formación de posgrado que se convirtieron desde 1990 en adelante en agencias propulsoras de políticas sobre el conocimiento escolar, que a partir de financiamiento internacional en el caso de algunas de ellas, actuaron de recontextualizadoras de las ideas fuerza de los organismos centrales (Beech, 2006). Situación que se reproduce en cuerpos técnicos de ministerios provinciales aunque quizás no en similares proporciones.

El espacio del Campo Intelectual de la Educación se observa reducido en sus posibilidades de autonomía en la recontextualización del conocimiento en el Campo de la FDP debido a las relaciones de dependencia entre quienes ocupan posiciones de productores y recontextualizadores con el campo del Estado y de las agencias internacionales.

Entre las especialistas de Sudamérica de habla hispana con presencia en revistas de alcance iberoamericano en estos últimos años, que presentan diagnósticos y propuestas sobre la FDP se encuentra D. Vaillant (de Uruguay), C. Davini, E. Lucarelli, E. Tenti Fanfani con una profusa obra sostenida en el tiempo; mas reciente A. Alliaud, E. Antelo, F. Terigi, A. Birgin, con menor presencia hay muchos otros entre los cuales se menciona como ejemplo a L. Vezub y D. Suarez (de la Argentina), B. Ávalos (Chile).

⁴⁰ Cabe aclarar que en Argentina no es excluyente la ocupación de varios cargos públicos; la normativa solo establece como condición no acumular ocupaciones más allá de un máximo de horas establecido, en caso contrario entra en incompatibilidad y se le solicita la renuncia a alguno de los puestos ocupados.

Estos y otros agentes⁴¹ acreditan su pertenencia a universidades estatales, la mayor parte de ellas, con producciones escritas en formato libro y en informes de agencias internacionales y que desarrollan acciones de formación docente o como parte de equipos político-técnicos de ministerios nacionales y provinciales.

Son agentes que forman parte del Campo de la Producción Intelectual con trabajo reconocido y sostenido en el tiempo en el Campo de Recontextualización Pedagógica (universidades, institutos de investigación, en producción de textos, etc.) y en las últimas décadas, comenzaron a realizar asesoramientos en el Campo de Recontextualización Oficial sin dejar de cubrir los otros espacios, que les otorga legitimidad a su conocimiento. Tal el caso de las contrataciones que realiza el Ministerio Nacional de especialistas universitarios así como a agentes de organismos internacionales para acciones específicas, tales como construcción de diseños curriculares, de materiales para distribución escolar, para conferencias u otros eventos de difusión de las propuestas. Estos agentes son “cooptados profesional, política, teórica y metodológicamente” (Rigal, 2004, p. 38) por agencias estatales e internacionales que se apropian del conocimiento e intervienen, con el apoyo de estos intelectuales, en una implementación acrítica, apelando a sus lenguajes y metodologías.

Los cruces de agentes en las agencias estatales legitimando el Campo de Recontextualización Oficial fueron analizados en 2004 por De Marinis y Graizer (2004) como un efecto de la reforma iniciada en la década de 1990 y que se mantuvo en los años siguientes. Los autores sostienen que a inicios del siglo XXI se produjeron

⁴¹ No se presenta un estado del arte de los investigadores que realizan publicaciones en el tema de la FDP, solo se hace referencia a aquellos con mayor visibilidad en revistas nacionales e internacionales sin desconocer la presencia de otros agentes de influencia en el Campo Intelectual.

cambios que suponen una recomposición de los campos antes mencionados y de las relaciones entre ellos y con el Estado:

El Estado sigue siendo una usina fundamental de gubernamentalidad del sistema educativo. Pero, por otra parte, en la actividad de gobierno de la educación se ha producido una significativa pluralización de actores, cuyo efecto no consiste en anular ni tampoco minimizar el poder estatal, sino en reconfigurarlo hacia nuevas formas. Así, el Estado puede conservar el control sobre una serie de fenómenos que se habían escapado previamente de su órbita (De Marinis y Graizer, 2004, p. 8).

Este panorama de relaciones descrito en 2004 sigue presente en la actualidad, con cuotas de programas de las agencias gubernamentales nacionales dirigidas a las universidades (como se mencionará en el Capítulo VI y VIII) con el objetivo de producir dispositivos de FDP para el sistema educativo y con especialistas de éstas agencias universitarias incorporados en el rol de consultores o formando los equipos directivos de los Ministerios de Educación nacional y de las jurisdicciones.

El Campo de la FDP como contexto de recontextualización se presenta en esta década del siglo XXI con una injerencia del Estado de modo inédito en la historia nacional, que coloca en suspenso la autonomía relativa del Campo de Recontextualización Pedagógica y genera preguntas, que serán abordadas en el siguiente capítulo, acerca de la existencia de discursos paralelos al Discurso Pedagógico Oficial y de sus características internas dada la diversidad de agentes con heterogéneas trayectorias profesionales y políticas.

CONSTRUCCIÓN DEL CASO

El estudio del Campo de la FDP se convierte una tarea difícil por dos motivos: uno se inscribe en la amplitud del mismo como objeto dada la pertenencia de los agentes escolares a los distintos niveles educativos, cada uno de los cuales presenta sus particularidades e idiosincrasias; el otro radica en la heterogeneidad de los sistemas educativos de las 24 jurisdicciones del país que pareciese tornarse aún más inabarcable para una investigación acotada temporalmente. Evaluados estos condicionantes en el proceso de investigación, se impone como tarea imprescindible circunscribir el abordaje de un nivel educativo y ámbito geográfico-político, delimitándolo al Nivel Medio, a la provincia de La Pampa en el período comprendido por los años 2010-2012. Se logra, así, modelar la construcción de un caso en estudio que focaliza, dadas sus características, en una cantidad limitada de hechos que permite su tratamiento con la profundidad requerida. Como enfoque de investigación, el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de agentes, relaciones e instituciones donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad.

El caso construido en esta investigación es de carácter instrumental por el interés en el problema conceptual-empírico más amplio de la FDP que, desde el caso, se puede comenzar a conocer,

Construido a partir de un determinado y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2007, p. 218).

En la producción de conocimiento sobre el hecho singular se debe vigilar que la empiria no sea subsumida en las abstracciones de la teoría, hay que abordar un caso empírico con la intención de construir un “sistema coherente de relaciones que deberá probarse como tal. Se trata de investigar sistemáticamente el caso particular, constituido en ‘caso particular de lo posible’ como dice Bachelard (...)” (Bourdieu, 1995, p. 173). La relevancia de este movimiento de articulación entre teoría - empiria, entre lo universal y lo singular, reside en las fructíferas problematizaciones, reformulaciones, cuestionamientos a los postulados teóricos iniciales que pueden resultar de dichos encuentros. La relativización de los presupuestos comienza a producirse al abrirse a la interrogación con los referentes empíricos; momento que no se limita a hacer explícitos los aspectos metodológicos tales como dónde, con quién/es y cómo se hará la investigación, sino que exige especificar, llenar de sentido y establecer nuevos alcances a los conceptos teóricos en uso.

Para construir la singularidad del caso se realiza un trabajo de operacionalización a partir de las conceptualizaciones previamente desarrolladas que surgen de la definición central del Campo de la FDP, entendido como un espacio de relaciones en conflicto entre las agencias y agentes de los Campos Recontextualizadores de los discursos pedagógicos y con los agentes del Campo Pedagógico del Nivel Medio en la provincia de La Pampa, caso particular de lo posible en el estudio del Campo de la FDP.

La provincia es seleccionada por el conocimiento personal de la empiria y de los referentes, aspectos que fueron evaluados condiciones necesarias por el tiempo acotado con el cual se contaba para realizar la investigación. Había otra razón fundada en el

alineamiento de los gobernantes provinciales con el gobierno nacional (de signo partidario Justicialista) en las últimas décadas, convirtiéndose la jurisdicción en un espacio relacional interesante para conocer los niveles de autonomía entre nación y provincia en un país federal –cada unidad subnacional (las provincias) tienen cierta autonomía política que implica diseño institucional, constitución, leyes y prácticas políticas diferentes (Behrend, 2013)– cuando comparten adscripción partidaria.

El Nivel Medio es elegido por la condición sobresaliente de su reciente universalización a toda la población comprendida entre los 12-13 años hasta los 17-18 años de edad, establecida por la Ley de Educación Nacional (en el año 2006) al otorgar el carácter obligatorio desde inicio a fin de dicha escolaridad. La novedad de este hecho socio-histórico convierte en motivo de interés el análisis de la formación de los docentes a cargo del trabajo pedagógico dirigido a públicos escolares tradicionales y de los hasta ahora históricamente excluidos. Esta también es la razón de la selección del período temporal acotado a los años 2010-2012, siendo la primer fecha el comienzo de la implementación del 1er. Año de dicho Nivel y se extiende hasta agosto de 2012 cuando se concluye el trabajo de campo en esta investigación, si bien debe aclararse que este recorte en dos años obedeció a la necesidad de mostrar resultados con posibilidades de mayor estabilidad temporal, no atendiendo solamente a las fluctuaciones que pueden acontecer en un período anual.

En la siguiente exposición se procede a caracterizar el Nivel Medio en el Capítulo V, con especial detalle de las modificaciones de las últimas décadas y el estado de implementación de la estructura propuesta por la Ley de Educación del año 2006. En el capítulo posterior, VI, se realiza una descripción de la provincia y del Campo de la

Educación del Nivel Medio para brindar el contexto a la presentación de las agencias y agentes intervinientes en el Campo de la FDP de la jurisdicción.

Las decisiones metodológicas adoptadas para realizar el trabajo de campo son expuestas en el Capítulo VII. La justificación de los instrumentos de investigación se convierte en una tarea de cruzamiento con las categorías teóricas y su operacionalización, con la intención de señalar la búsqueda de coherencia interna y externa del proceso de investigación.

Las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes y agencias de los distintos campos, que se cruzan en este espacio particular alrededor de capitales en disputa, son descritas a modo de hipótesis interpretativas en el Capítulo VIII, último momento del desarrollo expositivo de esta investigación en cuyas conclusiones se retoman los hilos tendidos en los capítulos previos.

CAPÍTULO V. LA SITUACIÓN DEL NIVEL MEDIO EN LA ARGENTINA

CONFORMACIÓN Y CARACTERÍSTICAS ACTUALES DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA ARGENTINA

199

Este Nivel educativo, fundado a finales del siglo XIX, era la educación posterior a la escuela primaria, con una duración de cinco años. Esta organización fue modificada por la Ley Federal de Educación en 1993, que instauró dos estructuras académicas y organizacionales posteriores al cumplimiento de la Enseñanza General Básica: el Tercer Ciclo de 3 años de duración y el Nivel Polimodal, de otros 3 años, impartido por instituciones específicas.

La aplicación en el país de la nueva estructura educativa fue progresiva, como ya se mencionara en el capítulo II. Por las diferencias de corte político entre los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el nacional, no hubo un esquema de implementación homogéneo, generando distintas estructuras educativas y, por ende, profundizando el sistema segmentado ya existente.

El Nivel Polimodal adoptó cinco orientaciones formativas⁴² (1-Ciencias Naturales, 2-Economía y gestión, 3-Humanidades y ciencias sociales, 4-Comunicación, artes y

⁴² La orientación garantizará la apropiación de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de espacios curriculares diferenciados dentro de la estructura curricular básica agrupados en el Campo de Formación Específica (Documento Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Resolución CFE 84/09). Los estudiantes pueden cambiar de una orientación a otra, rindiendo los espacios curriculares orientados.

diseño, 5-Producción de bienes y servicios) y la tradicional escuela técnica fue reemplazada por la estructura curricular básica de todo el nivel articulado con los Trayectos Técnicos Profesionales [TTP]. Se propusieron otros formatos para el desarrollo de los contenidos, incluidos en el enfoque de competencias, reemplazando la clásica asignatura –división de contenidos por disciplina académica– por el espacio curricular que articulaba diferentes campos temáticos así como también se modificaron las características y tiempos de la evaluación. En el nivel organizacional se implementaron modos de gestión escolar burocratizados que aumentaron la actividad administrativa y se fortaleció la figura del director en cuanto administrador distanciándolo de las tareas pedagógicas (Krawczyk y Vieira, 2007).

Paralelo a este desarrollo realizado por el Ministerio de Cultura y Educación de Nación y por las jurisdicciones, se otorgó apoyo económico estatal a la conformación de circuitos escolares privados, los cuales fueron la opción –ya no de las elites (sin subsidios estatales generalmente)– de las clases sociales medias que elegían estas instituciones ante el desprestigio social de la educación pública, el ingreso de sectores históricamente excluidos y de inmigrantes de países limítrofes así como también por las constantes huelgas que acortaban los días de clase durante el período lectivo.

La sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006 introdujo modificaciones sustanciales a lo legislado en la década anterior. El capítulo específico sobre Educación Secundaria (Capítulo IV) explicita que constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación

Primaria. Se divide en dos (2) ciclos⁴³: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones (de 2 a 3 años) y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (de 3 a 4 años) Por la posibilidad que otorga a las jurisdicciones de decidir en este primer tiempo la ubicación del 7mo. año (Art. 134), se fija un plazo de seis años a partir de la sanción de dicha ley para que mediante acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación se tome resolución definitiva sobre la cuestión.

La implementación comenzó en 2009 y de acuerdo con la ubicación del año de inicio del Nivel Secundario que realizó cada jurisdicción, el 7mo. año de la estructura previa pasó a formar parte del nivel primario o del siguiente. Otra definición atendió a la oferta de Ciclo a implementar en los establecimientos educativos de Tercer Ciclo y Nivel Polimodal que hasta el momento actuaban como unidades académicas diferenciadas y ahora podrían proporcionar la totalidad de la formación o brindar los tres años de Ciclo Básico Común; la propensión en varias provincias fue la unificación del Nivel en un mismo establecimiento educacional para sostener la trayectoria educativa del estudiante (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE], 2011a).

⁴³ Se menciona que cualquiera sea su modalidad, se estructurará con dos Ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran. La organización de los saberes se estructuran por campos de formación en los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes: Campo de Formación General y Campo de Formación Específica (p. 20). El primero refiere a los saberes considerados necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones posteriores. El Campo de Formación Específica refiere a la ampliación de la formación general en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad. La educación secundaria orientada tendrá una extensión mínima total de 700 hs. reloj.

Al cuerpo de la Ley de Educación le siguieron una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación que fueron ampliando y delimitando aspectos específicos de la puesta en marcha del Nivel Medio. La Resolución fundante es la n° 79/09, denominada “Plan Nacional de Educación Obligatoria”, que promueve la integración de las políticas nacionales, provinciales y locales en una acción coordinada de equipos de los distintos ámbitos para garantizar la implementación. Posteriormente se sancionó la Resolución 084/09 con su Anexo “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, donde se pautan las finalidades y propuestas de estrategias para su logro, el gobierno, la organización curricular, institucional y pedagógica, así como también respecto del trabajo docente.

Se plantea un cambio de la concepción tradicional de la escuela secundaria que hasta el momento estaba estructurada como un nivel selectivo, con una orientación enciclopedista. Tal como se señala en los lineamientos políticos estratégicos,

La obligatoriedad y la universalización de la escolaridad secundaria introducen un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para la enseñanza y en la experiencia de sus destinatarios, interpelando su rasgo selectivo (84/09, artículo 96) (Saforcada, Ambao y Finvar, 2011, p. 5).

Un conjunto de normativas fueron sancionadas por el Consejo Federal de Educación: la Resolución n° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria” que sienta los pilares del fortalecimiento a través de los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional, el financiamiento y la delimitación de las responsabilidades de Nación y de las jurisdicciones; la Resolución n° 93/09 “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”, donde se presentan las orientaciones para la propuesta pedagógica, la organización institucional, el régimen académico y dentro de éste la

evaluación y promoción de los estudiantes, así como también ocupa un lugar destacado la democratización de la convivencia escolar.

Al año siguiente se sanciona la Resolución 102/10 que establece las “Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria” y la Resolución 103/10 “Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”.

Cuadro 9. Resoluciones reguladoras del Nivel Medio

Identificación de la Resolución	Tema
Resolución 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”.	Promueve la integración de las políticas nacionales, provinciales y locales en acciones coordinadas de equipos de los distintos ámbitos.
Resolución 084/09 “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” y Anexos.	Finalidades y propuestas de estrategias para el logro de las metas. Gobierno, organización curricular, institucional y pedagógica. Trabajo docente.
Resolución 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”.	Fortalecimiento por medio de los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional. Financiamiento. Delimitación de las responsabilidades de Nación y jurisdicciones.
Resolución n° 93/09 “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”.	Orientaciones para la propuesta pedagógica, la organización institucional, el régimen académico, la evaluación y promoción de los estudiantes y la convivencia escolar.
Resolución n° 102/10, “Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil”.	Garantizar el pase de los estudiantes entre establecimientos, modalidades y y jurisdicciones.
Resolución 103/10 “Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria”.	Propuestas organizativas y pedagógicas para la inclusión y regularización de trayectorias educativas de los estudiantes.

A través del cuerpo legal sancionado a partir de 2009, sintetizado en el Cuadro 9, comienza a hacerse efectiva la universalización del Nivel Medio en la mayor parte del país regulando distintos aspectos, en un intento de cohesionar una estructura caracterizada históricamente por la segmentación y diferenciación entre establecimientos y jurisdicciones.

Para avanzar en el cumplimiento de la obligatoriedad en cuanto a establecimientos educativos existentes que garanticen la infraestructura, se cuenta con la existencia de 14.510 unidades ya sea para cubrir el nivel completo o sólo algunos años de estudio. El 69% pertenece a la gestión estatal y el 30,9% es de gestión privada; de éstos el 70% está localizado en el ámbito urbano. Otro dato relevante es la cantidad de estudiantes matriculados que era de 3.731.208 en 2011 con un crecimiento interanual de 1,63% aproximadamente (Informe de DiNIECE, 2011b, p. 17).

Con la Ley Federal de Educación se habían iniciado medidas de acompañamiento para garantizar la obligatoriedad hasta el 9no. año de los grupos sociales incluidos por la reforma educativa. Varias de ellas continúan actualmente con ciertas modificaciones para los estudiantes del Nivel Medio: el seguimiento de las trayectorias escolares por medio de estrategias de acompañamiento, como las de tutorías, clases complementarias, programas especiales de mejoramiento de la calidad educativa, la búsqueda de modos alternativos de organizar la enseñanza en las zonas rurales (DiNIECE, 2011b), la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, el subsidio de Asignación Universal por Hijo para Protección Social que establece el requisito de escolaridad (destinado a las familias en condición socio-económica de pobreza: desocupados, trabajadores no registrados, servicio doméstico con ingresos menores al salario mínimo, vital y móvil). La asignación por hijo se presenta desde la política

oficial como medida para atenuar el peso de la pobreza estructural y las condiciones económicas de las clases bajas castigadas por las políticas de corte neoliberal⁴⁴.

El reto político fue desde el comienzo de esta implementación el aumento de cargos docentes y de otras previsiones presupuestarias, indispensables desde el aspecto material como la construcción y ampliación de edificios por el aumento de matrícula, y la cobertura de las zonas ruralizadas que previamente no contaban con la opción de Nivel Medio (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las medidas descriptas y otras dispuestas por las mismas instituciones escolares pretenden flexibilizar el modelo de organización del Nivel Medio; no obstante, la discusión planteada en estos tiempos se enfoca a la gramática básica de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) que permanece como núcleo intocable. Las características de gradualidad, clasificación por edades, presencialidad diaria, tiempos estrictamente pautados, apego al currículum disciplinar prescripto, evaluación de contenidos para continuar en el curso siguiente lograron la formación de varias generaciones en este formato de educación secundaria.

La escuela, y en particular este Nivel, fue un proyecto concebido como agencia de transmisión cultural cuyo mandato era inculcar conocimientos a un sujeto perteneciente a la clase media por parte de una cultura adulta y, supuestamente homogénea y formada en un conocimiento estable y consensuado. Estos supuestos diseñaron una escuela secundaria resistente a reconocer lo específico y a la vez diverso de un grupo cultural y

⁴⁴ Es una estrategia discutida desde los sectores críticos por diversos motivos. Uno de ellos es el control de la población que recibe el subsidio, a la cual se solicita constantemente certificaciones de cumplimiento de escolaridad y de atención sanitaria. Otro, el escaso monto de dinero asignado y el uso prebendario por parte de las figuras políticas.

produjeron intentos de los jóvenes en la búsqueda del reconocimiento y de la liberación del encorsetamiento escolar (Brito, 2010).

El problema es que este modo organizativo no estaba pensado para su universalización, motivo por el cual se podría hablar de un forzamiento de la institución “que proviene de la presión que provoca un medio cultural que no puede ser procesado por un formato que supone otra cultura” (Tiramonti, 2011, p. 870), provocando falta de sentido de la escolarización para los adolescentes y jóvenes que no hallan relevancia cultural ni social ni económica a los conocimientos transmitidos.

La intencionalidad política de garantizar el acceso al conocimiento socialmente significativo y la permanencia y egreso de las instituciones escolares estuvo presente desde el regreso de la democracia a mitad de la década de 1980, cuando se diagnosticó la existencia de los circuitos diferenciados de escuelas y de segmentos educativos en el interior del sistema público por los cuales circulaban diferenciadamente los estudiantes según su procedencia socio-económica (Braslavsky, 1985). En los años siguientes no logra evitarse su consolidación y profundización con el avance neoliberal (Gentili, 1998, 2009, 2010; Vior, 2008, 2010). Esta diferenciación interna en las condiciones de prestación educativa aunada a lógicas sociales de individuación han producido resquebrajamientos que llevaron a la configuración de un sistema educativo fragmentado, con demandas de perfiles docentes y circuitos de reclutamiento de estudiantes distintos entre unas y otras instituciones;

Así el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004, p. 27).

Los fragmentos marcan la ruptura del campo de sentido compartido y el desarrollo de múltiples espacios de sentidos en una sociedad heterogénea y desigual. La ausencia de proyecto educativo compartido produce la emergencia de distintas estrategias institucionales y familiares plasmadas en la escolaridad secundaria, que se perfilan heterogéneamente al interior de las mismas clases sociales, en vistas del futuro previsto desde el lugar que ocupa en la estructura social: mantenerse en la posición, mejorar de lugar o vivir mayores riesgos de exclusión (Tiramonti, 2004).

Con un sistema fragmentado, el gran desafío para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad implicaría una modificación profunda de la dinámica educativa que si bien no genera graves inconvenientes en los sectores medios y altos que realizan su trayectoria por espacios institucionales acordes a sus motivaciones e intereses sociales, sí produce la exclusión incluyente de aquellos estudiantes históricamente rechazados en el sistema educativo (Gentili, 2009) y ahora incorporados con bajos logros en el aprendizaje, conocimientos descontextualizados, repitencias constantes, abandonos y reingresos durante el año. Este proceso puede decirse que es de exclusión encubierta porque no logra modificar “la marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2010, p. 116).

El Nivel Medio fue objeto de diversas transformaciones en el transcurso de las últimas décadas con la meta de adecuarlo a los requerimientos de la época: democratización de las relaciones sociales en los años 1980, adecuación a las reconversiones del mercado de trabajo y de la sociedad del conocimiento en los 1990 y, actualmente, la democratización del conocimiento. Las modificaciones que se imprimen en el siglo XXI requieren, a criterio de las normativas y lineamientos estatales, la

transformación del trabajo pedagógico desarrollado por docentes y directivos aunque, dadas la imbricación entre enseñanza y organización, los cambios implicarían la reestructuración de las condiciones organizacionales, laborales y de formación docente inicial y permanente (Beltrán Llavador, 2006).

LA DELIMITACIÓN EFECTUADA POR EL CAMPO POLÍTICO SOBRE LA POSICIÓN DE LOS AGENTES ESCOLARES

Al final de la llamada década neoliberal, los docentes en todo el país eran 825.250 (dato del último Censo Nacional Docente, 2004). El 46% de ellos se desempeñaba en el Tercer Ciclo de EGB y Nivel Polimodal que constituían los espacios más numerosos del sistema educativo; su conformación por sexos estaba menos feminizado así como el promedio de edades era superior a lo encontrado en los niveles previos. Un rasgo a destacar es el aumento de docentes con formación pedagógica en el Nivel Medio (80%). Estos datos, en proporciones, siguen vigentes aunque ha habido cambios en la cantidad total de docentes al aumentar la cantidad de estudiantes inscriptos y de cursos del Nivel Medio por la implementación de la obligatoriedad.

Las investigaciones realizadas sobre la reforma de esa década –indagaron distintos aspectos con la pretensión de develar los efectos de las medidas neoliberales– demostraron que los docentes fueron depositarios de la responsabilidad de llevar adelante profundos cambios de la estructura con el paso de escuela primaria a la EGB de solo 6 años, la implementación del Tercer ciclo de EGB de 3 años de duración, los nuevos contenidos y formatos de enseñanza y de evaluación (Frey Freites, 2005; Vior,

1999; en la provincia de La Pampa se pueden mencionar a Azcona y Quipildor, 2005; Alvarez, Delgado, Garayo, Negrotto y otros, 2008).

Desde los niveles ministeriales estatales trabajaron en ese período para fortalecer la figura del docente como profesional de la enseñanza en acuerdo con el discurso de los organismos internacionales. Incorporaron una orientación a la identidad docente que exigió actualización y reconversión de las competencias por un lado (Beech, 2006) y ampliación de las funciones ante el *in crescendo* de la pobreza, que requería contención psicológica y alimentación de los más pequeños en el caso de escuelas en zonas marginales⁴⁵ (Redondo, 2004).

Los discursos de la política oficial hicieron hincapié en el aumento de años de la escolaridad obligatoria, el mejoramiento de la calidad educativa y la importancia de la capacitación, conviviendo contradictoriamente con un escenario escolar con docentes sobreexigidos en sus funciones y que observaban el reemplazo de las funciones pedagógicas por tareas administrativas y por el mantenimiento del control de las aulas ante la falta de interés de los estudiantes en los aprendizajes; razones que modificaban la dinámica áulica conduciendo a la pérdida del sentido de la enseñanza.

Ante esta configuración del Campo de la Educación, la reforma impulsada por la Ley de Educación Nacional fue presentada desde el Campo Político como el resultado de una amplia consulta que pretendía recoger la experiencia pasada y mostrar cambios en un movimiento que recogía las opiniones de docentes, gremios, padres en la discusión de su articulado y sus principios (Más Rocha y Vior, 2009). Asimismo, se introdujo otra

⁴⁵ Escuelas Marginales también llamadas periféricas por su alejamiento del centro de las ciudades y de la provisión de condiciones socio-culturales como centros de salud, lugares de recreación y ocio y transporte.

modificación de las reglas al hacer partícipes a representantes docentes de los niveles y de las áreas de conocimiento en las comisiones técnicas de elaboración de los nuevos contenidos curriculares.

Había una pretensión política de configurar en la representación colectiva la imagen de construcción de un espacio social regulado con normas de estructuración participativas. Los discursos procedentes del Ministerio de Educación de Nación y de los sectores afines al gobierno, entre ellos los principales gremios docentes, propusieron otorgar mayor participación a los agentes escolares y de este modo contribuir a la democratización de las instancias de implementación de la Ley y la obligatoriedad del Nivel Medio; otra medida fue propiciar los procesos de consultas a grupos integrados por un escaso número de agentes escolares, como se mencionara en el párrafo anterior, que se trasladaban del Campo Pedagógico, al cual pertenecían, al Campo de Recontextualización Oficial.

En la Ley de Educación y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación dedicadas al Nivel Medio, el docente es concebido como trabajador y profesional; en relación con su rol político en el primer caso y desde su acción pedagógica y de perfeccionamiento en el segundo (Saforcada, Ambao y Finvarb, 2011). Las reglamentaciones evalúan las condiciones laborales fragmentadas como un problema necesario de atender a partir de constituir una nueva institucionalidad que promueva otras relaciones y formatos de trabajo así como el fortalecimiento político que contribuya a la participación docente en el gobierno institucional; también se abocan al desarrollo profesional por medio de la formación continua y de estrategias para mejorar el vínculo con los estudiantes;

... la dimensión política del educador como sujeto y de su tarea se va diluyendo. Aparece con fuerza en los objetivos de la resolución 79/09 pero desaparece en la sección donde se definen las acciones; reaparece más tímidamente en la resolución siguiente, es decir la 84/09 y se desvanece en la 88/09.

La lectura del conjunto de la normativa denota la polifonía de los contenidos. Las diferencias de intereses y orientaciones entre quienes participaron en la elaboración de cada uno de esos textos primando ciertas concepciones en algunos pasajes y otras en otros, u observándose la articulación de perspectivas diferentes en un mismo pasaje (Saforcada, Ambao y Finvarb, 2011, p. 13).

Las normativas muestran la convivencia de dos tendencias antitéticas, una de corte transformador que se manifiesta en los objetivos y principios explicitados que se pierde o diluye en otra conservadora del *statu quo* al momento de definir las líneas de trabajo. La nueva legislación, con sus propósitos legitimados socialmente por atender a valores de justicia social, es afectada en el proceso de implementación por factores relacionados con la característica propia de la innovación (necesidad, complejidad, practicabilidad, etc.) y por los diversos niveles de decisión e intervención, como los ámbitos políticos, el cuerpo administrativo y de especialistas generando una variabilidad de aplicaciones (Beltrán Llavador, 2006); en este caso es en el mismo núcleo del Estado donde es alterada la estrategia política por las luchas de las diversas fuerzas políticas y sociales presentes en el Campo, que producen reorientaciones de la norma legal de base en las resoluciones promulgadas posteriormente.

LA POSICIÓN DE LOS AGENTES ESCOLARES EN EL NIVEL MEDIO

La condición docente no es un dato fijo, acabado y delimitado desde las voluntades políticas. Va ganando contenido y forma en la compleja relación entre la estructura del

Campo Pedagógico y el agenciamiento humano. Las acciones de los agentes tal como se observan en las escuelas son la resultante de esos encuentros (Teixeira, 2007).

Ocupar la posición de agente escolar es un interjuego constante entre los *habitus* de quienes ocupan dichas posiciones y las condiciones que se presentan en cada coyuntura. Los docentes noveles (Alliaud, 2004, 2009; Edelstein, 2003)⁴⁶, aquellos recién ingresados en el Campo Educativo y que, por lo tanto, tienen la visión de quien ingresa como agente, no muestran preocupación por la formación disciplinar ni pedagógica recibida en las instituciones formadoras sino por cuestiones emergentes del contexto socio-cultural, más precisamente por la población escolar que los abruma con emergencias para las cuales carecen de estrategias.

Las contradicciones vividas por los docentes surgen entre las propias expectativas de partida, signadas por componentes idealizados en muchos casos y por el alto valor autorreferencial (que los remite a otras coordenadas de tiempo y cultura que ha cambiado sustancialmente en pocos años), y la incertidumbre ante los hechos que golpean esas imágenes presupuestas. Si bien la formación inicial garantiza a los docentes los conocimientos y saberes instrumentales básicos, las dificultades radican en su adaptación a un entorno que requiere nuevas formas de legitimarse como docentes (Dubet y Martucelli, 1998; Tiramonti, 2004). Ya no pueden recurrir a la autoridad procedente del cargo o del directivo o de la fuerza instituida de los valores comunes sino que deben aprender a construir la legitimidad docente de modo precario, requiriendo constante validación ante la comunidad escolar y social.

⁴⁶ Entre las investigaciones de los últimos años en el país puede incluirse las señaladas en el texto compilado por Menghini, R. y Negrin (2011) y los escritos de Alliaud (2004), Serra, Krichesky y Merodo (2009) como ejemplos de una importante cantidad de investigadores dedicados a la temática.

Los docentes de distintos niveles, e incluso con varios años de antigüedad, sostienen mayoritariamente que la relación con los estudiantes y entre éstos, en los últimos años, adopta maneras violentas en la cotidianidad escolar (Kaplan, 2006; Kesler, 2004; Noel, 2007). Cuando los docentes consideran a los estudiantes no reflexivos, violentos y responsables de las situaciones extremas que impiden el ejercicio del rol, tal como fueron formados, se origina una brecha entre ambos agentes produciéndose un clima desubjetivante cuyas consecuencias son stress y sufrimiento docente (Di Leo, 2010). Otros docentes visibilizan los problemas de violencia pero encuentran las causas en factores económico-sociales y políticos que producen condiciones de vulnerabilidad y exclusión de los adolescentes y jóvenes, y ante este diagnóstico asignan mayor responsabilidad a la institución y a la tarea docente en la modificación para lograr la inclusión y, para esto, apelan a la creatividad, compromiso personal y restablecimiento de lazos de solidaridad (Di Leo, 2010, llama a este clima integracionista-normativo).

Dichos climas escolares muestran escenarios de malestar y crisis que tornan conflictivo el cumplimiento de la obligatoriedad en instituciones deslegitimadas por las diferentes expectativas y demandas de sus agentes y las familias (Grinberg, 2011)⁴⁷. La violencia material y simbólica genera reacciones diferentes en los docentes, a menudo inmovilidad, impotencia, frustración hasta llegar a la duda acerca de la correcta elección profesional. La nostalgia por un pasado idealizado que garantizaba el desarrollo del trabajo en un espacio seguro y estable, cuando los vínculos se desarrollaban armónicamente, respetando valores y el reconocimiento como autoridad a quien transmitía el conocimiento es el sentimiento más común ante las evidencias de un

⁴⁷ Como referencias al Campo Educativo del Nivel Medio en la provincia de La Pampa, puede verse Campagno y Ferrero (2011).

programa institucional en declive (Dubet, 2006). El refugio, en estos casos, se encuentra entre los colegas con quienes se genera la sensación de comodidad y pertenencia en la escuela (Brito, 2010). Otros docentes logran sobrellevar esta situación y desarrollan experiencias innovadoras en sus aulas y escuelas;

El resultado es una actitud ambivalente, ya que valoran su función social y pese a cierto fatalismo y cansancio que se expresa en el discurso, a la hora de la práctica se adaptan a las difíciles circunstancias y en muchos casos hacen gala de mucho entusiasmo e imaginación a la hora de resolver los problemas cotidianos de la escuela (Tenti Fanfani, 2008b, pp. 6-7).

El fenómeno del doble empleo o pluriempleo docente que se inició con la crisis de 1989 adquirió mayor visibilidad al finalizar los años 1990 (Birgin, 1997) y se constituyó en una “situación institucionalizada” debido al deterioro salarial y a la condición de la mujer a cargo del hogar. El pluriempleo implica trabajar en varios turnos escolares (mañana, tarde y noche), en escuelas de gestión pública y privada, en distintos niveles educativos como docentes o en tareas no docentes (puestos en secretaría o en biblioteca) y también en otras actividades en comercios, empresas familiares o actividades por cuenta propia. Históricamente el trabajo extraclase que realizan los docentes preparando materiales para la clase o evaluando tareas de los estudiantes ha sido invisibilizado. En estos momentos, el tiempo que requieren esas acciones es ocupado por otros puestos además de las labores familiares. En el Nivel Medio la sobreexigencia laboral adquiere la forma de trabajar el máximo de horas que se puede ocupar según el Estatuto del Docente, con el consiguiente aumento de estudiantes a atender semanalmente y la diversidad de instituciones por las que se transita a diario.

El cuadro laboral docente es complejo: ausencia de disciplina en los estudiantes requerida para el estudio, interrupciones constantes de la clase debido al

comportamiento problemático, escasez de materiales en la escuela a lo cual debe agregarse cumplimiento de funciones asistenciales, de contención psicológica y hasta de alimentación en las escuelas periféricas. Al aumento del trabajo en el aula se suman las tareas realizadas fuera de la escuela, la exigencia de presentar propuestas creativas e innovadoras y de reflexión sobre su tarea cotidiana. Esta realidad de intensificación del empleo no es más que la obtención por parte del empleador de rendimiento adicional de los trabajadores, reduciendo así los costos e incrementando la productividad. En la docencia, el beneficiario es el Estado al conseguir rendimiento adicional sin aumentar los costos salariales y con un incremento total de la productividad (Birgin, 1997; Contreras, 1997).

Los efectos de la intensificación y el pluriempleo en el trabajo pedagógico facilitan el aislamiento entre pares fomentando el individualismo, la rutinización de las tareas para economizar esfuerzos impidiendo el ejercicio reflexivo y, como lo demostró en su investigación Birgin (1997) para la Argentina de fines de la década de 1990, actúa como variable reguladora de la producción de alternativas por la escasez de tiempo para el trabajo colaborativo y de formación.

El pluriempleo se produce ante los bajos a medianos montos de retribución salarial que impiden sostener la posición social y las aspiraciones de clase media con la cual, mayormente, se identifica la docencia. Este fenómeno, unido al aumento de actividades a realizar dentro y fuera del horario escolar, comenzó con la reestructuración educativa del neoliberalismo y fue adquiriendo poco a poco la figura de autointensificación en la cual es el docente quien ha interiorizado la exigencia de control y de cumplimiento.

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente

formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração. É nesse sentido que os processos de intensificação, comprimidos por uma relação espaço-tempo já comprimida, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na autointensificação (Moreira Hypolito, Santos Vieira, Vieira Pizzi, 2009, p. 111)⁴⁸.

Las condiciones económicas articuladas con las políticas sociales y culturales van imponiendo encuadres a los agentes para la construcción de sus identidades. El marco laboral recién expuesto permanece en la actual década aunque se produjeron modificaciones positivas de la pauta salarial, razón que actúa en la demanda docente de concentración horaria en una misma institución y aumento del requerimiento de capacitación con mayor énfasis que las mejoras en los sueldos (Brito, 2010). Esta necesidad de desempeñarse en menor cantidad de instituciones escolares comenzó a ser solicitada hace varios años por los profesores de escuela secundaria y defendida por los gremios del sector, más aún en el contexto impuesto por la universalización del Nivel que les requiere redefiniciones del trabajo de enseñanza. Reclamo docente que se sostiene en la contradicción contenida en los recientes procesos de reforma educativa: si la intención política es producir cambios sustantivos en la propuesta académica del nivel, su concreción dependerá de la modificación de cuestiones estructurales.

La demanda de mayor capacitación podría encontrar su fundamento en dos aspectos: la falta de respuestas para las dinámicas del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el

⁴⁸Traducción: El actual modelo de gerencialismo que está siendo implementado en las políticas educativas no solamente busca un nuevo modelo de gestión escolar y del currículo, sino principalmente formas de gestión y de gobierno de los procesos subjetivos de formación del individuo como consumidor que debe ser el responsable por su propia formación, por su empleabilidad que debe autoadministrar, no una perspectiva autogestionaria sino más una perspectiva individualizada de autoadministración. Es en ese sentido que los procesos de intensificación, comprimidos por una relación espacio-tiempo ya comprimida, se tornan procesos cada vez más intensos y pasan a ser modelos basados en la autointensificación.

aula con las herramientas aprendidas y la imagen de la formación permanente unida al mejoramiento del estatus social, estabilidad y mejora laboral que se pretende imponer desde las décadas pasadas con el discurso de profesionalizar la carrera docente (Bottinelli, 2011; Brito, 2010; Tenti Fanfani, 2007, 2008b).

El trabajo docente presenta claroscuros: las condiciones de ejercicio están resultando cada vez más conflictivas en el área de las relaciones con estudiantes y familias, los salarios, si bien han tenido mejorías con respecto a décadas pasadas, no permiten que se convierta en único empleo, las horas de trabajo extraclase no son remuneradas y no se producen las condiciones legales para la concentración de horas en la menor cantidad de instituciones posible. No obstante esto, es un trabajo buscado por docentes y profesionales de otras ramas por la protección social que ofrece en cuanto a condiciones contractuales de estabilidad temporal y seguridad social.

CAPÍTULO VI. NOTAS DESCRIPTIVAS DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

UBICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS SOCIO-ECONÓMICAS

La provincia de La Pampa se encuentra situada en el centro del territorio nacional (ver mapa 1), su conformación como provincia data del primer período de gobierno Peronista (en 1951). Antes de esto, era un territorio dependiente del gobierno nacional desde el año 1884 (momento de la llamada Conquista del Desierto por la cual se sometió a la población indígena y comenzó la llegada de inmigrantes, en su mayoría de origen europeo). Se rige por su propia Constitución que garantiza las instituciones locales y establece la elección por voto de la población de los gobernadores, legisladores y demás funcionarios sin intervención del gobierno federal. Asimismo, se reserva y usufructúa el dominio originario de los recursos naturales existentes en su territorio⁴⁹.

⁴⁹ Según derecho establecido en la Constitución Nacional de la República Argentina, sancionada por la Convención Nacional Constituyente, ciudad de Santa Fe, Argentina, 22 de agosto de 1994.

Mapa 1. República de Argentina



La organización interna es departamental atendiendo a cercanías geográficas, sociales, económicas y culturales; en cada uno de ellos hay una capital de departamento. Las ciudades tienen autonomía política, administrativa, económica, financiera e institucional y el gobierno es ejercido con independencia de todo otro poder, siguiendo las prescripciones constitucionales y leyes nacionales. Reciben los fondos de un sistema de coparticipación obligatoria y automática sobre una base de financiamiento integrada

con los impuestos provinciales, recursos coparticipables provenientes de jurisdicción nacional y aportes no reintegrables del Tesoro Nacional⁵⁰.

La capital de la provincia se encuentra en la ciudad de Santa Rosa. Allí radica el gobierno provincial con los ministerios y las principales agencias estatales. Geográficamente la provincia presenta zonas húmedas con el mayor índice de densidad poblacional (entre el 20 al 40% del total) y amplísimos espacios desérticos donde dicho índice baja llegando en el Departamento Limay Mahuida a 0.03%. El total de habitantes en la provincia es 318.940 según Censo Nacional del 2010 (representa el 0,8 % del total del país según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010)⁵¹. Los departamentos más poblados son Capital, en primer lugar, con 41,7 habitantes/km² y 105.312 habitantes (en el mismo se encuentra la ciudad de Santa Rosa) y Maracó, en segundo lugar, con 23,1 habitantes/km² y 59.024 habitantes, cuya capital es la ciudad de General Pico con la mayor cantidad de población (ver mapa 2⁵²).

Estos dos departamentos están ubicados en zonas con suelos y temperaturas templadas que permiten el desarrollo de la producción agroganadera (cereales y oleaginosas; ovinos, cerdos y bovinos) que ha sido históricamente la actividad económica central; si bien en el período 1992-2000 la producción de oleaginosas presentó un incremento del 50%, el aumento de superficie sembrada modificó el área dedicada a la cría de ganado que disminuyó considerablemente, compitiendo en ciertas

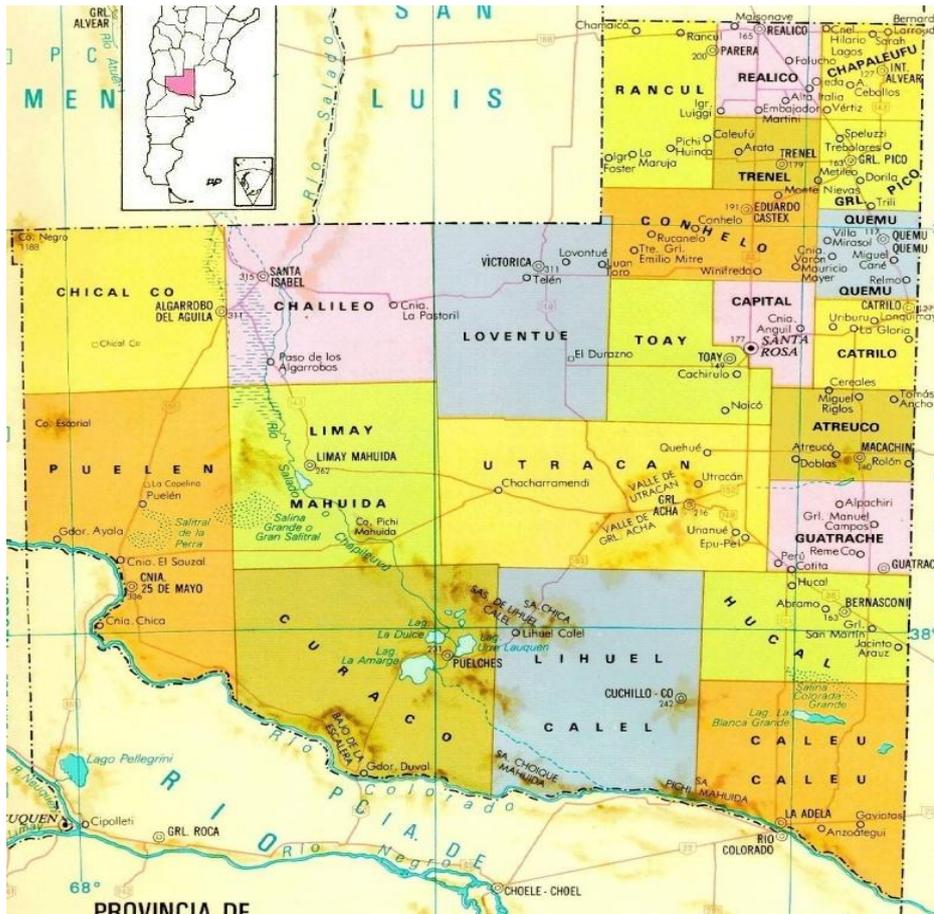
⁵⁰ Según se expresa en la Constitución de la provincia de La Pampa de 1960 y con las reformas de la Convención Nacional de 1994.

⁵¹ El Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en Octubre de 2010 recibió cuestionamientos en la provincia de La Pampa por dificultades en su aplicación. En el caso del Departamento Maracó (es una zona geográfica amplia con varios poblados de 200 a 10.000 habitantes cada uno de ellos y zona rural con población residente), los resultados del Censo indican que la cantidad de habitantes es de 59024 y solo en la ciudad de General Pico hay esa cantidad de población; motivo para dudar acerca del ingreso de los datos.

⁵² Mapa interactivo de la provincia de La Pampa. Disponible en http://www.argentour.com/es/mapa/provincia/la_pampa.php

zonas ambos tipos de explotación. Se observa en la provincia la reorientación de la agricultura argentina desde los años 1990 cuando se duplicó la producción de granos y de oleaginosas apoyada por nuevas tecnologías para el campo y por el avance de la economía extractiva (Lluch y Comerci, 2011).

Mapa 2. Provincia de La Pampa



Perviven emprendimientos industriales manufactureros dedicados a la apicultura, metalmecánica, en menor medida textiles, cueros y otros que han vivido los vaivenes de la industria nacional: épocas de prosperidad en los años 1970 cuando surgen los parques industriales de Santa Rosa y General Pico y otras de desaparición de los establecimientos en la década de 1990, con cierta reactivación en estos últimos años en

el área apícola y textil. Asimismo, hay desarrollo de la construcción y de electricidad, gas y agua.

Un área en aumento desde hace dos décadas es el sector hidrocarburos en la zona suroeste, la producción de petróleo en distintos yacimientos, que la coloca en la producción nacional con un 3.6%, ubicándose sexta provincia productora. Las actividades terciarias, comercio y servicios, tienen un fuerte impacto en la generación de empleo (65% de la población económicamente activa) y en el desarrollo económico regional.

La descripción previa muestra un escenario socio-económico que lleva a las investigadoras Lluh y Comerci (2011) a preguntarse sobre los factores que permiten a la estructura económica provincial mantenerse con cierta autonomía de los ciclos más intensos de crecimiento y de crisis de la economía argentina,

Una posible respuesta podría encontrarse en la incapacidad de insertar su sistema productivo con los sectores y políticas más dinámicas de la economía nacional en el largo plazo; lo que explicaría, por un lado, la baja a la convergencia del PBG [Producto Bruto Geográfico] provincial durante los períodos más expansivos en el último medio siglo y, por el otro, su menor tendencia a experimentar agudas retracciones (como sucedió en la década de 1980).

La baja participación de las actividades secundarias en el conjunto del PBG también ayudaría a entender la escasa incidencia de las privatizaciones, desregulaciones y apertura en la estructura social y productiva pampeana en los años noventa. Finalmente, la activa presencia del Estado provincial en la generación de empleo podría haber actuado como un factor anti cíclico y haber contribuido a aminorar las oscilaciones locales en relación con los períodos de crisis y de expansión nacionales (Lluh y Comerci, 2011, p. 51).

Cabe señalar que la situación de la provincia se mantiene en los parámetros antes descriptos aun con la economía estancada en 2012, luego de haber alcanzado una tasa

de crecimiento elevada durante 2010 y 2011, y un constante proceso inflacionario. El Estado provincial continúa con un papel central en la economía regional, por una parte recibe del nacional la transferencia de ingresos para sectores en condiciones de marginalidad laboral a través de programas sociales de empleo y la Asignación Universal por Hijo y, por otra parte, se puede decir que es el mayor empleador en el área de servicios de salud, educación, cultura y seguridad.

CARACTERIZACIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA

El Campo de la Educación, en lo que atañe al Nivel Medio en la Argentina, presenta rasgos que muestran su reiteración en las provincias en mayor o menor medida según sus particularidades socio-históricas regionales (al respecto puede verse la compilación realizada por Tenti Fanfani, 2003 y una más reciente a cargo de Tiramonti y Montes, 2009). La provincia de La Pampa muestra indicadores educativos dentro de los valores promedio del país, con un índice de alfabetismo de 98,1%.

El Estado provincial garantiza la escolaridad primaria en todas las poblaciones y en zonas rurales. En los años 1980 se produjo el incremento de la escolarización del Nivel Medio, registrándose organizaciones de vecinos en poblados pequeños donde no había colegios para establecer uno a su cargo y evitar que los adolescentes tuvieran que desplazarse a otras ciudades para acceder a estos estudios. A esta iniciativa, que fue subsidiada por el Estado provincial, se le sumaron otras que cubrieron el traslado diario de los estudiantes cuando lo permitían las distancias entre localidades.

Como provincia tiene la facultad de sancionar sus propias leyes y sostener sus instituciones locales según derecho establecido en la Constitución Nacional de 1994⁵³, de allí que fue una decisión política consensuada entre las fuerzas partidarias dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional y para ello sancionaron la Ley de Educación Provincial n° 2511 en 2009, que sostiene en el artículo 2: “La educación y el conocimiento son un bien público y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado Provincial”.

En dicha Ley se establecen las modificaciones a la estructura educativa previa, definida a partir de la Ley Federal de Educación; optando por una estructura de 6 años de educación primaria y 6 de Nivel Medio, a excepción de la Educación Técnico Profesional, con una duración de 7 años. Este Nivel se divide en 2 ciclos: un Ciclo Básico de 3 años, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado de otros 3 años o 4 años para la modalidad Técnico Profesional, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Las finalidades de la educación secundaria son “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (artículo 32). Por ley se fija el compromiso de asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria mediante una política de Estado que extienda la oferta educativa existente hasta alcanzar la cobertura universal, promoviendo estrategias que aseguren la permanencia de los estudiantes en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades e implementando programas de inclusión o reinserción de los

⁵³ Constitución Nacional de la República Argentina, sancionada por la Convención Nacional Constituyente, ciudad de Santa Fe, Argentina, 22 de agosto de 1994.

adolescentes y jóvenes que no hayan iniciado o hayan abandonado este nivel de escolaridad.

El Estado provincial se compromete en el artículo 33 a garantizar una formación integral, revisar la estructura curricular para actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación; incorporar saberes científicos actualizados, generar condiciones y diseñar propuestas pedagógicas que contribuyan a desarrollar procesos cognitivos que permitan abordar estudios superiores; lograr competencias lingüísticas, promover y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, entre otros.

Las normativas del Ministerio de Cultura y Educación nacional para organizar la implementación de la nueva estructura educativa que abarcan las estructuras curriculares, la evaluación de los estudiantes, el proceso de acreditación de títulos y otras medidas fueron insumos centrales para la producción en el nivel provincial de las propias normativas, de algunas de ellas fueron reenviados los textos originales a las instituciones educativas.

Esta medida política de estrecho alineamiento con el Ministerio nacional se evidencia desde la década de 1990 en la aplicación de los distintos programas y proyectos delineados y financiados por aquel organismo (Dominguez y Zandrino, 2004). La provincia ha formado parte de las filas de los gobiernos nacionales del mismo signo partidario Justicialista (también conocido como Partido Peronista); si bien pueden señalarse diferencias en ciertos aspectos particulares, esto no se ha observado en el ámbito educativo donde se ha mostrado como ejemplo de la aplicación de las últimas leyes nacionales de educación y las reformas asociadas a las mismas (Cayre y Zandrino, 2008).

Tomando como base los Acuerdos Nacionales sobre Diseños Curriculares para el Nivel Medio, en 2009 se aprueba la Estructura Curricular de 1° Año de Educación Secundaria (Resolución n° 1801/09) establecida en 36 horas cátedra semanales⁵⁴ para el Ciclo Básico (en acuerdo con el mínimo de 25 horas reloj semanales fijadas por Ley de Educación Nacional, artículo 32, inciso c.) con contenidos de formación general y de 40 horas cátedra semanales para la Educación Técnico Profesional, que agrega formación científica-tecnológica y técnica específica. Los contenidos para todo el nivel se completaron a fines de 2012 para el Ciclo Orientado sobre la base de los acuerdos adoptados en mesas concertadas en el nivel nacional.

El Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 2352/09 estipula que desde el año 2010 se comenzará gradualmente la aplicación de la nueva ley desde el primer año de Nivel Inicial, el primero de Educación Primaria y el primero de Educación Secundaria en el ámbito público y privado. Ambos sistemas, el de la ley previa y el nuevo, coexistirán hasta su reemplazo y se fija una equivalencia entre los títulos. También por decreto (n° 2745/09) se establecen las instituciones que implementarán la Educación Secundaria; queda allí instituido que todas las escuelas públicas y privadas que brindaban educación de Nivel Polimodal y el Tercer Ciclo implementarán el Nivel Medio.

⁵⁴ La hora cátedra es de 40 minutos de duración y es la unidad mínima de tiempo de duración de un espacio curricular en el día de clase, pudiendo sumarse 2 horas cátedra en un “módulo” que son 80 minutos reloj. El espacio curricular es la denominación utilizada para la unidad organizativa de contenidos disciplinares.

Cuadro 10. Principales normativas de implementación del Nivel Medio en la provincia de La Pampa

Normativa	Contenido
Ley de Educación Provincial n° 2511/09	
Resolución n° 1801/09 Resolución n° 469/10	Estructura Curricular de 1er. Año y 2do. Año de Educación Secundaria respectivamente.
Decreto del Poder Ejecutivo Provincial 2352/09	Pauta el inicio de la aplicación gradual de la nueva estructura a partir del año 2010.
Decreto 2745/09	Establece las instituciones de implementación de la Educación Secundaria.
Resolución n° 438/10	Versión preliminar de los materiales curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria.
Acuerdo Paritario n° 29 Circular ministerial 2/11	Disposiciones de transferencia de Personal.
Resolución 497/11	Sistema de movilidad de alumnos secundarios.
Resolución n° 1451/11	Cargos y funciones de los docentes en la Educación Secundaria.
Resolución 1272/12	Aprobación estructura curricular del Ciclo Orientado Educación Secundaria. El mismo año se aprobaron por resolución las estructuras de cada Orientación Técnica.
Resolución 660/13	Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de estudiantes y alumnos del Nivel Medio obligatorio.

En el Nivel Secundario obligatorio se encuentra en el año 2013 implementando el cuarto año correspondiendo a los tres años del Ciclo Básico y el primero del Ciclo Orientado, con una matrícula de 23.266 estudiantes⁵⁵ (para los 4 años en curso según datos provistos por página web del Ministerio de Cultura y Educación), de los cuales 17.742 cursan en establecimientos oficiales y 5.524 en escuelas privadas. El total de

⁵⁵ El total de estudiantes del Nivel Medio incluyendo aquellos que cursan el último año de Nivel Polimodal es de 30.735.

docentes es de 8.039 (según datos oficiales de 2012) incluyendo quienes se desempeñan aún en el Nivel Polimodal y son transferidos progresivamente a la nueva estructura. Para cubrir el ingreso de estudiantes, que se espera continúen la formación iniciada en el Nivel Primario (con una matrícula en Educación común de 34.479 estudiantes) y avancen en su trayectoria formativa hasta completar los trece años de obligatoriedad, aumentaron los establecimientos educativos de 112 en el año 2009 a 157 en 2013; de ellos, 120 son unidades educativas oficiales y 37 son de gestión privada.

Para cumplir con la obligación de brindar el servicio educativo a toda la población según la Ley n° 2511/09, en las poblaciones que no cuentan con instituciones de Nivel Medio hay provisión del Ciclo Básico en la modalidad de escuela secundaria ruralizada⁵⁶ y el Estado financia los gastos de traslado diario hasta la ciudad mas cercana para completar el Ciclo Orientado. Cuando hay establecimientos privados, se hace cargo de las cuotas de los estudiantes hasta que pueda proveer escolaridad pública.

EL CAMPO DE LA FDP: AGENCIAS Y AGENTES PROVINCIALES

Para que acontezca la formación se requieren tres condiciones según Ferry (1997), disponer de un tiempo, un espacio y distanciamiento de la realidad para el trabajo sobre sí mismo que no puede confundirse con el trabajo profesional que es para otros. En esa temporalidad y lugar asignado se genera la tercera condición necesaria que es tomar una distancia con la realidad para poder desarrollar un proceso de reflexión, aspecto imprescindible para trabajar sobre las representaciones construidas en el ejercicio de la

⁵⁶ La modalidad ruralizada es una experiencia novedosa en la provincia en la cual se designan profesores por áreas de especialidad que se desplazan a las distintas localidades asistiendo a clases con estudiantes una vez cada 15 días y el resto de los días están a cargo de tutores que desarrollan los materiales confeccionados por los profesores.

práctica. Con estos medios favorecedores de la acción sobre sí mismo se produce el encuentro entre los sujetos intervinientes con sus intenciones y desiguales temporalidades, entre quienes ofician de mediadores y quienes emprenden el proceso de formación. La formación como proyecto de intervención sobre otros puede actuar o ya ha actuado previamente sobre quien realiza esa acción hacia otro. Posibilidad que acontece porque la reflexión sobre las formas de percepción, de pensamiento y actuación puede verse modificada por el efecto de la teoría y de la acción propuesta a partir de la misma.

La relación entre formadores y sujetos de la formación es una vinculación dialéctica entre sujetos que se necesitan mutuamente, no obstante, las posiciones son móviles y puede diferenciarse entre quienes desarrollan cada una de ellas por el contexto de desempeño. Los sujetos de la formación son aquellos a los cuales se dirigen las propuestas formativas para cumplir con las demandas, requerimientos, necesidades e intereses durante el proceso de formación desarrollado en el ejercicio laboral en el Nivel Medio. Se incluye en esta condición a los agentes escolares: docentes y personal directivo de las instituciones escolares de dicho Nivel. El formador es quien desarrolla una disposición hacia los sujetos que se quieren formar y realiza la transmisión de la experiencia institucional, de los conocimientos y sus tradiciones.

La formación que acontece bajo el modo organizado de experiencias educativas, con el formato de acciones formativas, puede responder a usos sociales diversos así como a las formas, reglas y condiciones de promoción. Es posible diferenciar las acciones por las características de las certificaciones: habilitantes para cambiar la posición social de los sujetos portadores modificando el lugar jerárquico y los privilegios a los cuales pueden acceder, caso de la formación docente para profesionales de otras ramas que

quieren incluirse en el Nivel Medio; hay acreditaciones que permiten ocupar posiciones en lugares donde antes no tenían acceso y están las que apuntan al aumento de las competencias, en su eficacia o dominio, sin cambios de posición en la situación laboral, situación de la FDP (Barbier, 1996).

Puede encontrarse un amplio abanico de acciones de formación, desde las clásicas instancias de capacitaciones como cursos breves y aislados pasando por los trayectos de formación desarrollados durante un lapso prolongado temporalmente y los proyectos diseñados dentro de la misma institución escolar promoviendo propuestas para sus integrantes. Las acciones habitualmente se enmarcan en programas de formación, que es un formato estructurado con fines, actividades y materiales establecidos, con roles especificados para los formadores lo cual permite su replicación en distintos contextos (Ávalos, 2007).

Se diferencian dentro del Campo de la FDP dos grandes ámbitos, independientemente de su adscripción al campo de pertenencia desde el cual concurren a este subcampo de recontextualización. Uno de ellos está conformado por la posición de los agentes formadores y el otro por aquellos que se encuentran en posición de sujeto de la formación. Este orden es el elegido para realizar la identificación y análisis de las agencias y agentes que se presenta a continuación.

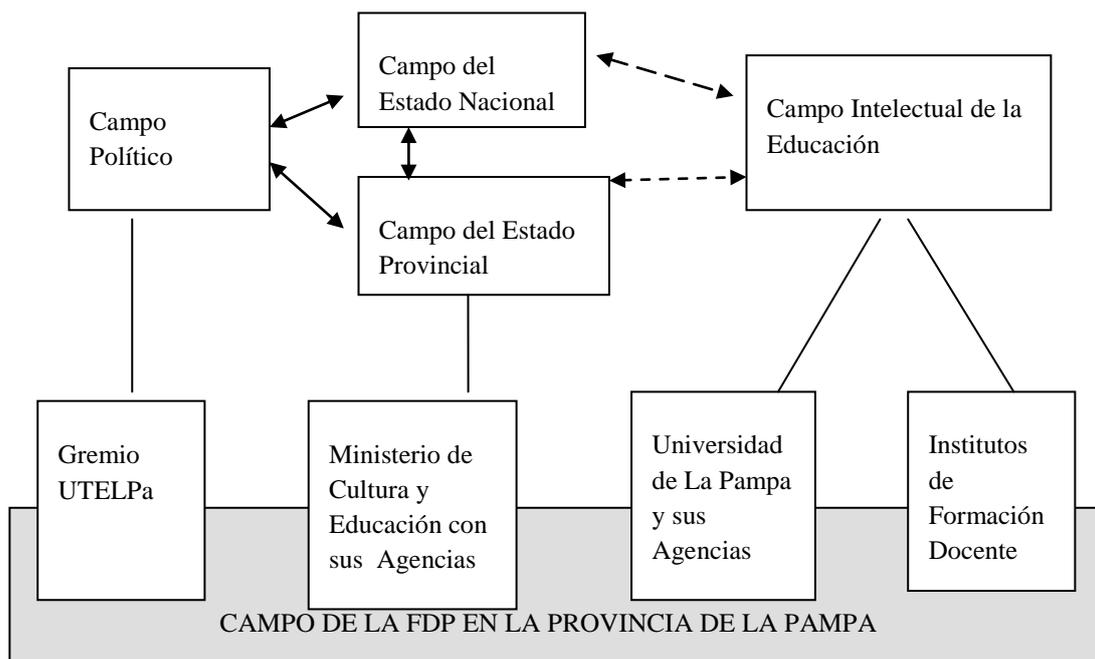
1-DESCRIPCIÓN DE LAS AGENCIAS FORMADORAS

La identificación y caracterización del Campo Recontextualizador, Oficial y Pedagógico, es una tarea compleja y dificultosa por las condiciones heterogéneas de las agencias formadoras y de los agentes del Campo Pedagógico, en cuya interrelación se

define el objeto de la formación y, por lo tanto, marca los límites del Campo de la FDP. Entre las agencias formadoras la diversidad se encuentra en aquellos que muestran una presencia constante en la jurisdicción, otros que actúan de modo interrumpido o desarrollan escasas acciones de formación, por el carácter presencial de sus propuestas o por la modalidad virtual en aumento actualmente y por la aceptación o no de las propuestas por los agentes del Campo Pedagógico.

El análisis de los datos recabados permitió construir un esquema relacional de las agencias y agentes (ver Gráfico 7) que ocupan posiciones en la condición de formadores dentro de la jurisdicción de La Pampa.

Gráfico 7. Agencias de FDP en la provincia de La Pampa



Aclaración: Relación de dependencia \longleftrightarrow Relación de autonomía relativa $\dashleftarrow \dashrightarrow$

En este proceso de identificación de los integrantes del Campo debe mencionarse a universidades privadas con ubicación en la jurisdicción de modo interrumpido, en oficinas que sostienen la modalidad virtual para sus cursos (como la Universidad

Católica de Salta, Universidad Católica de Cuyo, Universidad de Belgrano) y otras instituciones privadas, entre las cuales merece citarse por su amplia cobertura en el nivel nacional a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO] y la Universidad de Quilmes con propuestas vía *e-learning*. En 2012 por un convenio con una Municipalidad se hizo presente la Universidad Nacional de Tres de Febrero (universidad pública) con modalidad virtual que otorga títulos de finalización de carreras docentes. Pueden mencionarse acciones de FDP desde algunas editoriales de libros de textos para el Nivel educativo, como Afrika o ciertas librerías que actúan de intermediarias de agencias externas a la jurisdicción.

Estas últimas agencias no fueron seleccionadas para el estudio detallado de sus posiciones en el Campo por varios motivos; uno de ellos es la presencia temporaria en la jurisdicción, otro aspecto considerado es la virtualidad de las propuestas de formación que se diseñan y lanzan a todo el país sin atender las particularidades de la jurisdicción, un tercer motivo radica en los resultados de entrevistas y encuestas a los agentes escolares que las mencionaron escasamente como oferentes de capacitación.

En el espacio social estudiado, con posiciones ligadas a la distribución de una especie de capital cultural que es el conocimiento para el ejercicio laboral, las agencias que luchan por la imposición de sus representaciones a los agentes del Campo Pedagógico del Nivel Medio son diversas con procedencias de tres campos diferentes: como representantes del campo del Estado se encuentra al Ministerio de Educación nacional a través de sus programas y líneas de acción, desarrolladas por las Áreas específicas del Ministerio Provincial de Cultura y Educación, que a su vez impone una actuación propia en el campo provincial de la FDP; dentro del Campo Político se ubica el Gremio Docente provincial UTELPA en lucha por la presencia en el Campo del

Estado; los integrantes del Campo Intelectual de la Educación son la Universidad pública y los Institutos Superiores de Formación Docente.

Las agencias y agentes de tres campos distintos concurren al Campo de la FDP con intereses encontrados y en disputa por los capitales económicos, simbólicos y políticos en juego. Como características sobresalientes de cada Agencia se señalan las siguientes:

A- El Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación, tiene una posición de privilegio conquistada históricamente dentro del campo de la formación de los docentes por el metacapital proveniente de su capacidad de imponer significaciones legítimas así como de certificación reconocida por todas las demás agencias y en diferentes contextos sociales del país y, en ciertos casos, del extranjero.

El Ministerio de Educación de Nación define las políticas educativas y, dentro de ellas, las líneas de formación inicial y permanente (o continua como se denomina en los documentos). Lo realiza en consonancia con discursos que circulan en el Campo Intelectual nacional e internacional y también procedentes de organismos internacionales como OCDE, OEI, FMI, Banco Mundial, UNESCO, quienes persiguen finalidades distintas, como se mencionara en el capítulo previo, y sus ámbitos de influencia, normativas y discursos difieren en cuanto a alcance, públicos y modos de actuación.

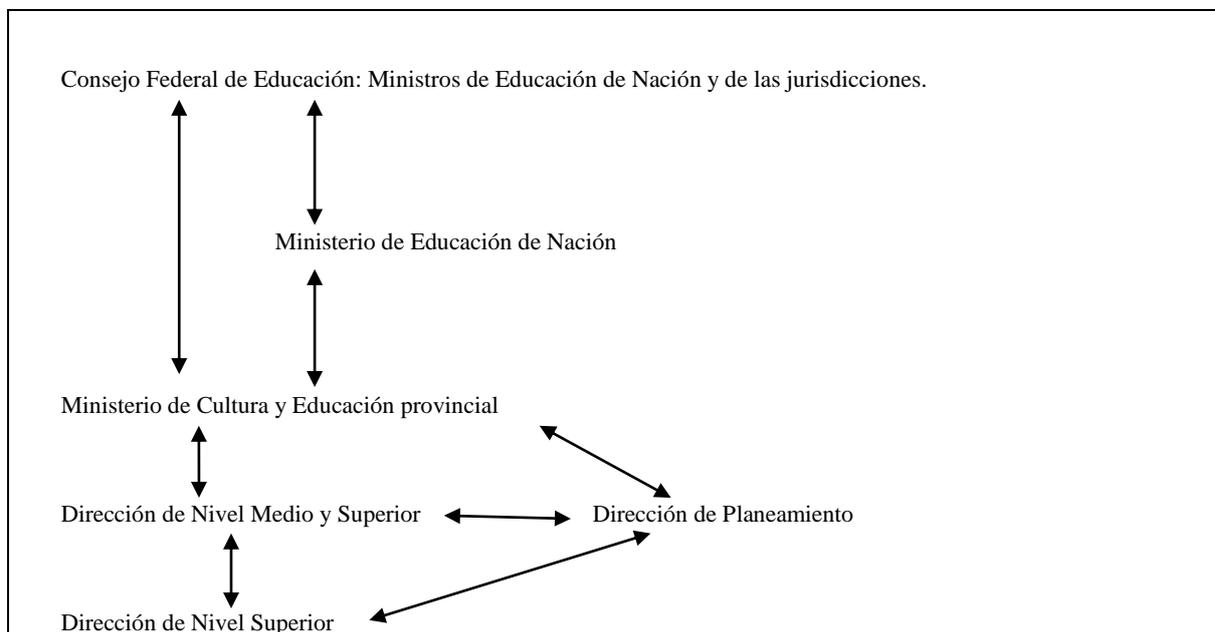
El Instituto Nacional de Formación Docente, área dependiente del Ministerio de Educación de Nación creada en 2007, junto a otras dependencias ministeriales de Nación son las responsables del proceso de negociación de las políticas educativas con las jurisdicciones que cuentan con un marco de autonomía constitucional para definir sus políticas aun por fuera de los marcos legales nacionales, motivo que exige la

aceptación para la implementación de las líneas nacionales en las escuelas de los distintos niveles de su dependencia. Para el caso del Nivel Medio, además del Instituto Nacional de Formación Docente, tienen responsabilidad la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección Nacional de Políticas socio-educativas por medio de los planes y programas que intentan contribuir a la implementación de la universalización. Asimismo, interviene la Secretaría de Políticas Universitarias en cuanto a las acciones de formación docente que conciernen a las universidades que están bajo su jurisdicción.

B- El Ministerio de Cultura y Educación asiste al Gobernador (a cargo del Poder Ejecutivo provincial) en todo lo inherente a la educación; función del gobierno, en cumplimiento de la responsabilidad asignada al Estado provincial de garantizar la educación formal obligatoria asumida en la Constitución provincial (art. 23 y 24) y la gratuidad de la educación pública estatal.

Dentro del Ministerio hay una estructura jerárquica de la cual se mencionará aquella relacionada con aspectos de la FDP (para mayor claridad ver el Gráfico 8). Del cargo de Ministro dependen: a. la Subsecretaría de Educación que tiene a su cargo Direcciones para cada nivel educativo (Dirección General de Nivel Medio y Superior en el caso que aquí interesa); b. la Subsecretaría de Coordinación de la cual depende la Dirección General de Planeamiento y Evaluación y Control de Gestión.

Gráfico 8. Relaciones Internas del Ministerio de Cultura y Educación provincial y con el Ministerio de Educación nacional



Aclaración: la flecha \longleftrightarrow representa las líneas de interacción manifestadas en los discursos de las referentes entrevistadas.

Para mayor claridad expositiva se acota la presentación a las dos Direcciones con funciones específicas en la FDP para el Nivel Medio. La Dirección de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión [Dirección de Planeamiento en adelante] tiene asignada entre sus funciones la detección de necesidades y proponer líneas de capacitación y perfeccionamiento docente organizando, articulando y concertando acciones en el interior del Ministerio y con otras áreas y agencias públicas y privadas. Otras funciones asignadas son la participación en los proyectos de implementación, modificación de planes, currículum y directivas, tanto en relación con el sistema educativo como con la educación no formal; el fomento del desarrollo y actualización de temáticas innovadoras y la prestación de un servicio especializado de información y divulgación pedagógica a todas las zonas desde el Centro de Documentación.

La Dirección General de Nivel Medio y Superior, dependiente de la Subsecretaría de Educación, tiene asignadas funciones de planificación, conducción y ejecución de la política educativa de acuerdo con los lineamientos ministeriales en los niveles educativos de su incumbencia; asistencia a la mencionada Subsecretaría en lo inherente a la organización, administración, reglamentación y supervisión de la enseñanza en las escuelas y debe coordinar con la Dirección de Planeamiento las acciones para detectar necesidades así como participar en proyectos de innovación y de formación docente.

Las agencias ministeriales cuentan con la apoyatura de un cuerpo administrativo encargado de llevar adelante las tareas burocráticas internas y con los establecimientos educativos; hay otro grupo de personal especializado en el nivel, los llamados “cargos técnicos”, nombrados por cada autoridad a cargo de la Dirección (los nombramientos son definiciones personales sin concurso de antecedentes). El perfil más habitual para los técnicos es graduado universitario o terciario no universitario; en 2012 se desempeñaban ocho personas en dichos cargos en la Dirección de Nivel Medio y Superior, con responsabilidad en distintos planes provinciales.

El Ministerio de Cultura y Educación ocupa una posición dominante en la jurisdicción por detentar capital cultural y económico para las acciones formativas de docentes en servicio además de agregar su autoridad para certificar y reconocer legitimidad a las certificaciones presentadas por los agentes escolares (a través del Tribunal de Clasificaciones). Sostiene relaciones de autonomía con las agencias locales y externas de formación permanente, a quienes contrata temporalmente e impone, de modo más o menos negociado, los componentes de la formación.

En los últimos años, el Ministerio firmó los acuerdos federales derivados de la aplicación de la Ley Nacional de Educación y se muestra, desde los discursos que circulan en medios de comunicación masiva⁵⁷, cumpliendo las prescripciones establecidas. Desde esta posición, y en la figura de las autoridades ministeriales y los técnicos en su carácter de agentes especializados en áreas de educación, el Ministerio actuaría como primera instancia de recontextualización de las decisiones nacionales siendo los encargados de priorizar discursos, acciones, agentes, tiempos de realización de las líneas y acciones de FDP.

La relación entre Nación y jurisdicción se negocia en diversos ámbitos, formalmente quien ocupa el cargo de Ministro de Cultura y Educación asiste a las reuniones del Consejo Federal de Educación, lugar de concertación de políticas; otro ámbito lo constituyen las reuniones convocadas por las distintas Áreas del Ministerio de Educación de nación a la cual acuden los responsables de las Direcciones de Nivel y un tercer espacio son los encuentros regionales o nacionales de referentes jurisdiccionales⁵⁸, según sea la convocatoria central, donde participa el personal técnico que desarrolla tareas de intervenciones de la Dirección con el Ministerio de Educación nacional, las decisiones jurisdiccionales y el personal directivo y docente de los establecimientos educativos.

En línea de dependencia jerárquica con la Dirección General de Educación Media y Superior, se creó en 2011 la Dirección de Educación Superior, que relaciona el Instituto Nacional de Formación Docente, responsable de la formación docente inicial y continua

⁵⁷ Diarios provinciales: La Arena: www.laarena.com.ar; La Reforma: www.diariolareforma.com.ar; El diario de La Pampa: <http://www.eldiariodelapampa.com.ar>; diarios digitales: infopico.com.ar; maracodigital.net y otros locales.

⁵⁸ Se denomina referente a los responsables técnicos de los programas diseñados por el Ministerio nacional e implementados en la jurisdicción.

en el país como ya se mencionara, con los Institutos Superiores de Formación Docente de la jurisdicción.

Para el desarrollo de las líneas propulsadas por el Ministerio de Educación de Nación, el personal técnico del Ministerio provincial acude a reuniones convocadas por el Instituto Nacional de Formación Docente o por otras Áreas en las cuales se definen aspectos de la implementación que luego se concretan en el ámbito jurisdiccional. Luego de este primer nivel de decisión, los técnicos envían la propuesta a los directivos de los establecimientos escolares para que sea estudiada en la institución y determinen su inclusión en la misma. Aquellos que aceptan son convocados a reuniones en el ámbito de la Dirección de Nivel Medio provincial en calidad de representantes de los agentes escolares para acordar aspectos del desarrollo, así como de la evaluación de las acciones realizadas.

C- El Gremio Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa, UTELPA, es el único en la provincia y nuclea a los docentes dependientes del Estado provincial, se formó en 1987 a partir de la unión de los tres gremios existentes desde el establecimiento del gobierno democrático en 1983. La dirección está a cargo de un Secretariado provincial y hay 16 Secretarios generales, uno por cada seccional (división socio-política por poblados); se reúnen en Asamblea para la toma de decisiones. En el nivel nacional, en estos años, manifiestan un alineamiento explícito⁵⁹ con la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA] y con la Central de Trabajadores Argentinos [CTA].

⁵⁹ En el documento Política gremial para el período 2011-12, se formula el fortalecimiento de estas relaciones.

Los gremios y sindicatos docentes históricamente en la Argentina ocuparon una posición de defensa de los intereses laborales, en la promoción de la formación sindical y del capital cultural. En continuidad de esta concepción, una de las líneas políticas formuladas por UTELEPA atiende la formación de los docentes. Lo mencionan en Documento Política gremial 2011-2012 de este modo: “2. Ampliar las líneas de capacitación relacionadas a la salud laboral de los docentes, como así también todo lo relacionado a violencia escolar y familiar, educación sexual y mesa tripartita” (2012, p. 2).

En la provincia se desempeña como agencia de formación permanente mediante la realización de diversas acciones de este tipo durante el año lectivo, de manera tal de garantizar a sus afiliados la posibilidad de acceder a la discusión, reflexión y estudio en temáticas que el cuerpo central del Gremio evalúa prioritarias para el desempeño docente en el contexto actual, tanto por la implementación de la obligatoriedad del Nivel Medio como en otras transdisciplinarias, tales como educación sexual integral, derechos humanos, recursos ambientales, proyecto nacional y latinoamericano de educación.

En relación con otras agencias formadoras, acredita un capital social y simbólico que ostenta de modo único por su trayectoria de lucha en defensa de los derechos laborales y sociales de la docencia. Su inclusión en el Campo Político es indiscutible porque trata de posicionarse desde lugares privilegiados en la imposición de representaciones que ganen presencia en el Estado.

D- La Universidad Nacional de La Pampa conjuntamente con las Instituciones de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario son las dos agencias del Campo

Intelectual de la Educación jurisdiccional, con diferentes historias y tradiciones de formación docente inicial y permanente.

La Universidad es uno de los agentes reconocidos en condiciones de imponer producciones intelectuales. El origen de la Universidad se remonta a 1958 aunque fue en 1973 cuando se creó como Universidad Nacional de La Pampa. Actualmente cuenta con seis Facultades, cuatro con sede en la Ciudad de Santa Rosa (Agronomía, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Humanas) y dos en la Ciudad de General Pico (Ingeniería y Ciencias Veterinarias) además de una sede de la Facultad de Ciencias Humanas.

Desde su creación, se trazó objetivos académicos vinculados al quehacer y necesidades de la provincia y de una amplia zona de influencia, recibiendo estudiantes de la provincia y del oeste de la provincia de Buenos Aires, sur de las provincias de Córdoba, San Luis y Mendoza y del norte de la región patagónica (se sugiere ver Mapa 1).

En las Facultades se cursan 36 carreras de grado y 10 de posgrado. En la Facultad de Ciencias Humanas y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, se desarrollan las carreras docentes de formación inicial. En esta última Facultad (con sede en Santa Rosa) además de las licenciaturas, se imparten los profesorados en Química, Matemática, Física, Ciencias Biológicas, Computación. Carreras estas de 4 a 5 años de duración y cuyo título permite el ingreso en la docencia en el Nivel Medio y Terciario. En la Facultad de Ciencias Humanas se imparten los profesorados en Historia, Geografía, Letras, Lengua y literatura inglesa en la ciudad de Santa Rosa y los profesorados en

Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Enseñanza Primaria en la ciudad de General Pico.

Ambas Facultades presentan un promedio anual de egreso en el período 2010-2012 de profesores y licenciados de 7 estudiantes por año; es menor en el Profesorado de Química (2 egresados) y en Computación y Física (1 egresado). Las excepciones son el Profesorado en Enseñanza Primaria (23) y en Ciencias de la Educación (13 egresados) en la Facultad de Ciencias Humanas. Las tasas de inscripción son variables según las carreras, con matrículas promedio de 250 estudiantes.

La Universidad como agencia estatal nacional responsable de la formación e investigación realiza a través de agentes específicos (docentes investigadores agrupados en unidades académicas y/o institutos de investigación) diagnósticos acerca de la formación requerida y necesaria para los docentes del Nivel Medio. Su capital cultural, social y simbólico le permite realizar acciones e imponer un punto de vista legitimado por los agentes escolares y otros formadores en este campo de la formación permanente.

En la lucha simbólica dentro del Campo de la FDP, los títulos y certificaciones de los agentes universitarios, su acumulación y reconocimiento actúan como propiedad simbólica que los distingue de otros integrantes del Campo Intelectual de la Educación, colocándolos en posición dominante en el espacio social. Su perspectiva académica puede ser vista como “universalmente aprobada” (Bourdieu, 1989, p. 138) y actúa como barrera protectora frente a quienes no tienen similar capital y, al mismo tiempo, es carta de presentación ante grupos que pueden contratar sus funciones (Martín Criado, 2010).

E- Dentro de las agencias locales del Campo Intelectual tienen presencia los Institutos Superiores de Formación Docente [en adelante se denominan también

Institutos o Institutos de Formación Docente]. Los Institutos dependen del Ministerio de Cultura y Educación provincial; según las funciones asignadas hay dos tipos, como ya se mencionara en el Capítulo III: formación inicial, continua e investigación y otros con funciones de capacitación e investigación. Pueden ser estatales, estatales de gestión privada (subvencionados por el Estado) y financiados y gestionados íntegramente por el ámbito privado.

En la jurisdicción provincial se desarrollan carreras de formación docente inicial en Enseñanza Primaria, Nivel Inicial y en Artística en siete Institutos Superiores públicos existentes (hasta 2012 eran seis y ese año se reincorporó uno que cumplió funciones de capacitación desde la reforma educativa de los años 1990); los mismos se encuentran ubicados en distintos lugares de la provincia⁶⁰ aunque hay mayor concentración en la ciudad de Santa Rosa. Las matrículas⁶¹ en el caso de los profesados de Enseñanza Primaria y Nivel Inicial son altas (de 150 a 400 estudiantes) y en los profesados de Artística son menores (100 a 250 estudiantes). Hay otros dos Institutos Superiores públicos de gestión privada que desarrollan la formación en Profesorado en Educación Física y en Enseñanza Primaria⁶², cuya su condición es diferente a los estatales en cuanto a posibilidades de actuación en el campo de la FDP.

Otros Institutos son privados aunque dependen de la normativa y supervisión del Ministerio, uno de ellos forma en el Profesorado en Psicología y el otro en Computación. Conjuntamente con otros dos de gestión privada que solo cumplen funciones de capacitación e investigación, hay 13 instituciones en la provincia.

⁶⁰ El Profesorado de Enseñanza Primaria se desarrolla en Santa Rosa, Colonia Barón y Victorica. El Profesorado de Nivel Inicial en Santa Rosa, General Acha. Los Profesados en el área de artística (música, danza y visuales) en General Pico y en Santa Rosa.

⁶¹ No se cuenta con datos de egreso de las diferentes carreras.

⁶² En General Pico el Profesorado de Educación Física y en San Martín el Profesorado de Enseñanza Primaria.

Desde el año 2008 fueron implementados los Centros de Actualización e Investigación Educativa [CAIE], asociados a seis Institutos Superiores estatales. Fue un proyecto financiado e implementado bajo dirección del Instituto Nacional de Formación Docente hasta inicios de 2013. El objetivo asignado por el Ministerio de Cultura y Educación provincial era formar una red a escala nacional para brindar un espacio de intercambio de experiencias, recursos didácticos en distintos soportes, equipamientos informáticos y multimedial con acceso a internet y capacitaciones apoyadas por estas tecnologías. Este programa se proponía como punto de articulación entre los Institutos de Formación y las instituciones escolares.

Las trayectorias de formación del personal docente de los Institutos de Formación muestran que la mayoría realizó sus carreras en ámbitos universitarios de la misma provincia y en menor medida de otras, también que hay un porcentaje de egresados del mismo Instituto. La formación de sus agentes es un motivo de diferenciación y clasificación interna y externa a este subsistema formador, esto es, el capital cultural institucionalizado juega dentro del Campo aumentando o disminuyendo el prestigio.

2-AGENTES EN FORMACIÓN: DOCENTES Y DIRECTIVOS DE NIVEL MEDIO

El Campo es un juego entre formadores y agentes en formación con reglas internas y reguladas en mayor o menor grado por la política educativa. Los agentes formadores recontextualizan un capital cultural orientado a la formación del docente para su circulación en el Nivel Medio y los agentes en formación, docentes y directivos, desde las posiciones ocupadas en el Campo Pedagógico construyen puntos de vista sobre sus

condiciones y respecto de las agencias formadoras, actuando desde el marco perceptual y cognitivo frente a las propuestas recibidas e impuestas.

Las escuelas secundarias, como se las conoce en el país, tienen dependencia del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia. Están a cargo de una figura de Director y Vicedirector y se relacionan con el nivel jerárquico superior (Dirección General de Nivel Medio y Nivel Superior) a través del Coordinador de Zona, cargo desempeñado por un docente de varios años de antigüedad y que ha concursado (según antecedentes y evaluación de competencias) para obtener esa plaza.

Las escuelas tienen tamaños variables según la cantidad de estudiantes; la procedencia socio-económica de éstos ha generado una clasificación en circuitos escolares, según criterios de calidad construidos desde el sentido práctico, conocida en la comunidad educativa. La más habitual es la diferencia entre escuelas céntricas y periféricas atendiendo a la ubicación espacial en las ciudades y a las condiciones de los barrios.

Las direcciones de las escuelas suelen gestionar actividades de formación del personal docente cuando participan en proyectos financiados, tales como el Plan de Mejoras para la Educación Secundaria implementado desde hace 5 años por el Ministerio de Educación de Nación, vía Ministerio provincial. Si bien no es una práctica extendida, se realiza a partir de un diagnóstico de las autoridades de las escuelas quienes, posteriormente, solicitan apoyo económico y aval para realizar las actividades programadas, pudiendo contratar especialistas para desarrollar talleres o asesoramiento específico.

Otra modalidad de formación en la cual intervienen los agentes escolares desde las escuelas es por invitación de la Dirección de Nivel Medio, como ya se comentara. Estas actividades suelen realizarse en las localidades de Santa Rosa y/o General Pico por la concentración poblacional que allí se registra y por ser punto cercano para varias poblaciones, solventándose los gastos de traslado y viáticos a los agentes participantes y cubriendo el turno de clase con personal de apoyo a la docencia.

Los agentes escolares deben cumplir requisitos para el ingreso a la docencia, para la acumulación de cargos y horas de clase así como también para acceder a los cargos directivos, los mismos guardan vinculación con la FDP; motivo éste que lleva a su descripción:

A- El ingreso en la docencia requiere contar con título de grado o el 75% de las asignaturas aprobadas de sus carreras terciarias (universitarias y no universitarias) y para aumentar el puntaje anualmente se deben presentar certificaciones de carreras, cursos, seminarios, posgrados, acompañamiento de campamentos y otras actividades recreativas que son valorados por el Tribunal de Clasificación; ésta es una comisión evaluadora de antecedentes integrada por el personal técnico del Ministerio de Cultura y Educación e integrantes del Gremio docente.

La jornada laboral del docente de Nivel Medio transcurre en varias escuelas, habitualmente en el mismo día, para desarrollar su trabajo pedagógico durante 40 a 80 minutos con cada grupo de estudiantes, pudiendo acumular varias horas cátedra en una misma institución cuando ha alcanzado un alto puntaje adquirido por antecedentes y antigüedad, situación que le permite seleccionar instituciones y cursos en los cuales desempeñarse.

El límite que tienen los docentes para “tomar horas” (como se menciona habitualmente) es el pautado por el artículo 124 de la Ley provincial 1124/89 Estatuto del Trabajador de la Educación, que establece que a efectos de la acumulación de cargos y horas de cátedra no deberá existir superposición horaria, debe respetarse el lapso necesario para el traslado de una a otra actividad y se podrá acumular hasta 36 horas de cátedra (1 hora cátedra equivale a 40 minutos de reloj por lo cual son 24 hs. reloj el máximo de horas de trabajo) o su equivalente en cargos en el nivel educativo.

Esta situación de “profesor taxi” (denominación del profesor de escuela secundaria) es un modo de pluriempleo porque los docentes trabajan en otros niveles educativos en distintos puestos con lo cual pueden acumular hasta 48 hs. cátedra (32 horas reloj que es jornada doble): docente en un lugar, auxiliar administrativo o auxiliar docente en otro; directivo en una institución y docente en otros; docente de niveles primario y terciario, etc.; en jurisdicción provincial y nacional y en escuelas de gestión pública y privada. Con lo cual hay un número importante que sobrepasa el límite de 48 horas cátedra.

Esta situación es observada en la Ley Nacional de Educación (nº 26206, artículo 32) que anticipa la discusión en convenciones colectivas de trabajo de las estrategias para la concentración de horas cátedra o cargos de los profesores, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución; es retomado el precepto y explicitado en el artículo 36 de la Ley Provincial de Educación nº 2511:

[El Ministerio de Cultura y Educación deberá establecer.....] los mecanismos que permitan la concentración progresiva de horas cátedra y/o cargos de los profesores en el marco de la Convención Colectiva de Trabajo, con el propósito de mejorar las condiciones de constitución de equipos docentes estables y con sentido de pertenencia a las instituciones; y de posibilitar la coordinación y planificación conjunta de la enseñanza, el acompañamiento y la orientación de los/as estudiantes/as.

B- Los cargos de Directores de Escuelas de Nivel Medio han sido ocupados hasta el momento por los docentes que reúnen requisitos de puntaje, antecedentes y notas de concepto previas además de expresar su interés explícitamente en ocupar dichos puestos. Son compatibles con otros cargos y con el desempeño en horas de clase en asignaturas de su especialidad. Una vez nombrado como director o vice-director, se podía permanecer en el mismo hasta la jubilación si no mediaba ninguna sanción disciplinaria. Desde el año 2011 hasta el momento (2013) comenzaron a desarrollarse los concursos de jerarquía y categoría en cumplimiento de la Ley de Educación provincial para cierta cantidad de establecimientos educativos, con una modalidad de capacitación y evaluación. Para el desarrollo de este trayecto de formación y evaluación de los directivos se realizó en 2011 un concurso abierto para agencias formadoras, en el cual resultó seleccionada la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

En este capítulo se procedió a la identificación y caracterización de las agencias en los aspectos centrales de funcionamiento y la composición de los agentes integrantes en cuanto a capitales acumulados. Es la primera acción de operacionalización de las categorías teóricas que sostienen la construcción del Campo de la FDP. Las posiciones y disposiciones de los integrantes del complejo Campo de Formación Docente, en su condición de contexto de recontextualización en interrelación con los agentes escolares, se analizará en los siguientes capítulos para el caso concreto de la jurisdicción estudiada.

CAPÍTULO VII. DEFINICIONES METODOLÓGICAS DEL TRABAJO DE CAMPO

PROCESO DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS TEÓRICAS

249

El conocimiento de un campo particular demanda dotarse de medios para penetrar en los pormenores de la singularidad histórica. La propuesta en esta investigación es la observación de los posicionamientos en el espacio de relaciones, imperceptibles en la primera lectura, entre aquellas realidades visibles que son las personas o los grupos.

El análisis comienza con la identificación del entramado de relaciones más inmediato, las posiciones y recursos de poder y las estrategias desplegadas y posteriormente, reconstruir las relaciones externas que intervienen en la dinámica interna; esto es, para la indagación del estado del juego es condición el análisis de las acciones realizadas por los jugadores que apuestan capitales de distinta especie y en grado variable de volumen en la lucha para mantener o cambiar las posiciones de agentes y agencias. El capital cultural, propio del Campo de la FDP, moviliza especies de capital que no aparecen de modo visible (se encuentran enmascarados) y hasta son negados como factores posibilitadores de la circulación y de los motivos de la pelea por su apropiación (Bourdieu, 2012).

Para construir este conocimiento se requiere la operacionalización de las categorías teóricas de Bourdieu y los aportes de Bernstein expuestos en el primer Capítulo en un cruce con datos de la empiria. El primer acercamiento al objeto se realiza desde el

conocimiento de esta investigadora que forma parte del espacio de formación permanente. El “conocimiento informado” (Guber, 2004) se amplía y profundiza posteriormente a partir de la selección de los agentes responsables de la FDP en las agencias formadoras y de los integrantes del Campo Pedagógico del Nivel Medio.

La perspectiva epistemológica construida por P. Bourdieu, desde la cual se construye el objeto de estudio, privilegia el análisis de las estructuras objetivas y las representaciones subjetivas,

Por un lado, las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista están en una relación dialéctica y aún así (...) los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes (Bourdieu, 1998, p. 129).

Se trata de interpretar las posiciones ocupadas por las agencias y agentes formadores y las relaciones con los agentes en formación así como las percepciones de las condiciones existentes y las posibilidades. Posiciones caracterizadas por la doble vía: de los agentes, denominados referentes en esta investigación, que ocupan posiciones en las agencias formadoras y del Campo Pedagógico y por datos estadísticos, registros, documentos normativos e información de páginas de internet.

La operacionalización realizada para conocer las posiciones en el Campo y los capitales en disputa se realiza a partir de una primera construcción de subcategorías:

- 1- Las acciones de formación implementadas en los últimos dos años.

2- El reconocimiento entre agencias formadoras intervinientes en el campo.

3- La identificación de las agencias formadoras realizada por los agentes en formación.

El primer punto es un cruce entre datos de orden objetivo constatados en los registros de las agencias de las acciones de formación realizadas, del origen de las iniciativas y del financiamiento con las percepciones de los agentes intervinientes en el Campo. Es un análisis de los capitales económicos, del capital social, simbólico y político involucrados en las acciones de formación que demuestran la dependencia (no necesariamente desde la posición en un organigrama) de las agencias entre ellas y con otras externas a la jurisdicción; esta operación habilita la inclusión de las agencias formadoras dentro de un cierto campo social.

La re-construcción en el plano de la investigación de la configuración de relaciones objetivas entre posiciones –definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones hacia los agentes que las ocupan por la distribución de las diferentes especies de capital y por las relaciones objetivas entre posiciones de dominación, subordinación, homología, etc. (Bourdieu, 1995)– es posible a partir del conocimiento de aquello efectivamente actuado por las agencias y los agentes que se movilizan en este Campo de la FDP. Las categorías construidas al respecto remiten a las Acciones de formación docente realizadas, Cantidad de Certificaciones y Origen de Financiamiento.

El constructo Acciones de formación realizadas, desagregadas entre aquellas específicas para el Nivel Medio y para todos los Niveles educativos, muestra el comportamiento de las agencias formadoras priorizando y seleccionando capital cultural y disponiendo recursos para la circulación de conocimiento en el Campo Pedagógico; la Cantidad de Certificaciones es indicio de la visibilidad y la respuesta de aceptación de

los docentes hacia esas acciones; y por último, el Origen del Financiamiento expresa el volumen de capital económico disponible y la procedencia del mismo.

Al centrar la atención en las relaciones de fuerzas simbólicas manifiestas de los intervinientes y sus grupos (subcategorías 2 y 3), se enfoca el estudio en la percepción del estado del “orden de las cosas” (Bourdieu, 1995, p. 120). Las representaciones de los conocimientos y experiencias necesarias para el ejercicio laboral en dicho nivel educativo, en las condiciones actuales de universalización que impone la Ley Nacional de Educación (2006), son comunicadas desde los Campos Recontextualizadores en discursos que versan sobre las prácticas educativas posibles y deseables a desarrollar con los adolescentes y jóvenes, con efectos en los agentes del Campo Pedagógico del Nivel Medio que los recontextualizan desde sus trayectorias y experiencias laborales. En esta investigación el aspecto subjetivo es analizado como aporte para la construcción de las posiciones de las agencias y los agentes, no se desarrolla un análisis del *habitus* de los agentes porque se ampliaría el alcance de los objetivos propuestos.

En las percepciones que sobre la formación docente permanente para el Nivel Medio tienen los agentes formadores y en formación es posible hallar una construcción similar. Teniendo en cuenta la categorización realizada por Bourdieu, se trata de agentes que comparten condiciones sociales en agencias donde desempeñan su trabajo de modo prolongado en el tiempo, desarrollando procesos de producción de sentido común que habilitan la portación de similares creencias sobre los objetos y prácticas.

El análisis de estas percepciones se focaliza en los capitales atribuidos entre los agentes de las distintas agencias y campos. Para ello se construyen dimensiones e indicadores dentro de ellas:

a- El capital simbólico asignado entre las agencias formadoras y de parte del Campo Pedagógico.

a. 1- Valoración mutua de las agencias formadoras.

a. 2- Valoración de las agencias formadoras desde los agentes en formación: docentes y personal directivo.

b-La percepción sobre los criterios de selección del capital cultural necesario para el ejercicio docente.

b. 1- Selección de las temáticas priorizadas (para ambos agentes: formadores y en formación).

b. 2- Características de las acciones de formación según los agentes formadores. En este último aspecto se prioriza el formato, la evaluación, la periodicidad.

c- La percepción acerca del Campo Pedagógico, entendiendo a éste como instancia de recontextualización del conocimiento en condiciones de ejercicio laboral. Se considera el diagnóstico sobre el cual operan los agentes formadores y en formación desde sus posiciones en el Nivel Medio.

c. 1- Percepción de las problemáticas institucionales y áulicas en el Nivel Medio.

c. 2- Percepción de la situación laboral de la docencia.

Del cruce entre datos de procedencia objetiva y subjetivos se produce conocimiento de las especies de capital y volúmenes en juego por cada jugador desde su posición, mostrando asimismo los movimientos en la estructura del campo. Para comprender con mayor claridad la operacionalización de los capitales particulares que se movilizan en torno a la FDP se sugiere revisar el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Desagregación de especies de capital y volúmenes de capital

Capital Económico	Propio	Destinados del presupuesto.
		Mixto (propio y bajo arancel).
	Externo	Cobro de arancel.
		Subsidio/ayuda económica.
		Programa Nacional.
Capital Social (redes)	Relaciones con agentes académicos renombrados	De universidades nacionales.
		De centros de formación de otros países.
		De centros de investigación y formación superior.
		De otras agencias (gremios, ONG, etc).
	Relaciones con la Administración Estatal	Con nivel directivo nacional.
		Con nivel directivo provincial.
		Con nivel intermedio provincial.
		Con Coordinación provincial (nivel cercano a escuela).
	Relaciones con representantes de partidos políticos	Diputados/senadores.
		Altos Dirigentes partidarios.
		Otros dirigentes partidarios.
Capital Cultural Institucionalizado	Certificados de los propios agentes formadores	Doctorados.
		Especializaciones y Maestrías.
		Licenciaturas/profesores.
	Certificados otorgados en últimos años	Cantidad certificados.
		Temáticas disciplinares.
		Temáticas de formación docente.
		Cantidad de lugares de realización de los eventos.
	Capacidad de otorgar certificados	Definición autónoma de criterios de otorgamiento.
		Dependiente del Ministerio de Cultura y Educación provincial.

Especies de Capital	Dimensiones	Indicadores
Capital Cultural objetivado	Espacios físicos y mobiliario	Disposición de los recursos.
		Alquiler de recursos.
		Solicitud en préstamo.
	Recursos tecnológicos	Disponibilidad de NTICs.
		Préstamos de NTICs.
		No cuentan con NTICs.
	Recursos bibliográficos disponibles y virtuales	Disposición de recursos.
		Requieren recursos de los propios agentes formadores.
		No cuentan con recursos.
Capital Cultural incorporado	Perfil de formador	Cargos con dedicación exclusiva a docencia frente a estudiantes.
		Cargos de dedicación a docencia, investigación y formación permanente.

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

La articulación entre la teoría, la metodología y la cuestión empírica, sede y objeto de indagación, es la condición fundante de la investigación cualitativa en la cual se enmarca esta investigación (Vasilachis, 2007). Por ello es fundamental el acceso a la empiria informada, acompañada, guiada por la teoría presente como nociones, conceptos, criterios metodológicos, instrumentos empleados, construcción de datos, análisis y redacción.

Teoría y material empírico se colocan en íntimo y constante diálogo de manera tal que en el final del proceso de investigación se encuentre a la teoría engarzada en los datos y a los datos potenciando a la teoría inicial y otras a las cuales se recurre en el

diálogo con la empiria. Para producir este conocimiento se debe poner en interlocución el bagaje de conceptos, métodos e instrumentos con con el de los sujetos a quienes se quiere conocer, examinando críticamente los principios teóricos orientadores y discutiendo teóricamente los hallazgos que resultan del trabajo de campo (Guber, 2010).

Quien investiga en el campo de las disciplinas socio-educativas conoce exponiéndose de modo personal y, para esto, se cuenta con instrumentos pensados, creados, ensayados y a veces recreados para relacionarse con los sujetos. Si bien se suele hacer la distinción entre el investigador como el instrumento y las técnicas como los dispositivos para acercarse a las fuentes/referentes (Guber, 2010), en esta investigación se recurre a la concepción de instrumento tal como lo plantea Samaja (2002) que lo refiere al medio utilizado para construir conocimiento, involucrando en el mismo al investigador.

Los instrumentos seleccionados en la investigación son tres aplicados a diferentes agentes: la entrevista a agentes que se desempeñan en agencias formadoras, el cuestionario a quienes ocupan roles directivos en escuelas de Nivel Medio y el grupo de discusión a docentes. Por otra parte, se realizó análisis de documentación de organismos internacionales, de documentos legales y de programas relativos a la FDP así como de páginas webs de Ministerios de Educación de Nación y de la provincia de La Pampa.

En la misma línea de continuidad con el diseño flexible del proceso de investigación –con interrogantes amplios en su formulación que se precisaron en el interjuego de profundización teórica, acceso a la empiria y revisión de categorías construidas–, el trabajo de campo siguió una serie de premisas que orientaron esa instancia y el análisis del material producido. Una de ellas es la sensibilidad a los efectos que se causa sobre las personas que actúan como referentes. Otra, es considerar valiosas todas las perspectivas porque informan de la ocupación de una posición social desde una

trayectoria previa. La última de estas premisas es observar los hechos como si no se conociesen, no dándose por sobreentendido para lograr la mayor desnaturalización, más aún cuando se comparte el Campo estudiado.

Los instrumentos para obtener la información y la posterior construcción de los datos, vía análisis e interpretación, pretenden asegurar un estrecho ajuste entre éstos y los discursos de los sujetos. Para lograr este propósito se recurre a la triangulación de fuentes por medio del cruce de referentes y de instrumentos (triangulación metodológica) procurando evitar el predominio de las tendencias de la investigadora y, al mismo tiempo, someter a control recíproco los relatos de los agentes, produciendo una comprensión más profunda y clara del complejo fenómeno estudiado. Asimismo, la multiplicidad de perspectivas presentes en el Campo, que responden desde sus distintas posiciones sociales, deben quedar representadas en el caso y para esto la triangulación se convierte en una herramienta útil (Cohen y Manion, 2002)

INSTRUMENTOS E IMPLEMENTACIÓN EN EL TRABAJO DE CAMPO

A partir de personas conocidas por la investigadora, informantes claves como los designan Taylor y Bogdan (1998, p. 61), se comenzó el trabajo de identificación de los posibles referentes de las agencias formadoras provinciales y con docentes y directivos de escuelas de Nivel Medio. Sin una predefinición de antemano de quiénes serían y de la cantidad, se realizaron los primeros contactos orientados por los cargos ocupados ya que el criterio está fundado en el potencial de cada sujeto para mostrar una perspectiva que ayude a comprender el Campo.

La aceptación de los encuentros con estos agentes fue una tarea posible en el lapso de tiempo que transcurrió entre mayo y agosto de 2012⁶³ por la amabilidad y excelente disposición demostrada. En la mayoría de los casos había un conocimiento previo por una trayectoria laboral compartida en ciertos momentos y, en otros, intervinieron informantes claves; condiciones que contribuyeron significativamente a lograr un lugar en las apretadas agendas laborales. Hubo una entrevista más dificultosa porque no se lograba localizar a la referente durante tres meses hasta que aceptó en la última semana del trabajo de campo. Los demás aceptaron apenas se los contactaba con la limitante de tiempos muy estipulados para la realización de las entrevistas.

Los referentes consintieron en compartir sus conocimientos y de este modo ser parte de la investigación, dado que la posibilidad de desarrollar y concluir un trabajo teórico-empírico radica en el acceso a la subjetividad de los agentes involucrados que deben permitir esta intromisión en su vida y la circulación posterior de las interpretaciones producidas.

En las entrevistas y encuestas realizadas durante el trabajo de investigación, los agentes expresan un discurso desde una subjetividad construida socialmente,

[Hablan desde] el personaje social que se espera de ellos y que ellos esperan de ellos mismos por la relación inconsciente entre el *habitus* y el campo. El principio de las estrategias radica entonces en esa coincidencia que puede no coincidir entre los fines objetivos con aquellos que supone el sujeto que persigue (Bourdieu, 2002b, p. 117).

Hubiese sido importante realizar una saturación teórica para aumentar la consistencia de la investigación (esto acontece cuando ya no se halla novedad, no se produce

⁶³ La beca Erasmus Moe solo permite la realización de un trabajo de campo de 12 semanas durante el desarrollo del programa que es de 27 meses. En ese período de tiempo se realizaron contactos, entrevistas y encuestas en La Pampa.

ninguna comprensión nueva a pesar de seguir agregando informantes) pero los acotados tiempos del trabajo de campo no lo hicieron posible. Como resguardo se efectuaron comparaciones con resultados de investigaciones que son expuestas en las Conclusiones. Asimismo, en una ocasión posterior al trabajo de campo inicial se constataron interpretaciones con diferentes informantes claves (en los meses de julio-agosto de 2013).

La explicación dada sobre la investigación consistió en informar los objetivos generales y las características principales del diseño en el momento previo a las entrevistas y en el cuestionario a los referentes para lograr que hubiese un consentimiento informado (Kvale, 2011); fue imprecisa en aspectos que podían obstaculizar la comunicación, tal como aconsejan Taylor y Bogdan (1998) quienes sostienen que no es prudente proporcionar detalles que limiten en exceso la participación de los informantes. Si bien la mayoría de las personas se sienten observadas y evaluadas durante el desarrollo de la investigación se trató de establecer confianza garantizando el anonimato de las personas, esto motiva que no se citen en el texto los nombres y sólo se identifican en el Cuadro 12 los cargos desempeñados a efectos de mostrar la posición ocupada en la agencia, aspecto central en esta investigación puesto que desde allí se construye la visión sobre el tema en análisis. La negociación previa, en ciertos casos, incluyó la garantía de que las conclusiones serían entregadas antes de darle difusión en ámbitos locales.

Cuadro12. Agencias formadoras, referentes e instrumentos utilizados

Agencia	Posición institucional	Instrumento	Identificación
Ministerio de Educación Nacional Instituto Nacional de Formación Docente		Análisis de documentos, normativas y páginas web.	
Universidad Nacional de La Pampa	-Cargo político de segundo nivel del Área de Rectorado	Entrevista.	Referente 4
Facultad de Ciencias Humanas	-Cargo político de primer nivel. -Cargo político de segundo nivel del Área de investigación.	Entrevista. Entrega información cuantitativa de cursos.	Referente 6
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	-Cargo político de segundo nivel del Área de investigación.	Entrevista.	Referente 5
Instituto de Formación Docente público	-Cargo Docente del Área de Capacitación.	Entrevista.	Referente 7
Instituto de Formación Docente de gestión privada	-Cargo docente del Área de Capacitación.	Entrevista.	Referente 8
Centro de Actualización e Innovación Educativa [CAIE]	-Cargo por contrato.	Entrevista.	Referente 10
Instituto de Formación Docente privado	-Cargo docente del Área de Capacitación.	Entrevista.	Referente 9
Ministerio de Cultura y Educación provincial	-----	Análisis de documentación, normativas, y páginas web.	
Dirección de Planeamiento	-Cargo político de primer nivel.	Entrevista.	Referente 2
Dirección Gral. de Nivel Medio y Superior	-Cargo político de primer nivel. -Cargo técnico de segundo nivel para el Nivel Medio.	Entrevista conjunta.	Referentes 1
-Personal técnico de la Dirección de Nivel Medio y Superior. -Dirección de Educación Superior. -Tribunal de Clasificación	-Cargo técnico de Coordinación Zonal de General Pico. -Cargo técnico para el Nivel Superior. -Integrante.	Consultas informales. Consultas informales. Consulta por e-mail.	
Gremio docente	-Cargo político de primer nivel.	Entrevista.	Referente 3
Directivos de Nivel Medio	Directores y vice-directores de escuelas de distintas localidades	Cuestionario por e-mail y papel.	
Docentes de Nivel Medio	Zona de General Pico	Tres grupos de discusión.	Grupo 1, 2 y 3

– La entrevista semi-estructurada fue seleccionada como acercamiento a los agentes formadores de los Campos Recontextualizadores Oficial y Pedagógico por la posibilidad que ofrece de obtener, recuperar y registrar las experiencias de la vida

laboral en un marco de conversación sistematizada. Por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias dentro de una trayectoria social y el entrevistador pregunta acerca de sucesos en los cuales está involucrado el agente en un contexto espacio-temporal, permitiendo acercarse a la relación entre posición y *habitus* (Alonso, 1998), si bien esto no será objeto de profundización como fue mencionado.

Como ventajas de la entrevista pueden mencionarse la riqueza informativa en las palabras y en las interpretaciones de los entrevistados, a esto refiere Kvale (2011) al señalar como virtud genuina de este instrumento la apertura que proporciona al investigador la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo; permite la accesibilidad a información difícil o imposible de ser observada y es preferible por el encuadre de intimidad y comodidad entre los interlocutores.

Quien entrevista crea una situación concreta que, lejos de ser neutral, implica una situación única; comprende un desarrollo de interacción creador y captador de significados en el que influyen decisivamente las características personales de ambos intervinientes (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se establece una relación entre la entrevistadora que actúa y pregunta y los modos en los cuales responden y cuentan su experiencia los participantes. Por esto puede decirse que la entrevista reposa en la experiencia transmitida por quien oficia de investigador a través de una conversación con otro agente social dentro de un contexto artificial.

El tipo de preguntas y su estructuración interna configuran un marco dentro del cual los participantes responden y facilitan la información de sus experiencias personales, al tener un diseño semi-estructurado permite la comparabilidad entre entrevistados. La elección de entrevista semiestructurada contribuyó al acercamiento a los referentes de

las agencias formadoras puesto que de este modo se podía preguntar lo mismo en forma similar a todas las personas para asegurar resultados comparables, con la opción de realizar nuevas preguntas para ampliar los dichos iniciales (Kvale, 2011).

Se pretendió comprender los significados, perspectivas y definiciones, el modo de ver, clasificar y experimentar la parte de la realidad estudiada por parte de diez informantes. Para ello se partió de una lista de áreas generales que servían para orientar los temas, las preguntas solicitaban inicialmente la descripción de acciones realizadas en la agencia de desempeño y, a partir de allí, se continuaba con identificaciones y evaluaciones que ellos debían realizar sobre diferentes ítems, con las variaciones necesarias según la pertenencia de la agencia a un campo u otro y el lugar jerárquico de la misma.

La estructura flexible y dinámica de la entrevista permitió lograr la comprensión de las perspectivas de los informantes tal como lo manifestaran con sus palabras, en la búsqueda de la descripción de sus ideas y de las acciones que realizan así como del modo de descripción al cual recurren, porque tanto contenido como forma expresan la percepción de los agentes (ver protocolo de entrevista en Anexo, ítem B).

Como no puede evitarse el riesgo de la discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen efectivamente los agentes, entre lo que pretenden significar con lo dicho y aquello que comprende la investigadora, es necesario, entonces, conocer las limitaciones y hacerlas actuar en el momento del análisis e interpretación señalándolas como imprecisiones u obstáculos y cruzándolas con otros datos.

El tiempo de las entrevistas rondó en la hora y media aproximadamente, en algunos casos fue insuficiente para el detalle que estaba ofreciendo el informante, pero era el disponible en la agenda de esa persona.

La situación vivida con mayor tensión durante el desarrollo de la entrevista ocurrió en ciertas ocasiones al tratar la relación con la Universidad, debido a la adscripción de esta investigadora a la misma, por lo cual se dejaba como una pregunta final cuando ya se había avanzado en el *rapport* mostrando que no se abrían juicios en el desarrollo de la entrevista y que la pregunta que se realizaba tendría el mismo tratamiento que las otras.

Las entrevistas fueron grabadas previa aceptación por parte de los entrevistados. Con este registro, además de las notas que se tomaban mientras transcurría la misma, se pudo reconstruir la comunicación y realizar el análisis posterior.

Como se mencionó, los referentes entrevistados ocupan puestos claves en la FDP de las agencias en las cuales se desempeñan, por esto fueron seleccionadas como representantes del Ministerio de Cultura y Educación provincial dos personas con cargos políticos de primer nivel jerárquico. Una de ellas acompañada por la responsable del equipo técnico (Referentes 1) y que son citadas de modo conjunto porque si bien acepta la entrevista la responsable política se encuentra presente e interviene en la mayor parte de las preguntas quien está en el cargo técnico⁶⁴. La segunda referente con

⁶⁴ Fue una decisión de la entrevistada en el momento de producirse el encuentro y lo estableció como condición de su aceptación, no dando lugar a la aclaración de la misma. No se diferencian perspectivas porque una y otra retoman sus propias palabras en un hilo de continuidad. Ha sido una estrategia difícil de comprender y sobre la cual se pueden realizar diversas interpretaciones hipotéticas para las cuales no hay elementos de apoyo.

cargo político (Referente 2) se ocupa del diseño e implementación de acciones de FDP para todos los niveles educativos del sistema provincial.

Dentro del Campo Político se incluye al Gremio docente UTELPA, de dicha agencia se entrevistó a la referente política de primer nivel que ocupa el cargo de mayor responsabilidad en el área educativa (Referente 3).

Otra línea de referentes entrevistadas pertenecen a la Universidad Nacional de La Pampa, allí responde la responsable del área académica en el Rectorado (Referente 4), similar cargo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Referente 5) y de la Facultad de Ciencias Humanas (Referente 6) es una responsable política de primer nivel jerárquico y de esta misma unidad académica se solicitaron datos adicionales, vía correo electrónico, a una responsable del área de formación.

Tres son los referentes de Institutos Superiores de Formación Docente: la Referente 7 es responsable de la capacitación del Instituto de dependencia estatal con las carreras de formación inicial en Artes. El Referente 8 ocupa igual cargo en el Instituto de dependencia estatal con gestión privada, el cual forma en la carrera Profesorado de Educación Física. La Referente 9 es la responsable de educación del Instituto de gestión privada con funciones de desarrollo, capacitación e investigación (sin formación docente inicial). La selección se realizó por ser representativos de los distintos tipos de Institutos de Formación Docente presentes en la jurisdicción. Además de los dos estatales con formación inicial para el Nivel Medio (si bien los títulos tienen incumbencia para la totalidad de los niveles educativos) hay dos más en la provincia y los restantes forman para el Nivel Inicial o Primario. De este modo se pretendió con esta muestra construir una representación de la totalidad existente.

Se entrevistó a la Referente 10 que actuaba como Coordinadora de un Centro de Actualización e Investigación Educativa [CAIE]; dicho Centro era parte del plan de formación de redes de recursos digitales y de capacitación del Instituto Nacional de Formación Docente hasta finales de 2012 (ver Capítulo VI). El CAIE estaba asociado al Instituto de dependencia estatal y realizaba funciones de vinculación con otras instituciones educativas del medio hasta inicios de 2013.

– La decisión de aplicar un cuestionario a los directores y vice-directores [de ahora en adelante personal directivo o directivos] de escuelas de Nivel Medio responde a la necesidad de llegar con un procedimiento estandarizado para recolectar información escrita acerca de las percepciones de este colectivo particular en un escaso tiempo y a sujetos ubicados en lugares muy diversos de la provincia (Aldridge y Levine, 2001). Diversidad que fue posible conocer a través de los documentos provinciales y los valiosos comentarios informales de colegas que desarrollan su trabajo en el Nivel Medio, en distintas posiciones laborales, en las ciudades de General Pico y de Santa Rosa, principales centros urbanos.

El objetivo de cubrir distintas zonas de la provincia apunta a conseguir un muestreo de la diversidad de condiciones laborales, formación personal y perspectivas de quienes ocupan la máxima jerarquía en la agencia escolar que representa a los docentes ante la Coordinación Zonal (órgano intermedio entre escuelas de una zona geográfica y la Dirección General de Nivel Medio) y en las reuniones citadas por las áreas del Ministerio de Cultura y Educación provincial, además de portar una visión de la totalidad de la situación escolar por el conocimiento práctico construido en la experiencia.

Con el cuestionario la información fue recogida de forma estructurada actuando las preguntas a modo de similar estímulo para todas las personas (Cea d'Ancona, 2001), siendo una situación cerrada que requiere mayor planificación que la entrevista semiestructurada. Este modo posibilita acceso a información significativa en un mayor volumen que las entrevistas personales y facilita la comparación de resultados.

En la primera parte de este instrumento se solicitaban datos personales y de la institución escolar de desempeño. Posteriormente, se utilizaron ítems con alternativas de respuestas, ítems abiertos e ítems de escala (ver protocolo de cuestionario en Anexo, ítem A). Con los primeros se ofrecían opciones dentro de las posibilidades conocidas dejando siempre la opción "Otros" para permitir las inclusiones, las preguntas con escalas presentaban valoraciones numéricas (de 1 a 5) para mostrar diversos niveles de acuerdo/desacuerdo, las preguntas abiertas tienen la peculiaridad de ser flexibles en cuanto a la opción de respuesta y permiten profundizar en las opiniones de los encuestados (Cohen y Manion, 2002).

El acercamiento a los directivos se realizó a través de dos vías de encuesta: vía e-mail y papel. Esta última fue entregada por diversas personas que actuaron como mediadoras para llegar hasta las diversas instituciones, algunas de ellas distantes más de 400 km. En los casos en que no había posibilidades de entregarla de este modo se envió por e-mail y se recibió de la misma manera.

Se entregaron cuarenta (40) encuestas y de ellas se recuperaron quince (15) (37%) respuestas en un lapso de tiempo de 3 meses. Por esto, el grupo de directivos lo constituyen esas quince (15) personas, ocho son mujeres y siete hombres, con representación de escuelas de distintas zonas de la provincia: norte, centro norte, centro, centro sur, sureste y suroeste.

En el ejercicio de la docencia tienen un promedio de 22 años (el de menor antigüedad trabaja hace 9 años como docente en el sistema educativo). En el cargo directivo, la antigüedad oscila entre quien recientemente ha ocupado el cargo hace 1 año y otros que llevan 17 años, siendo el promedio de 13 años. Los títulos de base son profesores de Educación Física, de Historia, de Ciencias de la Educación, de Ciencias Biológicas e Ingenieros Agrónomos en el caso de dos escuelas técnico-agropecuarias.

El 64% desempeña funciones en otro cargo además de la dirección, de ellos el 80% trabaja en el sistema educativo (Universidad, Terciario superior, profesor particular, otra escuela de nivel medio) y el 20% en actividades privadas no relacionadas con la docencia.

Las actividades de la dirección del centro escolar le insumen un promedio de trabajo de 27 hs. semanales, en dos casos solamente se menciona que les lleva 10-12 hs. y corresponden a cargos de vice-dirección que forman el plantel directivo con menor responsabilidad horaria en escuelas con baja matrícula de estudiantes. Esto puede comprenderse si se aclara que las escuelas tienen matrículas con 72 inscriptos, otras con 320 y llegan a 620 estudiantes (el número promedio oscila en 250 estudiantes). La condición socio-económica de los estudiantes, según la percepción de sus directivos, podría situarse en clase media y baja. Sólo una directora aclara que asisten de posición media alta a media baja en la escuela a su cargo.

El 80% se desempeña en escuelas que incluyen el Ciclo Básico del Nivel Secundario y los años de Nivel Polimodal que aún continúan hasta su reemplazo por la nueva estructura. El restante 20% lo hace en escuelas que recientemente comenzaron a implementar el Nivel Medio y anteriormente eran escuelas con Tercer Ciclo de EGB. El

emplazamiento geográfico es céntrico en once escuelas, tres en barrios periféricos de las ciudades y una en zona rural.

El plantel docente de estas escuelas es mixto en cuanto a estabilidad en el cargo: entre el 50 al 80% de docentes están titularizados en sus cargos y el porcentaje restante es interino y suplente⁶⁵; este dato es relevante porque influye en la movilidad de los docentes al no ser titulares. La mayor parte de los que se desempeñan cuentan con títulos docentes y en una proporción menor de escuelas (30%) son títulos habilitantes con capacitación docente (refiere a que no son específicos de la disciplina curricular en la cual se desempeña, por ejemplo: un abogado a cargo del espacio curricular Historia).

– El grupo de discusión, como instrumento no directivo cuya finalidad es la producción controlada de un discurso por parte de un conjunto de sujetos reunidos durante un espacio de tiempo limitado, resultó ser el medio más adecuado para obtener una visión en profundidad de las motivaciones que operan en las prácticas de estos grupos de docentes;

El grupo de discusión no trata de alterar comportamientos o percepciones sino que pretende a través de la provocación de una situación comunicativa, la investigación de las formas de construcción significativa de la conducta –a nivel macro– del grupo o grupos de referencia y de pertenencia de los individuos que interaccionan en el espacio micro del grupo de discusión, en cuanto que grupo testigo, en el que se genera un microuniverso (facilitado por el investigador) capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio (Alonso, 1998, p. 94).

⁶⁵a) INTERINOS: Cuando se los designa para cubrir cargos u horas cátedra vacante. b) SUPLENTE: Cuando reemplacen a un titular, interino o suplente por un lapso menor de noventa (90) días, y c) SUPLENTE FUNCIONAL: Cuando reemplacen a un titular, interino o suplente por un periodo mayor de noventa (90) días” (Artículo 17 de la Ley 1124. Estatuto del Trabajador de la Educación, 1988. Publicado en Boletín Oficial, 6/1/1989).

El objetivo fundamental que se pretende con los grupos de discusión es acercarse, a partir de los indicios obtenidos, al estudio de las representaciones sociales que circulan en los colectivos docentes y a las cuales se puede acceder desde la confrontación discursiva de sus miembros. Las representaciones colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica, permanentemente actualizable y que determinan la forma común en la que diferentes grupos construyen e interpretan su realidad y la de otros colectivos sociales, son posibles de conocer por las manifestaciones discursivas que acontecen en el proceso comunicativo grupal; en este caso, fue un primer abordaje el que permitió construir datos preliminares sobre esas percepciones.

El grupo de discusión es un grupo creado puesto que los integrantes son seleccionados por un externo con un propósito determinado y siguiendo un diseño en relación con objetivos de conocimiento. En esta investigación se buscó la existencia de heterogeneidad de edades, formaciones y trayectorias laborales que representara la diversidad de docentes que se desempeñan en el Nivel Medio, cuya confrontación contribuyera a la expresión de los discursos existentes en el Campo Pedagógico del Nivel Medio.

El empleo de este instrumento presupone que el objeto temático de la investigación va a ser observado desde la experiencia directa que de él poseen un cierto número de sujetos que al interactuar producen discursos particulares del grupo social mayor del cual forman parte. Este carácter otorga representatividad, si bien en esta investigación no se logra la saturación de las posibilidades significativas de esa situación comunicativa –se satura cuando cualquier otro grupo realizado en las mismas condiciones y con miembros extraídos de los mismos grupos de pertenencia producen

un discurso redundante— por la imposibilidad temporal de replicar los grupos de discusión. No obstante, puede hipotetizarse que los discursos presentes en estos tres grupos se corresponden con percepciones de los docentes tal como se analizan en las diversas investigaciones de nivel nacional (mencionadas en el Capítulo V) y provincial (Azcona y Fernández, 2011; Campagno y Ferrero, 2011; Quipildor, 2012; Serra, 2011, entre otras).

La conformación es de grupo pequeño (de cuatro a siete personas) para permitir la interacción cara a cara, que todos puedan expresarse sin que se armen subgrupos y la dinámica tienda a auto-organizarse según normas del propio desempeño de la interacción grupal, si bien las mismas se alteran por la intervención de quien actúa en el lugar de la coordinación.

La cantidad de grupos a incluir se remite a criterios justificados en este caso por la disponibilidad de tiempo para el trabajo de campo y las posibilidades de los docentes de reunirse por las largas jornadas laborales, motivo este que restringió los encuentros a una duración de hora y media a dos horas como máximo. La representatividad de los grupos se puede analizar por la significación de sus resultados, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas y, sobre todo, por la posibilidad de recoger y analizar indicios de representaciones sociales materializadas en discursos construidos en la experiencia y la práctica.

El papel de quien entrevista es de moderadora; desde la coordinación ejercida por esta investigadora se contaba con un guión mínimo (ver Anexo, ítem C), planteando el tema y preguntas amplias para comenzar y orientar la discusión así como para guiar hacia nuevas preguntas si se producían momentos de detenimiento o generar otra dinámica si la palabra era monopolizada por algún o algunos integrantes, hacer síntesis

a partir de los mismos dichos para buscar acuerdos o desacuerdos con la idea que la confrontación en el grupo permita formar y concretar posturas o evolucionar sus planteamientos (Gil Flores, 1992).

Los docentes seleccionados viven y se desempeñan en la ciudad de General Pico, algunos de ellos viajan diariamente a poblados semirurales cercanos (distantes entre 15-20 km) para trabajar en las escuelas de modalidad ruralizada y otros trabajaron hasta el año anterior en poblados cercanos (50 km aproximadamente). La elección de la ciudad obedece a ser el lugar de residencia de esta investigadora, lo cual permitía los contactos y contar con lugar para la realización de los encuentros.

Para la integración de los grupos se recurrió a dos situaciones. Para uno de ellos se realizó una convocatoria por e-mail a un listado de nombres que se construye luego de consultar con informantes claves que se desempeñan en el Nivel Medio y tienen conocimientos de sus colegas. Quienes respondieron a la convocatoria asistieron un día y horario al ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas en la cual se realizó la entrevista (denominado grupo 3 de ahora en más). Distinto a la conformación de los grupos 1 y 2 (como se denominarán en adelante) que fue posible contactarlos en un colegio nocturno, donde comparten la sala de profesores en la hora institucional asignada⁶⁶ y aceptaron ser entrevistados en ese tiempo. Estos grupos de discusión fueron posibles por el ofrecimiento realizado por la Directora del Centro. El resguardo del anonimato formó parte del contrato previo a la entrevista, por este motivo cuando se

⁶⁶ Este tiempo institucional es raramente asignado en las escuelas medias; en este caso es por la condición de ser un establecimiento para jóvenes y adultos que ha funcionado con una modalidad semipresencial desde su creación en la década de 1990.

citan frases textuales se identifica al informante por la primer letra de su nombre y el número de grupo (C. del grupo 2, por ejemplo).

Para conocer las características de cada integrante del grupo, se entregó una brevísima encuesta donde quedaban registrados datos personales (Parte A del grupo de discusión, ver Anexo). El grupo 1 lo integraron cuatro (4) personas, dos de cada sexo. De ellos, dos personas cuentan con una antigüedad de más de 20 años de ejercicio de la docencia y las otras con 8 y 10 años. Dos son profesores de Ciencias de la Educación, una es Maestra de Enseñanza Primaria y Periodista y el cuarto es Licenciado en Bioquímica (profesional sin título docente).

El grupo 2 lo integraron siete (7) personas, de las cuales dos eran hombres y el resto mujeres. La antigüedad en la docencia oscila entre una docente con 3 años, otros con más de 10 años y sólo una con 25 años de ejercicio laboral. Del total, cuatro cuentan con título docente en Historia, Geografía, Biología e Inglés; dos son del área de Administración de empresas y un Licenciado en Bioquímica.

El grupo 3 lo constituyeron cuatro mujeres. Una de ellas hace 1 año comenzó a ejercer la docencia, otra hace 4 años y las restantes tienen 11 y 27 años de antigüedad. Las cuatro tienen título docente: dos en Ciencias de la Educación (una de ellas, que es la de mayor antigüedad, es docente de Enseñanza Primaria), una Profesora de Artes Visuales y la cuarta es docente de Enseñanza Primaria con cargos en Primer año del Nivel Medio.

– Los documentos son valiosas fuentes de información de la realidad estudiada que permiten acceder a discursos en formato textual. Las normativas –leyes, resoluciones y decretos– delimitan la posición de aquello que puede decirse legítimamente sobre lo

que es y debe ser, con efectos buscados de instaurar un orden en la práctica. Los documentos de las agencias internacionales seleccionadas son considerados por su potencial de declaraciones de intenciones y prescripciones para las áreas de educación de una amplia cantidad de regiones del mundo. Son *corpus* textuales que se publican para la difusión y tienen sus propios medios de impresión, tales como el Boletín Oficial en la Argentina para los asuntos legales y los sitios web de cada agencia

Los documentos de las agencias UNESCO y OEI se ajustan al formato académico, propio del Campo Intelectual, con una exposición argumentativa con funciones de intervención política. El informe de la Comisión de Educación de Adultos de América Latina para la Conferencia Río +20 es una declaración de principios de breve extensión.

Las normativas consultadas son construcciones legales de distinto orden de prelación. Para orientar la interpretación de las leyes de educación se recurrió a análisis de reconocidos especialistas en el tema en la Argentina debido a la multivocidad de los términos y de las relaciones en el vocabulario legal especializado. “Podría decirse, pues, que *no hay palabras inocentes*, de forma que su utilización está objetivamente 'cargada' de sentidos de los que no puede ser plenamente consciente el emisor” (Beltrán Llavador, 1991, p. 172) y el lector no especializado puede generar tergiversaciones o pasar inadvertidos aspectos relevantes.

Las categorías analíticas se construyeron considerando el objetivo de conocer las definiciones políticas en el Campo de la Educación y de la FDP. Dichos constructos son las concepciones de educación, de formación docente inicial y permanente así como las responsabilidades asignadas al Estado nacional, provincial y otras agencias mencionadas. Para una comprensión de las mismas en el contexto de producción del

documento (superestructura según Van Dijk, 1983), se contempló la autoría, el proceso de aprobación y el destino previsto.

Van Dijk (1983) propone un modelo de análisis de contenido basado en un enfoque deductivo del proceso en el que señala la macroestructura, la microestructura y la superestructura. De su compleja teorización se retoman, a modo de herramientas metodológicas, las macrorreglas para abordar el proceso de análisis documental dada la posibilidad que ofrecen de representar sintéticamente el contenido de los documentos, omitiendo y discriminando información poco relevante a los objetivos de esta investigación.

Las macrorreglas de omisión, selección, generalización e integración incorporan la esencia del trabajo analítico, a la vez que exhiben una secuencialidad lógica en la ejecución para separar lo medular de lo accesorio, avanzando hacia la configuración de los elementos nucleares de los documentos analizados (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007).

-Otra fuente de información la constituyen los datos sobre acciones de formación realizadas y certificadas en el período 2010-2012, los mismos ya habían sido sintetizados en cuadros por las agencias de formación en dos casos y en otro se realizó la reconstrucción a partir de las resoluciones de aprobación de los cursos, seminarios, talleres.

ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de campo consistió en recoger los testimonios orales y escritos, luego se realizó la transcripción de las entrevistas apoyadas con el registro de audio y notas

adicionales que se fueron haciendo durante el transcurso del encuentro; se trabajó sobre la base del respeto de las perspectivas sin alterar el discurso de los referentes. En el proceso de construcción de datos, cruce entre categorías y registros de la empiria, se consideran tanto aquellos que confirman ciertos presupuestos como los discrepantes. Los recaudos tenidos en cuenta para obtener información detallada y completa a fin de una mayor comprensión del tema estudiado y lograr un vínculo adecuado entre interpretación y datos provenientes de distintas perspectivas discursivas, junto a la triangulación como medida para aumentar la confianza en los datos apuntan a lograr un conocimiento aceptado por su credibilidad; ello supone poder evaluar la confianza tanto en el resultado del estudio como en su proceso (Cohen y Manion, 2002).

El análisis de los datos cualitativos es un proceso en continuo progreso que comenzó al realizarse en los encuentros con los referentes y continuó con su codificación y procesamiento en categorías, con procedimientos diferenciados según las fuentes de información fuesen cuantitativas y cualitativas. La instancia de relación con los referentes y el análisis de los datos permiten adentrarse en la complejidad de la realidad social, requiriendo, para ello, interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación y el trabajo detallado e intensivo con la teoría conceptualmente densa para evitar la simplicidad.

El tratamiento de los datos cuantitativos se hizo calculando las frecuencias relativas de las respuestas de los encuestados a las preguntas, la mayor parte de ellas eran con opciones cerradas y una mínima parte solicitaba la expresión escrita de sus opiniones de modo abierto. Los datos cualitativos procedentes de las entrevistas individuales fueron organizados comparativamente en las categorías descriptas en la primer parte de este capítulo, interpretando similitudes, diferencias y aspectos novedosos de los discursos de

los agentes. De igual modo se procedió con los grupos de discusión, aunque con mayor complejidad, dado que en las mismas no se siguió un protocolo de preguntas sino de líneas de discusión que mantenían las mismas categorías tratadas en los otros instrumentos; la dinámica en dos de los grupos contribuyó a su tratamiento y en el otro no fue posible porque los integrantes priorizaron la discusión sobre ciertos tópicos y no pudieron abordar los restantes en el tiempo previsto.

Se recurrió a consultas informales con agentes del Ministerio de Cultura y Educación para solicitar aclaraciones sobre el funcionamiento de la agencia. Puede decirse que las mismas permitieron clarificar el complejo entramado burocrático. Esta información no fue codificada por este motivo.

El proceso analítico de los documentos de las agencias, informes o textos legales comenzó omitiendo la información adicional y no relevante para las categorías previamente construidas, luego se seleccionó lo medular organizándolo en casilleros dentro de un cuadro para su comparación, posteriormente, con los documentos de las otras agencias; a partir de este paso se generó una composición de la generalidad del discurso sobre los aspectos de interés.

La información sobre acciones de formación desarrolladas y certificadas por las agencias fue analizada cuantitativamente en frecuencias absolutas y porcentajes para permitir su comparación.

El primer proceso de análisis de los datos requirió el tratamiento por separado de los mismos, cuantitativos y cualitativos, procedentes de los distintos agentes y de los documentos revisados (*etic* o interpretación de segundo orden). Este procedimiento intenta evitar interferencias y encajes precipitados que impidan revisar las

particularidades antes de su comparación y cruzamiento con el desarrollo de la teoría; momento este cuando cobran significación creando nuevos sentidos y logrando alcances de mayor concreción a los iniciales desarrollos abstractos. Se busca con este recurso otorgar mayor validez a la investigación (Trend, 1986).

La triangulación se realizó entre referentes en distintas posiciones en el Campo de la FDP, formadores y en formación y procedentes de distintos Campos, Político, Intelectual, Pedagógico, abordados a su vez con una triangulación de instrumentos: entrevistas, grupos de discusión y encuestas; apoyando con datos procedentes de registros de las agencias sobre las acciones de formación implementadas y textos normativos. Los procedimientos utilizados durante la investigación apuntan a dar garantías que las interpretaciones y posteriores conclusiones surgen de la confrontación realizada por esta investigadora de los datos con la empiria.

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LAS TENSIONES PRESENTES EN EL CAMPO DE LA FDP PROVINCIAL

AGENCIAS, AGENTES Y ACCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE

279

Las relaciones que configuran el Campo de FDP se producen a partir de los cruces de las estrategias puestas en juego por agentes y las agencias, pensadas y actuadas desde las percepciones construidas en las trayectorias previas. Esas estrategias son la expresión de posiciones habitadas en este espacio que las reúne alrededor de una creencia común, *illusio* que mantiene incuestionadas las reglas básicas de la formación permanente y lleva a las disputas por monopolizar, conservar o apropiarse de mayores cuotas de ese capital a través de la producción de textos, agendas, discusiones, prácticas que son efectos de la historia y las apuestas en la situación actual (Bourdieu, 1987, 1995, 2003).

Las agencias y los agentes ocupan posiciones desde sus trayectorias previas y con los capitales acumulados en las luchas por legitimar sus producciones y perspectivas sobre la formación para el trabajo docente. Posiciones que tienen jerarquías diferenciadas pero donde cada uno de los involucrados sigue las reglas para permanecer y jugar dentro de los límites permitidos para no ser expulsado. Un caso acontecido en la provincia con la última Ley de Educación (nº 2511/06) fue la modificación de la normativa para los agentes del Campo Pedagógico e Institutos Superiores de Formación Docente privados que ya no tienen las mismas posibilidades de ofrecer sus cursos como en la década de

1990 al cambiar el tope de puntaje posible de acumular por los docentes en su legajo por acciones formativas en dichas instituciones⁶⁷. Esto moviliza a los agentes a la búsqueda de nuevas estrategias en la consecución de su objetivo de permanencia y jerarquía dentro del Campo.

Las acciones de formación que desarrollan desde cada agencia de modo sistemático se muestran con lógicas razonables desde las condiciones presentes y los *habitus*, lo cual suele no responder a la lógica racional de disponer los medios adecuados para alcanzar satisfactoriamente los fines, tal como se puede pretender atribuir a una organización desde una perspectiva taylorista (Beltrán Llavador, 2010). Las estrategias, desarrolladas en la lucha por monopolizar el capital cultural y acceder al capital económico y político necesario para su imposición son esa mezcla de intereses no conscientes que los agentes sospechan sometidos a su impulso aunque, observadas desde una cierta distancia, se puede comprender que, a veces, atentan contra esa subjetividad.

Dentro de las estrategias actuadas en el Campo, algunas se presentan con un carácter de mayor importancia porque definen el capital específico seleccionado como conocimiento relevante para el nivel educativo y, por lo tanto, como capital cultural a ser apropiado por los docentes. Por la posición central que ocupa el Estado en los diversos aspectos que incumben al sistema educativo en cada lugar de la Argentina, como fue revisado en los capítulos de la Segunda Parte, son sus agencias y aquellas que autorice quienes consiguen ubicarse en posiciones de dominancia alrededor de las

⁶⁷ Artículo 14 del Decreto Reglamentario 886/06 donde se explicitan los puntajes máximos y mínimos para valorar antecedentes en la carrera docente. Publicado en Boletín Oficial 2685 del 26 de Mayo de 2006. Disponible en <http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/Bof/2006/Pdf/Sep2685.pdf>

cuales se posicionan las demás en la estructura y en la constitución de las reglas que definen el funcionamiento ordinario (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La revisión del juego entre el capital cultural, capital social y simbólico junto a capital económico permite construir un modelo de las posiciones de los participantes del Campo de la FDP que se expresa en el siguiente Cuadro.

Cuadro 13. Posiciones objetivas de las principales agencias formadoras en el período 2010-2012

Agencia	Cantidad de acciones de formación realizadas para Nivel Medio	Cantidad de acciones de formación que incluyen al Nivel Medio	Cantidad de certificados expedidos	Origen del financiamiento
Ministerio de Cultura y Educación provincial	210	114	5899 N. Medio 2154 todos los niveles incluido N. Medio	234 acciones financiadas por Nación. 90 acciones por la provincia.
Facultad de Ciencias Humanas	----	74 más el trayecto de Capacitación Directivos y Coordinadores.	1084 para todos los niveles. No certifica la Capacitación de Directivos y Coordinadores 166*.	Financiamiento propio. La capacitación es con fondos de Ministerio provincial.
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	----	76	No se cuenta con el dato preciso. Aproximadamente entre 800-1000 para todos los niveles.	Financiamiento propio. Capacitaciones específicas con incentivo de Ministerio de Nación.
Institutos de Formación Docente	12	40	388 N. Medio 982 todos los niveles incluido N. Medio	No se cuenta con la información desagregada.

Aclaración: *La certificación es expedida por el Ministerio de Cultura y Educación por ser el contratante en esta capacitación. Se contabilizan en esta agencia por su responsabilidad en la definición e implementación del trayecto formativo.

Analizadas las acciones de formación realizadas y certificadas por el Ministerio de Cultura y Educación provincial en el período 2010-2012 orientadas a los docentes en ejercicio en el Nivel Medio, se constata que se hicieron 210 actividades de las cuales la mayor parte (173) fue en el año 2011. Además, se implementaron 114 para un público docente amplio que incluye a docentes de otros niveles. También en estos casos, el número es ampliamente mayor en 2011 (108 acciones).

El 75% del financiamiento estuvo mayormente a cargo de la Cabecera Nacional como se sigue llamando al Ministerio de Nación (denominación que viene del tiempo de la Red Federal de Formación Docente Continua en la década de 1990).

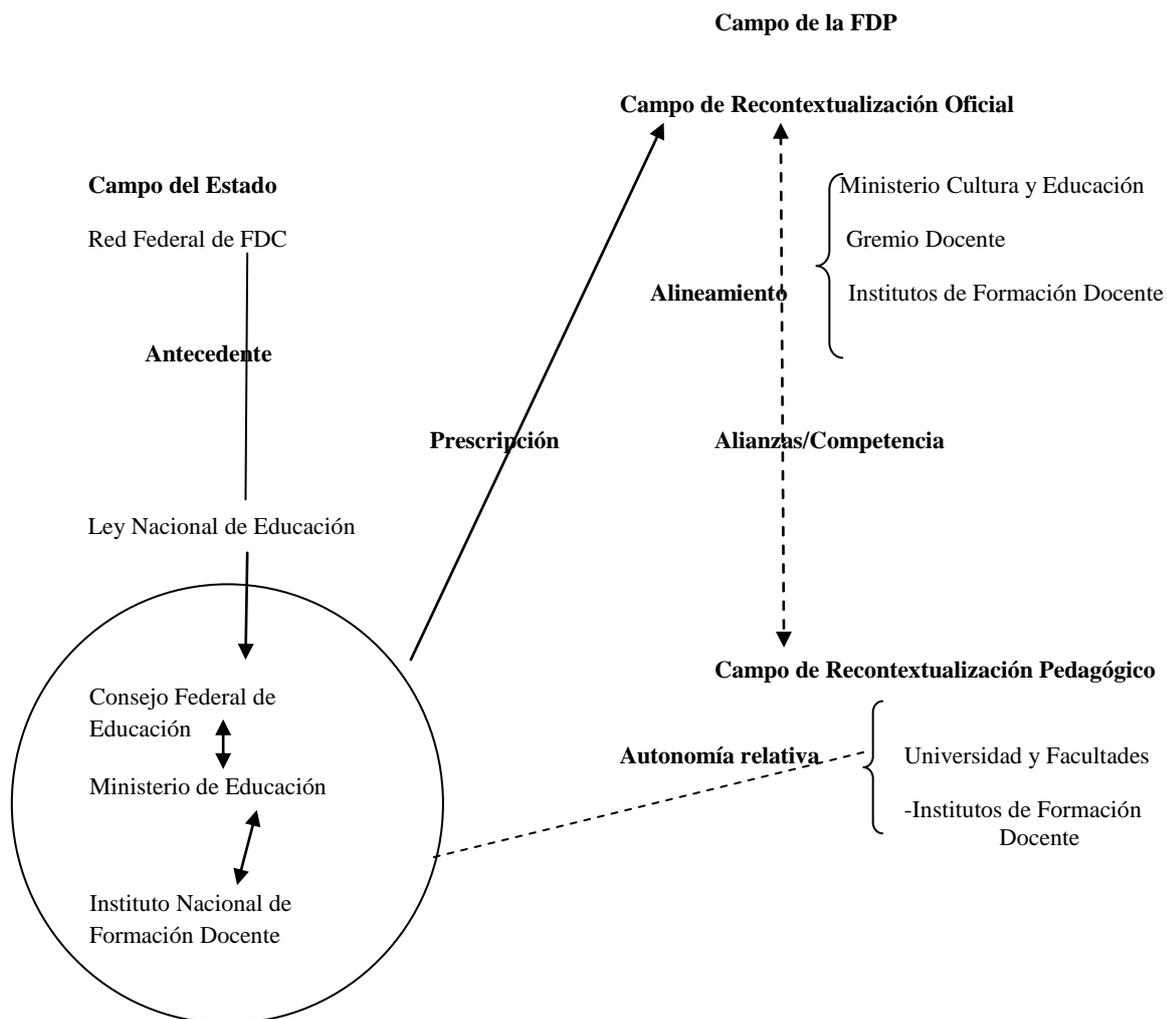
La cantidad de certificaciones otorgadas por el Ministerio de Cultura y Educación provincial a los docentes es de 8.219 a las que hay que adicionar un número muy elevado –aunque imposible de precisar por falta de información– de los 1.370 que otorgaron los Institutos de Formación Docente dentro del plan de acciones promovidas por el Estado y que es realizado por estas agencias.

Ocupar la posición de mayor relevancia como agencia formadora y certificadora permite al Estado el control de la formación docente que se implementa en la jurisdicción; tanto los Institutos de Formación como el mismo Gremio, que financia sus propuestas, deben contar con la autorización del Ministerio para que sean aceptadas sus acreditaciones ante el Tribunal de Clasificación. Esto por una parte y, por otra, la distribución del financiamiento, tanto del propio presupuesto como del proveniente del Ministerio de Educación de Nación, otorga el permiso del ingreso al Campo a las agencias y genera la competencia entre ellas por los recursos disponibles.

Estos datos de la estructura objetiva abren el análisis sobre el papel del Estado Central (refiérese al nivel nacional) en las definiciones del Campo de la FDP en la

jurisdicción. El Estado domina el Campo Recontextualizador de la FDP para el Nivel Medio y, por ende, establece las condiciones del juego en este momento (período 2010-2012) en la provincia de La Pampa. La condición cuasi monopólica del Estado Nacional se muestra en la intervención en el ámbito ministerial provincial y éste replicaría con las agencias del contexto jurisdiccional las reglas que le imponen con el financiamiento que viene unido a planes y programas de formación, actuando directamente en la relación de fuerzas entre los agentes y las agencias de la jurisdicción, en lucha por imponer criterios de distribución del capital cultural para lo cual requieren capital económico y social que permita lograr un posicionamiento reconocido intra y entre campos.

Gráfico 9. Relaciones entre campos y agencias formadoras



La visualización de la dinámica de la estructura del Campo, de las posiciones y oposiciones en el interior del mismo (Gráfico 9), requiere cruzar los datos objetivos antes señalados con las percepciones de los agentes involucrados a través de sus discursos. Esta interrelación, posible de realizar en la producción de conocimiento social, permite el acercamiento a las lógicas de sentidos que suelen no ser los pensados por el sujeto particular. Son del orden del conocimiento práctico por el cual las razones supuestamente perseguidas pueden no coincidir con los fines objetivos alcanzados.

La interpretación de los datos construidos en el proceso de investigación produce una imagen de la configuración actual del Campo de la FDP jurisdiccional, realizada desde la posición de investigadora, que puede presentarse ordenada en dos hipótesis, llamadas así atendiendo a la condición de posibilidad de este análisis en oposición a certezas que no se alcanzan en el conocimiento científico. Una de las hipótesis adquiere el papel central por el direccionamiento de la dinámica de la estructura de las relaciones internas y de las externas con otros campos; la segunda hipótesis expone las relaciones del interior del Campo que se desagregan para mejorar la exposición en tres sub-hipótesis interrelacionadas, explorando los efectos de esta configuración en el objeto particular del Campo.

Primera hipótesis: El campo de la FDP para el Nivel Medio en la provincia de La Pampa muestra en el período actual una dinámica de dominación por parte del Campo Recontextualizador Oficial Nacional.

Segunda hipótesis: Las principales orientaciones de las relaciones entre agentes y agencias en el Campo de la FDP son alianzas, competencia y oposición.

Esta hipótesis se desagrega en tres subhipótesis para mayor claridad expositiva:

Sub-hipótesis A.- En el interior del Campo se producen alianzas entre agencias formadoras como estrategia minoritaria.

Sub-hipótesis B.- Se observa el predominio de las estrategias de competencia entre agencias y agentes formadores de los Campos de Recontextualización.

Sub-hipótesis C.- Entre los Campos Recontextualizadores y el Campo Pedagógico del Nivel Medio, destinatario de la formación, priman relaciones de oposición con diferencias en el interior de éste último: desde una oposición negociada a la confrontación.

El desarrollo expositivo de las hipótesis y las argumentaciones requeridas para su demostración, irá delineando los bordes de actuación de los agentes y agencias perfilando relaciones que en una primera mirada pareciesen coyunturales y que la insistencia de la revisión teórico-empírica permitirá presentar como rasgos de la estructura y dinámica del Campo.

PRIMERA HIPÓTESIS DE ANÁLISIS: DOMINACIÓN DEL CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL NACIONAL

- El campo de la FDP para el Nivel Medio en la provincia de La Pampa muestra en el período actual una dinámica de dominación por parte del Campo Recontextualizador Oficial Nacional.

La caracterización inicial de los agentes y Agencias que intervienen en el Campo de FDP y cuya procedencia es el Campo de Recontextualización Oficial, el Campo de Recontextualización Pedagógico y el Campo Pedagógico provincial permite la

reconstrucción en primer lugar, del entramado de estas relaciones que se presentan más inmediatas a la aprehensión y ahora, partir de ellas, es posible conocer las dinámicas más generales que inciden en el fenómeno analizado. Martín Criado (2013, p. 95) advierte,

Este precepto nos previene contra todas las derivas ensayísticas que ponen en relación cualquier fenómeno con alguna transformación social general de nombre pomposo y definición vaporosa. Frente a estos juegos de ingenio que permiten –supuesto un grado mínimo de habilidad retórica– encontrar causas para cualquier fenómeno, el concepto de campo impone una disciplina metodológica: antes de irnos demasiado lejos, hemos de analizar el entramado de relaciones más próximo.

Como Campo, el de la FDP para el Nivel Medio está estructurado en posiciones con agentes que cuentan con recursos distintos que condicionan su capacidad de maniobra y se hallan en relación con poderes que están por fuera de los límites pero inciden en él, ya sea imponiéndose directamente, por cooptación o por medio de alianzas internas. La dinámica de dominación predominante la ejerce el Campo Recontextualizador Oficial nacional por conformar el Campo Político de la Educación, situación que le otorga el poder para actuar en la regulación de los movimientos de los textos y prácticas desde el Campo Intelectual al Campo Pedagógico del Nivel educativo, orientando el discurso legal legítimo y la producción de formas específicas de experiencia en la formación docente (Díaz, 1995).

Esta hipótesis requiere el desarrollo de tres planos de argumentación para su descripción por el juego de determinaciones complejas (Beltrán Llavador, 1994). Para ello, en un primer momento, se analizará la relación entre el Campo Recontextualizador Oficial nacional con su homólogo provincial revisando el dispositivo estatal, entendido éste como construcción compleja orientada a producir efectos en el Campo en diversos

planos: regional, institucional y en los sujetos. Se focalizarán dos dimensiones: origen y contenido de las normativas reguladoras de la FDP y los planes y programas implementados, puesto que la procedencia y participación en ambos aspectos demostraría el comportamiento heterónimo de la provincia respecto de la agencia nacional que cuenta con el capital económico y político para sostener la imposición de la orientación de la FDP en el ámbito jurisdiccional.

El segundo momento analítico enfoca los efectos de aquella relación en el Campo de Recontextualización Pedagógica, en términos de la lucha que históricamente libra por mantener su autonomía relativa, esto es, un espacio de relativa independencia respecto de los otros campos –Intelectual, Político y de Recontextualización Oficial– permitiendo a los agentes cierta intervención en contextos, contenidos y procesos de su incumbencia. Posteriormente a estos dos momentos se revisarán las relaciones de los Campos Recontextualizadores con el Campo Pedagógico local desde las percepciones construidas por los agentes involucrados en el hacer cotidiano escolar.

PRIMER MOMENTO: ANÁLISIS DE RELACIONES ENTRE LOS CAMPOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN OFICIAL NACIONAL Y PROVINCIAL

Se diferenciará en el orden expositivo la normativa reguladora de la FDP en el Nivel Medio y las acciones implementadas de formación docente. Luego, se abordarán las percepciones de agentes de las principales agencias del Campo de Recontextualización Oficial provincial.

A-ANÁLISIS DE LA NORMATIVA REGULADORA DEL CAMPO DE LA FDP PROVINCIAL

Llevando la revisión a un plano más abarcativo que la FDP de los docentes del Nivel Medio, para comprender el movimiento existente no sólo en este Campo, sino también

en lo referente al Nivel educativo, la normativa la constituyen las disposiciones emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional y del Consejo Federal de Educación como órgano máximo, al cual concurre la autoridad ministerial provincial.

Desde la Dirección de Nivel Medio y Superior fueron reenviadas para su análisis e implementación a las instituciones educativas la Resolución del Consejo Federal de Educación n° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, la Resolución n° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional” y la Resolución n° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (mencionadas en el Capítulo II).

Para adecuar la FDP a la nueva legislación y orientaciones nacionales, la Dirección de Nivel Medio y Superior modificó dos aspectos de carácter burocrático de su normativa: el procedimiento de formato y tiempos de entrega de proyectos de FDP por parte de los Institutos Superiores de Formación Docente (Disposición n° 135/2008) y las condiciones para ofertar unidades curriculares de las carreras de Formación Docente como acciones de Desarrollo Profesional Docente, con el seguimiento y certificación de la Dirección General (Disposición n° 146/09).

Una modificación relevante en cuanto a su incidencia en las reglas del Campo de la FDP fue la realizada en el Estatuto del Trabajador de la Educación, reglamentado por el Decreto n° 886/06, en cuanto al puntaje a acreditar anualmente a los docentes para cubrir cargos y horas de clase. Se limitó a dos puntos el máximo por acciones de capacitación por año y, de ellos, 0,50 puntos pueden haberse obtenido en instituciones privadas. Con estas medidas se pretendió limitar la carrera docente por el puntaje a través de cursos y otras formas de capacitaciones promovidas en las décadas pasadas.

Otro aspecto a considerar son los Objetivos Claves a desarrollar por el Ministerio de Cultura y Educación para el período 2012-2015; los mismos se establecen en 2012 a partir del cambio de gabinete ministerial en diciembre de 2011 luego del proceso eleccionario de octubre de ese año. De ellos, cinco están enfocados a la FDP en consonancia con los dichos de la normativa nacional, en relación directa con la Resolución n° 30 de 2008 del Consejo Federal de Educación:

Promover los procesos de autoevaluación institucional y de reflexión sobre las prácticas docentes, (...).

Fortalecer la investigación educativa para generar información significativa que contribuya al planeamiento, toma de decisiones y al diseño de políticas para el sistema educativo provincial. (...).

Profundizar acciones de desarrollo profesional para los docentes en áreas que se consideren prioritarias para la mejora de la calidad y la inclusión del proceso de enseñanza. (...).

Desarrollar acciones de formación continua en gestión educativa en el marco de las políticas públicas para los directivos y coordinadores de todos los niveles y modalidades. (...).

Recuperar la identidad laboral y profesional docente como parte de un proceso de construcción histórica a través de acciones de desarrollo profesional. (...).

Como último objetivo se menciona:

Implementar programas nacionales que contribuyan al logro de los objetivos trazados y al desarrollo de las políticas públicas provinciales (página web del Ministerio de Cultura y Educación, Área de Formación Docente).

Esta decisión política explicitada como guía del trabajo a realizar por la nueva gestión es el marco de las acciones en la FDP que señala la continuidad con las definiciones previas en cuanto a acatar las resoluciones y disposiciones del plano nacional. Razón que llevó a modificar el Estatuto del Trabajador de la Educación en el aspecto que se mostraba discordante con la nueva normativa delimitada por Ley

Nacional de Educación, como ya se planteara, y a producir disposiciones derivadas de la misma, en cuanto a la presencia de la gestión privada en la formación docente y a aprobar resoluciones de carácter interno para agilizar trámites.

B- ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE FORMACIÓN IMPLEMENTADAS PARA LOS AGENTES ESCOLARES QUE EJERCEN EN EL NIVEL MEDIO

Se recurre a dos vías principales para producir los datos: la comparación de los planes y programas del Ministerio de Educación de Nación con los mencionados en la página web del Ministerio de Cultura y Educación provincial y la otra vía procede de las entrevistas realizadas a los referentes políticos y técnicos del Ministerio provincial. Una tercera instancia complementaria consiste en revisar las temáticas de los cursos certificados por el Área de Capacitación del Ministerio, órgano responsable de legalizar las acciones formativas en los momentos previos a su implementación, cuando autoriza los proyectos, y posteriormente al expedir la constancia a los agentes.

En la página web del Ministerio provincial aparecen los planes y programas implementados bajo el rubro “Acciones”; esta categoría es desplegada en el menú virtual en dos desagregaciones: “Nacionales” y “Provinciales”, remitiendo al abrir cada una de ellas a las intervenciones en el sistema educativo provincial (que incluye no sólo las referidas a FDP, si bien en esta investigación únicamente se mencionarán las pertinentes al Campo estudiado).

Al comparar esta información con las líneas propulsadas por el Ministerio de Educación Nacional (explicitadas en el Capítulo III), se puede concluir que tanto las acciones denominadas provinciales como las nacionales proceden de las propuestas del Ministerio de Educación de Nación. Las “Acciones Nacionales” son aquellas que brindan financiamiento: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la

Equidad Educativa [PROMEDU] y el Programa para la Mejora del Sistema Educativo en el Nivel Medio [PROMSE] para infraestructura educativa y otros aspectos considerados prioritarios. Asimismo, se incluyen las acciones que se desarrollan en todo el territorio nacional: el Operativo Nacional de Evaluación [ONE] y las Olimpiadas, a las cuales concurren estudiantes con los docentes de todas las provincias, que actúan como instancias formativas aunque no estén declaradas como tales ni cumplan los requisitos formales de una capacitación (están sintetizadas en el Cuadro).

Las demás acciones mencionadas en la página web (fueron contrastadas con información procedente de informantes claves que se desempeñan en el Ministerio de Cultura y Educación provincial), entre las cuales se encuentra la mayoría de las referidas a FDP, son colocadas en el rubro “Acciones Provinciales”. En el siguiente cuadro se exponen los planes que se implementan en estos últimos años específicamente para el Nivel Medio y que presentan la opción de incluir el componente de capacitación docente.

Cuadro 14. Planes desarrollados desde el Campo de Recontextualizador Oficial con componente de FDP

“Acciones Nacionales”	“Acciones Provinciales”
Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa [PROMEDU].	Planes de Mejora Institucional.
Programa para la Mejora del Sistema Educativo en el Nivel Medio [PROMSE].	Plan Conectar Igualdad.
Operativo Nacional de Evaluación [ONE].	Construcción curricular de la Secundaria Orientada para definir las Orientaciones de los Bachilleratos basados en los Marcos de Referencia nacionales.
Olimpiadas de Matemática, de Filosofía y de otras disciplinas.	Programa Provincial de Convivencia.
	Plan Provincial de Lectura.
	Programa del Cuidado, Prácticas de Ciudadanía y Educación Vial.
	Plan de Educación Sexual Integral.
	Espacio de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares.

Desde el Ministerio de Educación de Nación se envían textos sobre Educación Sexual Integral o bien libros para su distribución entre los docentes y estudiantes dentro del Plan de Lectura y desde 2010 comenzaron a entregarse las netbooks (componente central del programa Conectar Igualdad), primero en las escuelas secundarias de orientación técnica y, posteriormente, de modo masivo, a estudiantes y docentes, acompañando con acciones de capacitación en nuevas tecnologías para las distintas disciplinas escolares.

Un modo de intervención en la formación docente que no se presenta bajo formatos claramente reconocidos de capacitación, como los mencionados recientemente, son los Cuadernillos de Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza que se elaboran conjuntamente con los Resultados del Operativo Nacional de Evaluación [ONE] y los Programas de capacitación y sensibilización para la evaluación PISA (analizados en el Capítulo III).

Los Cuadernillos de ambos Operativos de Evaluación de los estudiantes llegan a las escuelas desde el Ministerio de Educación de Nación, mediados por el Área de Investigación y Evaluación de la Gestión Educativa del Ministerio provincial que es responsable de instrumentar dichos dispositivos⁶⁸, con pretensiones de actuar como ejemplos de prácticas pedagógicas que contribuyan a la consecución de aprendizajes significativos (ver Ejemplo 1). Los mismos pueden ser recontextualizados de modos diversos por los docentes, en las páginas de los cuadernillos se presentan consignas prescriptas para copiar, ejemplos de actividades que pueden transferirse a otros contenidos, insumos para revisar las prácticas o bien pueden no ser incorporados a las

⁶⁸ Se encarga de contactar los establecimientos educativos, seleccionar y capacitar a los veedores del acto de evaluación y aplicadores, supervisar la aplicación y recibir los instrumentos de toda la provincia.

prácticas entre el amplio abanico de transposiciones posibles de realizar. Es innegable la pretensión formativa de la agencia nacional (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE]), responsable del diseño y circulación en los niveles obligatorios.

Ejemplo 1. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. Censo Operativo Nacional de Evaluación 2010

293

A continuación se presentarán algunas actividades para desarrollar en el aula, que requieran interpretar distintos tipos de fuentes, establecer relaciones y comunicarlas.

Actividad 1

Presentar a los estudiantes fotografías actuales y antiguas de un edificio, una calle, una plaza de la localidad donde viven y proponer una comparación para determinar qué se conserva igual y qué ha cambiado.

Ejemplo: Cabildo de Buenos Aires

El Cabildo de Buenos Aires, escenario de los sucesos de Mayo de 1810, ha sufrido notables cambios a lo largo del tiempo.

Proponemos comparar dos imágenes de ese edificio, previa lectura de una breve historia del mismo (p. 37).

Otra línea de acciones presentes en el Campo de la FDP es desarrollada por la Dirección de Educación Superior que actúa como agencia ministerial vinculante con la Dirección de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente. La mencionada Dirección de Desarrollo Profesional se aboca específicamente a los docentes en ejercicio y una de sus líneas es la de Proyectos Jurisdiccionales, consistentes en la formulación de proyectos por parte de los equipos técnicos de Educación Superior de las provincias, asistidos técnica y financieramente por técnicos de nación. Proponen a las jurisdicciones que aborden problemas vinculados con la

enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de los distintos niveles del sistema, privilegiando el asesoramiento pedagógico a las escuelas, la elaboración y el desarrollo de proyectos curriculares e institucionales, entre otros⁶⁹. Otras líneas de esta Dirección que se implementan en la provincia son el Acompañamiento a Docentes Noveles en su primera inserción laboral, las becas para posgrados y becas de pasantía en el extranjero (en este caso sólo para integrantes de Institutos de Formación Docente) y una oferta para que estos Institutos desarrollen postítulos⁷⁰ para docentes de todos los niveles.

Las temáticas de las acciones de formación certificadas que remiten a lo efectivamente realizado, y no sólo proclamado, hacen referencia a los planes y programas mencionados del Ministerio de Educación nacional: Educación Sexual Integral, Educación Vial, Conectar Igualdad, Plan de Lectura. La mayor cantidad de certificaciones de docentes es de encuentros para abordar los nuevos contenidos curriculares, denominados Socialización de Materiales Curriculares y Mesas Curriculares por áreas disciplinares y también en dos espacios de la nueva estructura curricular: Orientación y Estrategias de Aprendizaje es una de ellas y la otra es Acompañamiento de Trayectorias de Estudiantes. Estas capacitaciones son financiadas con recursos provenientes de Nación.

⁶⁹ Se ocupa, asimismo, de promover grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas, ateneos pedagógicos para la discusión de casos, proyectos de documentación de experiencias pedagógicas, Pasantías en otras instituciones escolares y no escolares, apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos y tutorías a cargo de un docente experimentado, con amplia trayectoria.

⁷⁰ Los postítulos docentes acreditan la profundización y actualización sistemática de conocimientos en la formación docente. Constituyen parte de una propuesta académica de formación posterior a la formación inicial, a cargo de los Institutos de Formación Docente y pueden articularse gradualmente con el posgrado universitario (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación n° 151/00).

Puede concluirse que la totalidad de las líneas definidas en el nivel nacional fueron o se están implementando en esta jurisdicción. Algunas de ellas se mantuvieron varios años y luego fueron modificadas o canceladas desde la instancia central, como la línea de Centros de Actualización e Innovación Educativa [CAIE] que cumplían funciones de centros tecnológicos dedicados a la capacitación en nuevas tecnologías y en otras temáticas de interés para los Institutos de Formación Docente públicos a los cuales estaban anexados y para las escuelas del medio con las cuales funcionaban en red. Los mismos dejaron de implementarse a inicios de 2013 en la provincia.

La agenda temática de la FDP se escribe en estos últimos dos años con el objetivo de cumplimentar las exigencias establecidas en la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación que es una continuidad de aquella, en términos de formar a los docentes en los nuevos contenidos prescriptos para la estructura del Nivel y en modos de relación social tendientes a garantizar la permanencia de los estudiantes y su disciplinamiento acorde con los cambios contextuales vividos por los adolescentes y jóvenes que transitan por las aulas.

C-PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES DEL CAMPO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN

Las relaciones entre las posiciones en el Campo de la FDP son sostenidas por agentes cuyas percepciones informan de las lecturas realizadas desde la posición ocupada en dicho Campo y en otros lugares de desempeño laboral. Para continuar en la línea argumental de defender la hipótesis antes citada, a continuación se expondrán los discursos de referentes del ámbito político ministerial en primera instancia (Campo del Estado) y, posteriormente, de la referente del Gremio docente (Campo Político).

Los cruces de perspectivas, informadas desde sus diferentes posiciones, permitirán visualizar las justificaciones de sus apuestas en el juego en este Campo y conocer aquello que racionalmente sostienen realizar y de lo cual no necesariamente dan cuenta las estrategias efectivamente emplazadas que hablan más del comportamiento no consciente del agente en el espacio social.

C.1. LOS DISCURSOS MINISTERIALES

Las percepciones de quienes ocupan las posiciones políticas en la estructura ministerial jurisdiccional difieren en cuanto a la pretensión de mayor autonomía con respecto al Ministerio de Nación; en esta relación entre posición, disposición y trayectoria de los agentes surgen discrepancias que son señales de las mismas luchas internas y con los campos externos.

Las Referentes 1 manifiestan que trabajan conjuntamente con las áreas de Nación en aquellos programas que se consideran necesarios según las líneas definidas por el Ministerio provincial y la Dirección General de Nivel Medio y Superior, utilizando las autoridades sus dosis de autonomía para otorgarles un sello propio. Estas referentes evalúan positivamente la ayuda financiera y técnica del nivel nacional y la consideran una apoyatura en el trabajo, si bien en el discurso relativizan el valor del “aporte de Nación” porque confían en su propia capacidad de producción y construcción de agendas y dispositivos de formación docente;

En la Dirección del Nivel [Medio] se deciden las prioridades, ahora es trabajar con formatos escolares más flexibles y propuestas de enseñanza más flexibles. El excesivo trabajo de cada uno, habrá que buscar una línea con nación porque tienen una experiencia que es necesaria aunque siempre le damos la impronta provincial por una cuestión de orgullo (Referente 1).

En un tono diferente que no es opuesto, sino una variación dentro del mismo discurso, la Referente 2 afirma que los planes y programas nacionales se ejecutan en un trabajo enriquecedor de los equipos técnicos y docentes de la provincia cuando asisten a reuniones de discusión y capacitación en Buenos Aires o en otras ciudades donde son convocados; con esos insumos producen luego las acomodaciones y los materiales para la zona. La Referente justifica los acuerdos con el Ministerio Nacional y con el Consejo Federal de Educación en la necesidad de cumplimentar la Ley Nacional y los acuerdos federales firmados por la autoridad ministerial provincial, por lo cual sostiene:

Siempre se ha mantenido relación con los equipos nacionales porque sino la provincia avanza demasiado y llegan los acuerdos federales y hay que volver a detenerse. Los acuerdos federales nos van marcando porque son ley, la ministra los firma. En otro momento estaba más desdibujado. Con este fortalecimiento del Consejo Federal no se pueden desconocer las normativas que son ley. En este camino los borradores van y vienen y se hacen ley después (Referente 2).

Esta variante en la enunciación de la relación nación-provincia puede comprenderse por la definición de las funciones del cargo ocupado por esta Referente, cuya función asignada es asesorar, planear e implementar estrategias de capacitación de modo transversal a las distintas Direcciones de Nivel del Ministerio; esto es, tiene inscripta su condición de ámbito de recontextualización y no es así para las Referentes 1 con funciones de definición política para los niveles educativos a su cargo.

El modo de la aceptación de la relación nación-provincia difiere entre las informantes, diferencia que se mueve entre la necesidad dada por la fuerza de la legalidad, aquello a lo cual sujetarse y que estructura el horizonte de posibilidades para planear, y la aportación de recursos económicos y técnicos. No obstante la existencia de un discurso con la pretensión de sostener autonomía, aun reconociendo adoptar las

medidas nacionales, los datos construidos sobre la dinámica del Campo señalan la dirección que va hacia la centralización nacional, tal como se ha demostrado previamente. Para comprender esta relación entre nación y provincia en el campo de la FDP para el Nivel Medio se necesita describir otras características del Campo de Recontextualización Oficial provincial que identifican las condiciones del funcionamiento de sus agencias y agentes, requisito para completar los elementos intervinientes en la hipótesis argumentada.

El equipo técnico encargado de la coordinación de estos planes y programas en las escuelas, dependiente de la Dirección General de Educación Media y Superior, se encuentra integrado por la referente del Plan de Mejora Institucional, la Coordinadora de equipos técnicos pedagógicos y el equipo que articula con los Coordinadores de Educación Secundaria (del ámbito provincial), que en 2012 lo constituían seis agentes con diferentes cargas horarias asignadas. En total eran ocho agentes en cargos técnicos para la provincia. En el caso del Plan de Mejora Institucional figuran cargos de “asistentes técnicos territoriales” que desarrollan acciones de seguimiento en el nivel institucional escolar, con contratos pagados por el Ministerio de Educación de Nación y que dependen de la referente provincial de dicho Plan. En 2012 comenzaron acciones de formación de los equipos técnicos de las distintas agencias integrantes del Ministerio de Cultura y Educación y de las Coordinaciones de Zona para capacitarlos en una línea de planificación colaborativa con las instituciones escolares que es novedosa para estos agentes (cabe aclarar que con financiamiento del Ministerio de Educación de Nación).

Hay en este año un ciclo de desarrollo profesional para equipos técnicos sobre estrategias de enseñanza. Este año se crearon equipos técnicos para las escuelas de Nivel Medio que están en la Coordinación de Zona, hay dos en Santa Rosa, uno en cada turno lo mismo que en General Pico, en General Acha, 25 de Mayo, Victorica,

*Edo. Castex*⁷¹. Es la primera designación de equipos técnicos y por eso se pensó esta formación. También participan los equipos del CAE [Centro de apoyo escolar], jefes de educación especial, referentes técnicos de educación secundaria, de la dirección de nivel, representantes de los programas nacionales Conectar Igualdad, ESI [Educación sexual integral], programa provincial de convivencia y los asistentes técnicos territoriales del plan de mejoras que van a cada escuela (...) los técnicos tienen que volver a aprender algo distinto a lo aprendido en su formación inicial (Referente 1).

Los equipos del Ministerio de Cultura y Educación, como se mencionara, se encuentran conformados por escaso número de personal para la tarea de implementación del Nuevo Secundario Obligatorio; son de reciente inclusión varios de ellos, con calificaciones profesionales generales (mayormente con formación en educación y en un porcentaje importante con pocos años desde el egreso de las carreras de formación inicial) pasan a cumplir funciones de “técnicos”. Son contratados por el plazo de un año renovable para cargos intelectuales de la administración estatal; contratos por horas de trabajo (no son *full-time*) que no garantizan estabilidad, lo cual lleva a los agentes a ocupar empleos paralelos en el sistema educativo para asegurarse una fuente de desempeño laboral. Dentro de estos equipos, el personal se ocupa de varios planes y programas referidos a FDP y de otras áreas del Nivel Medio, situación que impide la especialización temática.

La condición de las posiciones internas del Ministerio permitiría explicar la fragilidad de los equipos técnicos provinciales (en su carácter de Campo de Recontextualización Oficial); esto no es novedoso, es mencionado en las evaluaciones posteriores a la reforma de los años 1990 (Gajardo, 1999; Diker y Serra, 2008). En la

⁷¹ Son los centros urbanos más importantes en cantidad de población de la provincia.

actual gestión ministerial nacional, al conocer dicho diagnóstico, en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del Consejo Federal de Educación n° 79/09) se propuso como tercera estrategia del Objetivo para el trienio 2009-2011: “Fortalecer la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos del nivel Secundario”. Para cumplimentar el objetivo se están implementando capacitaciones específicas en las cuales participa este Ministerio provincial. Comenzaron en el año 2012, según las Referentes 1, de allí que no es posible esperar cambios de envergadura en un cuerpo de agentes que recientemente están compartiendo un espacio de formación.

La frágil institucionalización del Campo de Recontextualización Oficial provincial unido al acceso al financiamiento y a la asistencia técnica especializada que otorga el Campo de Recontextualización Oficial nacional para sus líneas de formación permite entender las razones que llevan al proceso de cooptación –aceptación de la dominación con el acuerdo del dominado, imposición externa e impulso interno, que radica en la homología entre el *habitus* y las condiciones de la situación–, de la imposición política que en su actuación resta margen a la autonomía jurisdiccional.

Retomando la hipótesis central, puede decirse que el nivel nacional impone la agenda de acciones y financiamiento a la agencia recontextualizadora oficial en una provincia con las características de alineamiento político como muestra La Pampa –dado por la pertenencia al mismo partido político gobernante (Partido Justicialista)–, direccionando el proceso de FDP para los docentes del Nivel Medio. Hay un proceso de recontextualización de los planes y programas por parte de los equipos provinciales al reescribir el mismo texto recibido y vincularlo con el Campo Pedagógico del Nivel Medio, cuyas peculiaridades locales producen nuevas reubicaciones y orientaciones en dichas propuestas.

El Campo de Recontextualización Oficial nacional actúa con fuerza centralizadora orientando las acciones del sistema formador docente en la mayor parte de sus aspectos, controlando el aprendizaje de los docentes de los contenidos disciplinares y los transversales, la aplicación escolar de los recursos tecnológicos, los dispositivos metodológicos y de evaluación en el aula, la selección de los textos, los modos de convivencia escolar deseables, los formatos de seguimiento de los estudiantes. Con ello, se van imponiendo a los docentes y directivos propuestas de cultura institucional junto a nuevas funciones, como el seguimiento de estudiantes, la construcción de redes con otras agencias para evitar el abandono escolar, la participación en otras actividades como la de acompañamiento de trayectorias, etc. Se genera la imagen de un amplísimo despliegue del Campo de Recontextualización Oficial del nivel nacional que no parece dejar espacios de la FDP para los cuales no haya proyectos construidos o en construcción.

Esta acción de cooptación por parte de la agencia central respecto de la jurisdiccional es producto de un conjunto de condiciones: la fragilidad de los equipos técnicos y políticos provinciales y la recepción de financiamiento, de asistencia técnica encumbrada en el renombre de los especialistas y de propuestas ya diseñadas de formación para los docentes. Frente a la diferencia de capital cultural y económico de los equipos ministeriales de la provincia aumentan las posibilidades de imponerse por parte de quien detenta la mayor cantidad y variedad de capital cultural y el control de los recursos económicos dedicados a educación, además de poseer el capital simbólico, de manera tal que su accionar es aceptado legítimamente por parte del cuerpo político y técnico sin sentir la fuerza de la imposición y sí reconociendo el carácter de ayuda, asistencia, trabajo conjunto.

El mantenimiento de los programas y proyectos con el consiguiente financiamiento depende de las definiciones que realizan las agencias del Ministerio de Educación de Nación, que pueden dar por concluidas ciertas líneas, como aconteció con los Centros de Actualización e Innovación Educativa [CAIE] a inicios de 2013, o también cambiar el modo de operatoria; ejemplo de ello son los Planes de Mejoras que modificaron el destino de los fondos (para proyectos institucionales o para compras de insumos institucionales en el caso de la línea para Institutos Superiores de Formación Docente) o las convocatorias a mediados de año por falta de definiciones políticas previas por cambios electorales⁷². Esto muestra que las decisiones son coyunturales y no se establecen criterios de continuidad, así como tampoco se justifican ante los agentes involucrados los motivos de las modificaciones (tal como informa la responsable del CAIE que fue informada del final de su contrato sin más aclaraciones).

Al control de actividades y contenidos de la FDP por parte del Ministerio Nacional, vía el Consejo Federal de Educación, se suma la imposición de los tiempos y la duración de las acciones a implementar; intervenciones con la fuerza que puede imprimir el Estado en su condición monopólica de la violencia simbólica al campo de la FDP para el Nivel Medio.

C.2. EL DISCURSO GREMIAL

La referente gremial sostiene como pilar de su trabajo el alineamiento con el gremio central de los docentes, la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA] y con la Central de trabajadores de la Argentina [CTA], con quienes comparte el otorgamiento de confianza y credibilidad al proyecto educativo del

⁷² Aclaración: en la Argentina el año lectivo comienza en marzo y culmina en diciembre.

gobierno actual; a su criterio esto trae inconvenientes con los docentes que no acuerdan con la orientación política, con la propuesta de educación obligatoria extendida y las regulaciones que se pretenden instalar en las escuelas, como la resolución sobre evaluación, los contenidos mínimos, las netbooks que entregan a estudiantes y docentes con el programa Conectar Igualdad que representan oportunidades de educación para los adolescentes de sectores sociales bajos.

Se defiende un proyecto político y para ese proyecto se trabaja, hoy defendemos una política pública de obligatoriedad del nivel educativo. No somos kirchneristas como nos dijeron en el congreso. La gallega [representante sindical española que asistió al Congreso de Educación organizado en 2012] que vino nos dijo que cuidáramos a la presidenta 'que tienen', compañeras de Arata [una ciudad cercana] nos decían: la Cristina [por la presidenta de la nación], ese cuco que tienen. Nosotros no defendemos a Cristina, defendemos un proyecto político. Queremos creer en ese político y trabajamos por él (Referente 3).

Desde esta adhesión política, realizan una interpretación de las políticas educativas nacionales que los distancia del Campo de Recontextualización Oficial provincial (los distintos agentes del Ministerio de Cultura y Educación). Los desacuerdos los fundan en la escasa operatividad del equipo ministerial en la construcción de los diseños curriculares del Nivel Medio, así como en las decisiones sobre la formación permanente que no cumplen los requisitos de realizarse durante el horario de trabajo ni son para la mayor parte de la docencia. Las desavenencias también las sitúan en las dificultades para la implementación del Nivel Medio por la falta de condiciones necesarias, tal el caso de la concentración horaria de los docentes en pocas instituciones escolares y el mejoramiento de la pauta salarial; acciones que el Gobernador (a cargo del poder ejecutivo) no admite por cuestiones presupuestarias.

El gobierno brinda pocas acciones de formación permanente y no se cumple porque no hay horas institucionales. Hay que exigir que se cumpla de la ley esto. En pocos días firmamos el reordenamiento de hs. de Educación Polimodal a Nivel Medio y estamos reclamando horas institucionales y es lo más difícil porque es cuestión económica. La gente de educación [refiere a los equipos del Ministerio de Cultura y Educación] está más que de acuerdo pero al firmar el acuerdo la traba viene de Economía porque hay que nombrar más gente para horas institucionales. Es necesario una nueva mirada sobre el puesto de trabajo. Si no hay tiempo y espacio, es imposible la formación permanente. El promedio es de 36 horas por docente con 300 estudiantes promedio. ¿En qué momento se hace la formación? O me llevo laburo [trabajo] a mi casa o hacemos todo a medias. Cuándo preparo las clases, etc. etc. la gente cada vez hace menos correcciones y les dan para leer libros de editorial y trabajo grupal para llevarse menos trabajo a casa (Referente 3).

El Gremio se muestra enfrentado con el Campo de Recontextualización Oficial y el poder político provincial al cual visualizan como un obstaculizador o tergiversador del proyecto nacional aun compartiendo la adscripción partidaria. Es una bandera sindical haber participado en la lucha “*por el articulado de la Ley provincial de educación*” (Referente 3), en la cual admite la Referente haber logrado introducir varios puntos importantes para garantizar el derecho social de la educación. Desde la visión gremial no se acompaña desde el gobierno provincial al proyecto del gobierno nacional aun cuando el discurso del Gobernador sostenga lo contrario.

En esta lucha de posiciones que mantienen dentro del Campo Político, intervienen en la formación permanente cumpliendo con sus afiliados en la obligación que éstos tienen de acumular puntaje anualmente; normativa provincial de la carrera docente que no les produce conflictos tanto en lo referente a la cantidad de puntos asignados por capacitación como a los criterios de evaluación de las certificaciones, participando a través de sus delegados en el Tribunal de Clasificación que tiene a su cargo esta tarea. Su actuación como agencia oferente de cursos, congresos y seminarios es evaluada

positivamente como medio para incrementar el capital social entre sus afiliados y defender los derechos docentes a la formación. Mantienen las reglas del juego existentes en el Campo contribuyendo al cumplimiento de los docentes en un contrapunto con la valoración que realizan del trabajo en las escuelas como instancias de capacitación y fortalecimiento de las prácticas colaborativas más que las propuestas a cargo de externos que no tienen el saber experto de la práctica áulica.

La formación permanente no es traer al especialista mejor sino justamente trabajar con el par en distintos aspectos más allá de la capacitación con un profesional (Referente 3).

La pugna con el Campo del Estado provincial en esta coyuntura política es difícil de comprender si se queda en los dichos discursivos de los agentes. Desde una perspectiva estructural cobra otra significación más allá de las disputas personales; es manifiesta públicamente la posición favorable del Poder Ejecutivo provincial con el gobierno y las medidas del nivel nacional por lo cual la aversión del Gremio obedece a otros motivos. La hipótesis que aquí se propone tiene su fundamento en la imposibilidad de estos agentes gremiales de reconocer las condiciones contextuales existentes en la jurisdicción que obstaculizan la recontextualización de los términos de la legislación y de los planes para el Nivel Medio como ellos considerarían deseable. Al mismo tiempo, este horizonte de percepción es el que permite mantener una imagen ideal sobre el defendido proyecto educativo nacional y latinoamericano, desconociendo las lagunas y aspectos no resueltos existentes en el mismo.

El discurso gremial hace un ejercicio de negación de las condiciones particulares de la región y del Nivel Medio, hecho que les impide analizar la Ley de Educación Nacional y las restantes disposiciones en su condición de reguladoras para un contexto

deseable y, también, los lleva a evaluar los condicionantes existentes como negativas racionales de un agente a cargo del Poder Ejecutivo provincial, del cuerpo de agentes del Campo de Recontextualización Oficial y hasta de los docentes; mediante este giro del pensamiento logran sostener la imagen ideal como posible de ser realizada si hubiese un acompañamiento comprometido por parte de los implicados en la implementación de la obligatoriedad del Nivel.

El Gremio actúa como una agencia del Campo de Recontextualización Oficial nacional porque sus acciones siguen la línea trazada desde ese plano ministerial y consolidan discursivamente la imagen de un proyecto de formación que respeta los derechos de estudiantes y docentes. La estrategia de esta agencia, producto del sentido práctico que opera como necesidad social, deja en estado encubierto para sus agentes que, aún en la oposición a las agencias estatales provinciales, se ajustan a legitimar el discurso dominante en el Campo.

“Los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben” sostiene Bourdieu (2007, p. 111) cuando muestra la relación en la práctica entre *habitus* y condiciones del espacio social, que en esta situación analizada ha sido interiorizada como prácticas establecidas. Es el caso que acontece con la normativa reguladora de la formación que permanece intocable, no es incorporada la posibilidad de modificación en la agenda de discusión aunque sea criticada por los afiliados; otro aspecto de estas estrategias desplegadas en el Campo es la responsabilización en los niveles políticos locales y en los agentes escolares de aspectos que son estructurales del sistema educativo, como es la centralización política que desconoce las diferencias regionales y las oculta con una imagen de homogeneidad (tal como analizan Itzcovich y Sourrille, 2011; Tiramonti, 2004).

Así como en la década de 1990 las críticas gremiales se colocaron en las agencias internacionales y en el neoliberalismo imperante, liderando la batalla de los docentes para oponerse a esa dominación (Tenti Fanfani, 2005), en esta nueva época, con un discurso político gubernamental opuesto al anterior, el foco de la lucha está puesto en los niveles políticos intermedios y en los sectores de la docencia que no muestran adhesión a la nueva Ley de Educación y al principio de obligatoriedad. Pasaron de culpar el nivel macroestructural nacional e internacional al plano de la praxis individual (docentes, técnicos, gobernador) sin revisión de las mediaciones que imbrican ambos planos. Procurar comprender esta práctica gremial remite, como toda práctica, al *habitus* de sus agentes, el cual juega el juego incorporado desde una posición en el espacio social que lo lleva a construir puntos de vista sobre el mismo. Y ese plano queda abierto y sin respuestas en esta investigación porque no ha sido posible abordarlo de modo detallado dado que el objetivo se fija en el conocimiento de la estructura del campo.

SEGUNDO MOMENTO: ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EL CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN OFICIAL Y EL CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

El Campo de Recontextualización Pedagógica se presenta con pretensiones de autonomía con respecto al Estado. En el caso de la Universidad acredita una identidad reconocida como integrante del Campo Intelectual por su función de productora de conocimiento, posición que la legitima frente a los pares con quien comparte espacio y en los campos de circulación de capital cultural como las instituciones escolares, medios de comunicación y otros. Los Institutos Superiores de Formación Docente integran este mismo Campo Intelectual, si bien socialmente tienen mayor reconocimiento en la

formación inicial, esto es, en la recontextualización del saber pedagógico pre-profesional.

El alineamiento o autonomía de las agencias respecto de las imposiciones del Campo Estatal a su capacidad de actuación dependerá de los recursos, de las especies de capital y la cantidad de los mismos que les permitan sostenerse con las propuestas de FDP, y así mostrarse desde una posición consolidada o dependiendo de otra agencia; si bien ambas agencias estudiadas dependen del Estado, nacional una y provincial las otras, su comportamiento no es fijado de antemano por esta relación, sino que es configurado constantemente por la resultante de la dinámica de los factores socio-históricos.

En este apartado se analizará la relación entre las agencias estatales y estas agencias del Campo Intelectual: la Universidad con sus agencias formadoras que son la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y los Institutos Superiores de Formación Docente. En la exposición, se intentará mostrar la relevancia de las acciones implementadas respondiendo a propuestas recibidas o a convocatorias abiertas de las agencias ministeriales del ámbito nacional y provincial.

A-LA UNIVERSIDAD Y LAS FACULTADES

El Rectorado de la Universidad Nacional de La Pampa, desde la figura de la Secretaría Académica, ocupa la posición central de planificación, asesoramiento, capacitación y de gestión intra e interinstitucional en asuntos de formación; no obstante, las Facultades hacen uso de la autonomía fijada por el Estatuto de la Universidad para definir las ofertas formativas que proponen cada año, atendíéndolas con sus recursos y normas internas.

El nivel jerárquico superior de la Universidad es quien representa a esta agencia en el Campo Pedagógico⁷³ y en el gestionamiento de las relaciones con el Ministerio de Cultura y Educación provincial y el Ministerio de Educación de la Nación; en este espacio no se realiza una planificación anual de oferta formativa. Situación conocida por el Ministerio de Cultura y Educación que ante ciertos requerimientos de formación o de consulta se comunica directamente con las Facultades, o bien con personas particulares de éstas, lo cual genera la quita del aval por parte de la Universidad por haber obviado, la agencia estatal y el agente universitario, los caminos formales requeridos para la representación institucional.

La única acción de FDP que se realizó en los últimos años desde la Secretaría Académica conjuntamente con el Área de Formación Docente de la Dirección de Nivel Medio y Superior fue la coordinación del Proyecto de Articulación Universidad-Institutos Superiores de Formación Docente-Escuelas (hasta 2008-2010), financiada íntegramente por agencias del Ministerio de Educación de Nación. Se enfocó a las prácticas docentes pre-profesionales con un encuadre de formación destinado a los docentes de las distintas instituciones involucradas y, por lo tanto, también de las escuelas.

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales participó de convocatorias procedentes de agencias de educación del ámbito nacional en coordinación con el Ministerio provincial que incluían áreas de conocimiento de su experticia; específicamente, en

⁷³ Forma parte del Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional⁷³ (PE-PDI) 2011-2015, delineado y aprobado por la Universidad en su conjunto; uno de cuyos objetivos es concretar el seguimiento de los graduados, de sus necesidades de formación permanente e inserción laboral (corresponde al objetivo 7, p. 175).

2011 desarrollaron una capacitación destinada a docentes de Nivel Medio con un incentivo económico para los formadores (1500\$= aproximadamente 250€). Con el Ministerio de Cultura y Educación y el Programa Conectar Igualdad trabajaron conjuntamente en las II y III Olimpíadas TICs destinadas a estudiantes y docentes de los mismos. Con el Ministerio de Ciencia y Técnica de Nación implementaron en 2012 el Programa Científicos van a la Escuela (Resolución del Consejo Federal de Educación n° 60/08) y desarrollaron en los últimos años la Semana de Ciencia y Técnica, donde presentaron propuestas de cada disciplina científica a los docentes y estudiantes de escuelas de nivel primario y secundario.

Cuando fueron convocados para realizar estas acciones recibieron propuestas con varias opciones de implementación que los llevó a un proceso de negociación, como en el caso del proyecto citado Científicos van a la Escuela que permitía elegir campamento científico o formar a formadores. La decisión institucional fue que los investigadores acudieran a las escuelas a formar a los docentes pero esto requirió discusiones con el Ministerio de Cultura y Educación provincial que pretendía la formación de los docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente. También debieron acordar la frecuencia de los encuentros y aceptar la selección de escuelas realizada por el personal del Ministerio. Con el Programa Semana de Ciencia y Técnica, en 2012 solicitaron autorización, que les fue concedida, para realizarlo durante más de una semana por la falta de tiempo de sus docentes para ocuparse de las acciones en ese plazo y para ofrecer sus propuestas a distintos lugares de la provincia;

No podemos poner en marcha aún el Programa científicos van a la Escuela (Resolución CFE N° 60/08) e implementado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de nación. Había distintas opciones: campamento científico o campaña o formar a formadores. No queríamos esto porque sólo se forma a algunos, muy contados.

Nosotros queríamos que los científicos fueran a la escuela y lo que los maestros querían que los formaran en eso, por tres meses y fueran dos veces al mes. Ahora se frenó por el cambio ministerial. Se paga al docente y va a la escuela. Las escuelas las elige el Ministerio provincial y ellas querían formar a los Institutos de Formación Docente pero no queríamos porque son docentes nuestros la mayoría [que trabajan también en la Facultad o son egresados de allí]. El docente común necesita formarse. Ahora se retoman negociaciones y ahora el docente de acá dice en qué puede formar y lo ofrecemos a las escuelas y no sabemos a cuántas va a pagar provincia y nación (Referente 5).

De las acciones que realizan por iniciativa de la Facultad envían la información al Ministerio de Cultura y Educación provincial para la difusión entre los docentes. Más allá de responder a las convocatorias que se ofrecen vía provincial de proyectos y programas de agencias nacionales, no recibieron demandas de acciones de formación aunque tiempo atrás habían recibido una solicitud de cursos de computación que, quizás, dejaron de ser una necesidad estatal al contar con los distintos programas nacionales que ofertan esta formación, como Conectar Igualdad o el portal web Educ.ar,

No hay pedidos desde el Ministerio. Sólo una vez años atrás sí pedían algún curso de computación. Y se organizaba. Acá no se dicta todos los años el mismo curso (Referente 5).

La Facultad de Ciencias Humanas se presentó y ganó la convocatoria abierta por el Ministerio de Cultura y Educación para realizar durante 2011 y 2012 (continúa en 2013) la capacitación para ascensos a los cargos de directivos y coordinadores de distintos niveles del sistema educativo provincial. Esta presentación la realizaron con el aval del Rectorado, y no como agencia particular, en un intento político de mostrar una imagen institucional ante el Ministerio;

Nos presentamos a la convocatoria del Ministerio de Cultura y Educación y se ganó en una competencia con otra Universidad Pedagógica de otra provincia y un Instituto

de Formación Docente provincial. La provincia estableció bases a respetar: 4 módulos con contenidos prescriptos en cada uno, horas de cursado y de tutorías, forma de evaluación. No hubo participación en las definiciones que enmarcan las acciones (Referente 6).

En el proyecto y posterior implementación de dicha formación debieron acomodarse a las bases estipuladas en la convocatoria; entre ellas se fijaba la cantidad de cursos con los contenidos mínimos, las horas de cursado presencial, los formatos de tutorías presencial y virtual y las características y momentos de evaluación. No hubo participación en estas definiciones y fueron monitoreados posteriormente por veedores del Gremio docente y personal del Área de Coordinación de Planeamiento del Ministerio. El personal docente firmó un contrato y recibió un pago diferencial por esta tarea.

Revisando la trayectoria de acciones de formación permanente implementadas desde las Facultades y el Rectorado pueden hacerse diversos análisis cuantitativos y cualitativos. El número de las acciones realizadas conjuntamente con las agencias ministeriales es mínimo en estos dos años en relación con la totalidad de lo implementado; sus respuestas a convocatorias de agencias estatales son entre 1 y 3 sobre 74 o 75 cursos, seminarios, talleres, etc. efectivamente desarrollados (con una media de 36 acciones anuales), según sea la Facultad, y el Rectorado implementó el Proyecto de Articulación con financiamiento de Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. Hay una diferencia a señalar y es que ciertas propuestas como la Capacitación a directivos y coordinadores incluyeron varios cursos dentro de los mismos (4 módulos) o en el Proyecto de Articulación se realizaron encuentros mensuales durante los dos años de duración.

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales pareciese mostrar mayor presencia en el Campo de FDP para el Nivel Medio que la Facultad de Ciencias Humanas, si bien las áreas disciplinares son diferentes y, quizás, las convocatorias de la agencia estatal no fueron similares para las ciencias exactas y naturales que a las ciencias sociales y humanas.

A ambas Facultades y al Rectorado les requirió un proceso de negociación su incorporación como agencia formadora para cubrir las prescripciones solicitadas por el Ministerio provincial, en ciertos proyectos otorgaron mayores márgenes de decisión que en otros, en los cuales debían acomodarse al pliego de la convocatoria, como en el caso del Curso de Ascenso de directores y coordinadores que no permitió la participación en el diseño e implementación del trayecto formativo.

La Universidad mostró un comportamiento receptivo a las propuestas estatales y a las condiciones que las mismas prescriben; no obstante, no es significativo su actuación en el Nivel Medio teniendo en cuenta la totalidad de las acciones efectuadas que abarcan diversas temáticas y formatos, producidas mayormente en relación directa con las investigaciones y desarrollos de las cátedras. La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales realizó cursos para graduados y público interesado cuyos temas cubrieron aspectos de la formación docente, tal el caso de educación para la salud y educación sexual, si bien el 78% fue enfocado a la especialización en geología, geografía, matemática, computación, química, biología, etc. La Facultad de Ciencias Humanas ofertó cursos, seminarios, talleres dirigidos a la formación de docentes en ejercicio (el

25% de las propuestas)⁷⁴, las demás temáticas en mayor porcentaje son sobre historia, lengua y literatura y, en número menor, sobre geografía, comunicación, género. Los cursos que forman parte de las carreras de posgrados ofertadas por esta agencia pueden cursarse de modo aislado y acreditarse como perfeccionamiento ya que el puntaje es válido para ser presentado en las inscripciones anuales en el sistema educativo provincial.

La autonomía de certificación de la Universidad, el capital cultural institucionalizado y en estado objetivado, tales como recursos bibliográficos, nuevas tecnologías, espacios físicos y el sostenimiento de ciertas propuestas con su capital económico, le permite ocupar una posición en el Campo de la FDP con cierta autonomía con respecto al Estado, aunque con escasa presencia en el Nivel Medio.

La agencia universitaria es criticada por las referentes del Ministerio provincial y del Gremio que perciben una estrategia endogámica, esto es, que responde a sus propios intereses de formación y se acomoda a los tiempos internos desconociendo las exigencias y premuras, que desde sus visiones, presionan al sistema educativo y a sus agentes. La imagen externa que se ha construido de la Universidad, de modo genérico, la muestra actuando según un criterio no adecuado desde los parámetros del Campo Político,

Desde las universidades tienden a ser muy academicistas y que no queremos que se repliquen en las escuelas de este modo sino que sean serios en la enseñanza en una relación con la vida que recree esos saberes. La cuestión es cómo se conecta ese conocimiento con la vida (Referente 1).

⁷⁴ Se hace este cálculo obviando aquellas propuestas que eran cursos dentro de carreras de especialización y maestría con temáticas de formación docente.

Los docentes y directivos del Campo Pedagógico del Nivel Medio no conocen las propuestas de formación que instrumenta porque no reciben información y, otras veces, no son adecuados los requisitos de asistencia a sus posibilidades. No obstante estas críticas que la presentan alejada del Campo Pedagógico y Político, esta agencia es reconocida en ambos espacios por el capital cultural acumulado por sus agentes y por las producciones académicas y científicas.

Las acciones de formación permanente están dedicadas mayormente a la especialización de los propios agentes, se encuentra una tasa cercana a 35 cursos por año, si bien la matrícula es abierta a todo público las temáticas pueden actuar a modo de filtros de selección del ingreso. El análisis con mayor detalle de los recursos existentes en las Facultades podrá dar indicios de esta estrategia que se presenta escasamente funcional desde miradas externas y se contrapone al discurso de las referentes entrevistadas que muestra intenciones de tener presencia activa en el Campo de la FDP del Nivel Medio.

La Referente de la Facultad de Ciencias Humanas explicita un diagnóstico, que sostiene es compartido por el equipo a cargo del Decanato, de las condiciones presentes en el Nivel Medio, del trabajo docente y de las necesidades posibles de FDP; el problema para dar respuestas radica en las condiciones laborales de sus propios docentes y en un *habitus* profesoral interesado en producir instancias de formación en temáticas de relevancia para su propia capacitación o en desarrollar investigaciones que no están enfocadas en las necesidades del sistema educativo. La Referente evalúa la elevada proporción de respuestas de formación permanente en las carreras y áreas pedagógicas (Nivel Inicial, Enseñanza Primaria, Ciencias de la Educación, Área de Formación Docente) más que en las disciplinares (Historia, Geografía, Letras, Inglés) y

lo adjudica a la orientación de éstas a la investigación. La otra dificultad manifestada son los conflictos internos entre agentes que entorpecen los trabajos colaborativos que son precisos para planear una capacitación,

El personal a cargo de cada módulo es contratada, tiene pago diferencial. No obstante, se generaron conflictos entre los docentes participantes porque exigen más horas de trabajo, de evaluación, de acuerdos entre ellas porque son dos sedes distintas donde se dicta, a la universidad nos cuesta vernos en el rol profesional y académico, hacer dos cosas al mismo tiempo (Referente 6).

Estas agencias se destacan por el capital cultural acumulado: la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales tiene en su planta docente el 15% con nivel de doctorado⁷⁵, 10% de maestría/especialización y actualmente con porcentajes similares realizando estas carreras de posgraduación y la Facultad de Ciencias Humanas con un porcentaje mayor de personal doctorado (18%) y de maestría/especialización (42%). Asimismo, son reconocidas por la dedicación de los agentes a sus funciones de producción de conocimiento y de recontextualización en el trabajo de formación inicial, si bien esto último no condice con los bajos niveles de graduación anual (como se expusieron en el Capítulo VI).

La situación de los docentes universitarios muestra la complejidad y las dificultades del trabajo en este Nivel. Las designaciones del personal se hacen para desarrollar tareas en varias asignaturas, al menos una en cada uno de los cuatrimestres, y se forman equipos con un docente responsable acompañado de un cargo de auxiliar docente como mínimo, según la cantidad promedio de estudiantes; esto depende de las carreras y del

⁷⁵ En las universidades argentinas no es un requisito el título de doctor para ocupar cargo docente. En los últimos años se encuentra en crecimiento la tendencia a esta formación incentivada por políticas de becas de las mismas agencias y de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Nación.

momento de cursado de la asignatura dentro del plan de estudios (en Ciencias Humanas en primer año los cursos son numerosos, la media es de 100 inscriptos por carrera, luego bajan al 50% o más las matrículas). Además de la docencia, deben acreditar investigación quienes sostienen cargos de dedicación semiexclusiva y exclusiva (siguiendo con el análisis de la misma unidad académica, el 60% de la planta corresponde a docentes y auxiliares docentes con acumulación de varios cargos de dedicación simple⁷⁶ o semiexclusiva y sólo el 17% de los docentes a cargo de cátedra cuenta con dedicación exclusiva o *full time*).

La mayor parte de los docentes se desempeña en otros cargos dentro del Nivel Terciario No Universitario, Medio, Primaria, Inicial, Centros de Atención Escolar [CAE], cargos técnicos dentro de instancias ministeriales, etc. Como ejemplo, en la sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, el 85-90% (de una planta de 60 personas) desempeña funciones laborales en otros niveles educativos en más de un turno escolar.

Esta realidad de trabajo docente con pluriempleo se enfrenta a la manifiesta voluntad política de responder a demandas de formación y a la necesidad de cumplir con el propio perfeccionamiento exigido además de la docencia, investigación, extensión y la posibilidad de desempeñar funciones políticas dentro de la misma Facultad y Universidad.

B- INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE

⁷⁶ Es dificultoso presentar los datos de cargos porque un mismo docente acumula varios cargos de Auxiliar Docente e incluso de Adjunto a cargo de distintas materias y con distintas dedicaciones; de allí que se opta por decir que cuentan con cargos mayores a una dedicación simple (equivalente a 10 hs. reloj), la dedicación semiexclusivo representa 20hs. reloj y el exclusivo 40 hs. reloj.

En la lectura de la cantidad de acciones de formación docente realizadas por los Institutos de Formación Docente en la provincia en los años 2010-2012, se observa un promedio de 20 por año. De ellas, el 25% se destinan específicamente a docentes y directivos de Nivel Medio y las restantes son para todos los niveles educativos sin diferenciación. La consideración hacia esas acciones puede evaluarse numéricamente escasa teniendo en cuenta la cantidad de Institutos públicos y privados (un total de trece) pero se modifica la perspectiva cuando se observa la cantidad de docentes que han realizado esos cursos, jornadas o seminarios: un promedio de 685 certificados anuales fueron expedidos por el Área de Capacitación provincial para entregar a quienes habían realizado dichas capacitaciones.

Lo anterior señala la visibilidad de estas agencias como formadoras de docentes en ejercicio en la jurisdicción, con un área de influencia que abarca a las ciudades de asiento de las mismas y zonas más cercanas; están concentradas en Santa Rosa y General Pico, donde se realiza la mayor cantidad de propuestas de formación y, si bien hay Institutos localizados en otras regiones de la provincia (suroeste, oeste, centro), no se cubre la totalidad del territorio.

Los discursos de los referentes de capacitación de los Institutos de Formación Docente entrevistados señalan que es el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia quien ha definido las líneas de capacitación y convocado posteriormente a presentar propuestas dentro de las temáticas y condiciones básicas a cumplimentar, otorgándoles diferentes posibilidades de libertad dentro de reglas ya definidas. El conocimiento de los detalles de esta operatoria sólo es mencionada de modo minucioso por la Referente 7 que desarrolla funciones con un cargo técnico en la Coordinación

Zonal de Nivel Medio y por esta dependencia laboral accede a informaciones adicionales a las propias del cargo desempeñado en el Instituto,

Este año [2012] se realizó una reunión a inicios, en febrero, con todos los Directores de Nivel y directivos de escuelas e Institutos y se informan los lineamientos generales que responden a los problemas más acuciantes del Nivel Medio. (...) desde el trabajo acá en el Instituto no tengo esta información sobre las áreas de trabajo propuestas para este año, en otros años sí se tenían lineamientos escritos desde los primeros meses. Otros años sí se ha bajado esta información (Referente 7).

No todos los Institutos de Formación Docente de gestión privada son llamados a participar en las convocatorias para implementar propuestas de capacitación, se los ha elegido con criterios no muy conocidos por ellos y que los llevan a confusiones; al respecto la Referente 9 explicita,

El Ministerio de Educación provincial convoca a algunos Institutos privados a participar y a otros no, a nosotros nos llaman por los antecedentes de trabajo que tenemos (Referente 9).

Dicha institución fue seleccionada por su trayectoria de trabajo previa pero el Referente 8 sostiene no tener un conocimiento claro de los motivos y agrega el carácter casi obligatorio de aceptar cuando reciben invitaciones para evitar posteriores reprensiones,

Como instituto privado nos cursan invitación a participar, no es obligatorio pero después recriminan si no participamos (Referente 8).

Desde el 2010, los Institutos fueron convocados por la Dirección de Nivel Superior provincial para participar de propuestas del Instituto Nacional de Formación Docente; la primera de ellas fue una capacitación sobre evaluación para personal directivo de escuelas de Nivel Medio, en esta ocasión el Ministerio prescribió todos los componentes

menos la metodología didáctica para los encuentros con docentes y directivos. En 2011 el proyecto consistía en capacitar personal de escuelas de jornada completa (cubren el horario completo de mañana y de tarde) de Enseñanza Primaria. En ambas hubo seguimiento del proceso por parte de los técnicos del Ministerio provincial que mantenían una vinculación directa con el Instituto Nacional de Formación Docente.

La regulación de la FDP en los Institutos la realiza el Ministerio de Cultura y Educación a través de dos estrategias: una, la administración de las convocatorias para participar de acciones de formación con financiamiento, otra, la limitación de los puntajes para las acciones de formación y en particular para los Institutos de gestión privada.

La escasez de recursos económicos de los Institutos para afrontar los gastos que demanda un evento académico ha actuado como limitante para abocarse al diseño e implementación de propuestas. La excepción es el Instituto de gestión estatal que recibe financiamiento por la vía de proyectos del Instituto Nacional de Formación Docente, como las convocatorias anuales para investigación, políticas estudiantiles, los fondos recibidos por el Centro de Actualización e Innovación Educativa [CAIE] adscripto con funciones de formación para las escuelas de la zona. Los Institutos de gestión privada no pueden acceder a estas posibilidades dependiendo sus acciones de las convocatorias del Ministerio provincial, o bien deben cobrar aranceles.

El otro modo de regulación de las acciones de formación ofertadas por los Institutos de gestión privada es la limitación en el puntaje anual de los docentes, que es de 0,50 puntos para capacitaciones cursadas en estas agencias, a excepción de los postítulos de un año de duración que otorgan alto puntaje (4 puntos). Los docentes pueden realizar la

cantidad que deseen pero no les otorgan ventaja alguna en el momento de inscribirse en la docencia y, ante esto, ha caído la cantidad de inscriptos;

Si se hacen otras propuestas desde el Instituto es porque a las personas les gusta el tema, porque les interesa la formación porque con el puntaje tan bajo que se asigna por año a lo que proviene de los certificados de privado, con un curso que realicen al año ya lo alcanzan, son 50 centésimos que con 40 horas de un curso se alcanzan (Referente 9).

Esta medida fue tomada por el Estado provincial para revertir el avance de las ofertas privadas que habían incrementado su presencia y constituido un mercado a expensas de este capital cultural en la década de 1990, con la ley de educación anterior. En el caso de los Institutos públicos es mayor el puntaje que pueden acumular los docentes, por lo cual tienen otras posibilidades de ofertar y atraer a docentes interesados.

Hay un área que no recibe la misma atención: la Capacitación docente para los profesionales y técnicos superiores, es formación docente para quienes provienen de otros campos disciplinares y están interesados en trabajar en la docencia de Nivel Medio⁷⁷. Los diseños curriculares de esta Capacitación son aprobados por el Ministerio de Cultura y Educación y se está dejando en manos de Institutos de gestión privada, quienes la ofrecen con costos a pagar por los interesados durante dos años (en 2013 se reabrió la matrícula en un ISFD estatal del interior de la provincia alejado de las zonas más urbanizadas ante la necesidad de docentes del Nivel Medio como una oferta gratuita).

⁷⁷ Destinada a Profesionales y Técnicos Superiores no docentes – con título universitario o de educación superior no universitaria o Personal en actividad en el Sistema Educativo Provincial (con un mínimo de tres años de antigüedad en la docencia) que posean títulos técnicos de Nivel Medio o Polimodal emitidos por Instituciones de Educación Técnico Profesional.

Estas estrategias de intervención son líneas prescriptas desde el nivel nacional, la Ley Nacional de Educación frena el avance de las ofertas privadas y el Instituto Nacional de Formación Docente está centralizando las decisiones desde el financiamiento y la orientación de los temas hacia aquello que es de su interés;

Esta situación de definición de los programas desde el INFOD [Instituto Nacional de Formación Docente] cada vez se perfila más si bien no está claro en la mentalidad de la gente que piensa en el curso. Desde provincia se avala más lo de desarrollo profesional que se envía al INFOD y éste lo acepta o no; el INFOD define las temáticas, el financiamiento. La ley, la normativa plantea esto y es hacia dónde se va. Está centralizada la capacitación (Referente 9).

El Instituto Nacional de Formación Docente muestra la potencialidad como agencia central que promueve la dinámica del Campo de la FDP y la naturalización de este funcionamiento por la mayor parte de los agentes de los Institutos de Formación Docente, que aceptan las reglas y pelean por participar en los espacios promovidos. Sólo la Referente 9 del Instituto de gestión privada con funciones de capacitación e investigación denuncia abiertamente la centralización ejercida por el Instituto Nacional, la ausencia de espacios de autonomía de la agencia ministerial de la jurisdicción y la ceguera de los docentes involucrados en las acciones propuestas.

El Referente 8, que también pertenece a un Instituto de gestión privada aunque financiado por la provincia, muestra sus quejas sobre los pedidos de rendición de las acciones que les llegan del Ministerio provincial y que no son acompañados con convocatorias para participar de las líneas de capacitación, así como tampoco reciben financiamiento para los eventos académicos que organizan ni cuentan con apoyo para avalar la ausencia a clases de los docentes asistentes (al faltar al trabajo pierden el “presentismo” que es un porcentaje importante del sueldo). La molestia se debe a la

operatoria de la agencia ministerial y a la imposibilidad de acceder a los mismos recursos que el Instituto público,

El ministerio solicita que informemos lo que hacemos o vamos a hacer pero no nos hacen partícipes de las líneas de capacitación que ellos establecen. No recibimos dinero ni tenemos el apoyo ministerial para que avalen a los docentes para que falten a las escuelas y asistan a las jornadas o los congresos que hacemos (Referente 8).

Considerar las diferentes trayectorias de los Institutos de Formación Docente permite comprender las respuestas heterogéneas ante los cambios que está introduciendo el funcionamiento del Instituto Nacional de Formación Docente, vía Dirección de Nivel Medio y Superior provincial. De modo abreviado, para no entrar en detalles de cada una de estas agencias, se mencionarán notas descriptivas que aclaran las estrategias desarrolladas en el Campo.

El Instituto de gestión privada surge en la década de 1990 con el auge de este tipo de gestión para ofertar cursos de capacitación; es propiedad de un empresario local y funcionaba con condiciones mínimas de infraestructura hasta un par de años atrás que inaugurará edificio propio. Actualmente, el equipo de trabajo se sostiene económicamente con el Postítulo que están implementando y la Capacitación docente para técnicos y profesionales, viendo reducidas sus funciones y sus posibilidades de continuidad. La amenaza a la sobrevivencia está presente de modo velado en el discurso de la referente entrevistada (Referente 9).

El Instituto público de gestión privada muestra otra trayectoria, si bien surgió en el mismo momento, 1990. Fue la respuesta de una entidad social y deportiva, reconocida en la ciudad y la provincia, a la necesidad de formación en educación física en la zona. Desde sus inicios su interés fue lograr un plantel docente innovador y con una posición

de vanguardia sobre la disciplina Educación Física. El equipo directivo logró acumular capital cultural y generó capital social en la región patagónica y central del país, siendo agencia de consulta en el área ante reformas curriculares de nivel nacional. Su lucha es por intervenir en el campo de la FDP y trabajan para instalar sus intereses a través de producciones escritas (hace siete años que publican una revista de distribución gratuita en escuelas e Institutos de Formación Docente regionales y de otras provincias) y en la organización de eventos nacionales e internacionales que los llevan a realizar alianzas con agencias como la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, extranjeras, con otros Institutos provinciales y de otras jurisdicciones y llegar a conseguir financiamiento del Instituto Nacional de Formación Docente.

El Instituto público como agencia estatal ha tenido un recorrido diferente. En sus inicios (comenzó en 1992) fue creación de la Municipalidad local⁷⁸ para formar personal docente en educación artística y en el año 2007 pasó a depender del Ministerio de Cultura y Educación provincial. Su situación está marcada por la competencia con el otro Instituto provincial (localizado en Santa Rosa) con formación en la misma área disciplinar, además de disputas de orden político partidario por su pasado asociado a una agrupación interna del partido gobernante (Partido Justicialista). Es una institución que, además de estas carreras, desarrolla varias tecnicaturas superiores en áreas pre-profesionales sin vinculación con las artes, lo cual genera una heterogeneidad de intereses internos difícil de conciliar en la lucha por instalarse en el Campo de la FDP en educación artística. Es beneficiada por su carácter estatal que le permite acceder a los planes del Instituto Nacional de Formación Docente, los cuales los destina a la

⁷⁸ La Municipalidad es comparable al estatuto del Ayuntamiento, en España, en sus funciones legislativas y administrativas.

formación de su propio personal, si bien los hace extensivos al resto de la docencia en ejercicio los intereses son endogámicos porque las ofertas se planean desde las solicitudes de docentes y estudiantes de los profesorados.

El caso del Centro de Actualización e Innovación Educativa [CAIE], asociado al anterior Instituto, fue una creación reciente del Instituto Nacional de Formación Docente que duró un breve tiempo (hasta 2013). En 2011 no recibió financiamiento (al igual que el resto de CAIEs de la provincia) para realizar acciones de formación que era su función central, resintiendo esto su actuación que quedó minimizada a tareas de organización interna y algún curso a cargo de quien se desempeñaba como Coordinadora. La responsable del CAIE se somete a las reglas de funcionamiento prescriptas desde el órgano regulador del ámbito jurisdiccional que es el articulador con el Instituto Nacional de Formación Docente.

El sintético desarrollo anterior muestra los diferentes recorridos previos de las agencias que las llevan a construir estrategias en un abanico que va desde las pretensiones de subsistencia honorable pasando por el interés de ocupar espacios político educativos dominantes en su temática a la última posición que intenta cubrir necesidades de formación interna.

Las intenciones expresadas por los Referentes traducen concepciones diferentes acerca de la docencia en ejercicio en el Nivel Medio y del papel de la formación docente, las mismas son construidas no solamente desde sus experiencias en las Áreas de capacitación de los Institutos de Formación Docente, sino también por ocupar otros lugares de trabajo; es en esa conjunción de espacios recorridos de donde extraen informaciones que los lleva a posicionarse sobre aquellos aspectos: la Referente 7 ocupa un cargo técnico en un área del Ministerio como se dijo, el Referente 8 es director de

una escuela de Nivel Medio periférica y la Referente 9 es docente en el Nivel Medio y en un Instituto de Formación Docente estatal. Hay un complejo juego entre los distintos puestos y *habitus* de difícil comprensión porque involucra la construcción de la identidad de los sujetos que incide en las distintas respuestas de los agentes.

La FDP en los Institutos Superiores de Formación Docente presenta como marcas de época la centralización y la incertidumbre respecto de las líneas a desarrollar así como del inicio y la continuidad de las acciones que dependen del financiamiento de Nación. Entre estas agencias está quien sostiene una trayectoria iniciada años atrás y *aggiornada* actualmente a las posibilidades que otorga el Instituto Nacional de Formación Docente, otra realiza su trabajo de formación a través de alianzas favorables a sus pretensiones de imponerse en el Campo y la tercera opción, el caso de gestión privada, trata de sostenerse con una Ley de Educación que pretende su declive y hasta su desaparición como ya ha acontecido en otras jurisdicciones. Coria y Mezzadra (2013) señalan que en tres provincias (La Rioja, Santa Fe, Formosa) sólo se acredita la oferta de FDP pública y en otras prohíben el arancelamiento que es el modo de subsistencia de los Institutos privados (situación que acontece en La Rioja), con esto se procede “al desmantelamiento de los mercados de capacitación” (p. 5).

TERCER MOMENTO: RELACIONES ENTRE EL CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL Y EL CAMPO PEDAGÓGICO

Los agentes escolares inscriben sus posiciones en el Campo Pedagógico, espacio de reproducción de un conocimiento previamente seleccionado y jerarquizado en el Campo de Recontextualización Oficial y Pedagógico y que ellos vuelven a recontextualizar en un interjuego entre sus *habitus* profesoriales y las condiciones del Campo que

promueven cierta y determinada construcción de la dinámica de la clase y de los proyectos institucionales de cada escuela.

La FDP es considerada por el personal directivo de las escuelas medias parte de la identidad docente que han ido construyendo durante su carrera y que los lleva a cumplir con instancias de formación constantemente, asimismo la valorizan como necesaria para acompañar los cambios que se están produciendo en la educación. Las temáticas privilegiadas en este momento de su trayectoria laboral las enfocan mayormente en la gestión institucional vinculándola a aspectos didácticos (60% de los encuestados), otros especifican el ámbito didáctico: currículum, evaluación, estrategias didácticas (35%) y temas de incorporación más reciente como la inclusión educativa (14%).

Las acciones que realizó la mayoría en el último año son aquellas ofrecidas por el Ministerio de Cultura y Educación, ya sea la Capacitación sobre Evaluación a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente o bien sobre NTICs, inclusión educativa o educación sexual integral (el 87% de los encuestados ha realizado al menos un curso y, de ellos, el 80% en alguna agencia formadora estatal). En varios casos los convocaron a asistir a encuentros de formación como parte de su tarea directiva, de allí que acreditaron estas acciones.

Las temáticas ofrecidas por las agencias formadoras responden a criterio del 50% de los directivos, a las necesidades del Ministerio de acompañar la implementación de la nueva estructura del nivel educativo, y sólo el 10% lo adjudica a la intención de responder a la demanda docente.

Las percepciones de los docentes entrevistados marcan diferencias con la postura anterior, si bien no son monolíticas, en las consideraciones negativas que les merece el

Ministerio de Cultura y Educación en sus obligaciones con la formación docente. Hay dos argumentos principales en su oposición a las estrategias del Estado; uno critica la adopción de medidas coyunturales ante las situaciones de crisis que se van presentando en las escuelas, como aconteció con los casos de violencia hacia docentes en 2011 que el Ministerio intentó resolver creando más cargos técnicos (de psicólogos y asistentes sociales), además de dedicar una Jornada Institucional⁷⁹ para el análisis de dicho fenómeno tanto por parte de docentes como de estudiantes. El balance de esta última acción tampoco les dejó saldo positivo porque no se entregó ninguna devolución sobre los resultados de las consultas y el problema sigue vigente,

Yo veo dos puntos, cuando el Ministerio hace las jornadas le pone un tema que es de moda en ese momento, violencia por ejemplo y bienvenido sea. Una jornada es válida pero los actores ya sabemos de qué se trata porque sabemos que no se toma en cuenta lo que se dice, se pasó el tema de la violencia escolar y se olvida después. Se pasan los temas y nada (B.) (...)

Esa jornada fue por un emergente (C. 2). (Fragmento de la discusión del grupo 2)

De modo metafórico F. (del grupo 1) afirma,

No hay reflexión, a lo medular se deja de lado (...) Hay maquillaje y se corre enseguida.

La otra crítica la sitúan en las jornadas institucionales establecidas obligatoriamente en el cronograma anual que son percibidas como espacios de reunión con temas impuestos, sin continuidad en el tratamiento y las producciones resultantes no son

⁷⁹ Se denomina así a una modalidad de capacitación interna en la escuela sobre una temática fijada por el Ministerio de Cultura y Educación que se desarrolla sobre un material enviado previamente para la discusión y análisis, que recoge conclusiones del colectivo docente. Las cuales son enviadas a la agencia central para su estudio. A inicios de año académico, desde el Ministerio fijan el cronograma de Jornadas y se pueden establecer otras ante emergentes como el mencionado por los entrevistados.

conocidas por los grupos de docentes (C. y Ma. del grupo 2). Esta estrategia de capacitación la evalúan como una pérdida de tiempo (F. y G. del grupo 1; Ma. y B. del grupo 2),

Cuántas veces tenemos jornadas institucionales que no sirven para nada. ¿Por qué no tenemos formación para atender esta diversidad de jóvenes? No hay intención real de lograr la obligatoriedad. No sé si se hacen esta pregunta porque la pregunta es qué condiciones se necesitan para que ingresen todos (G. grupo 1).

Los docentes comentan que no existe una planificación de los dispositivos que permitan intercambiar temas y discutir cuestiones pedagógicas relevantes para la docencia (C. del grupo 2),

No hay un cronograma de capacitación pautado donde ver qué se puede hacer y se puede cuestionar los capacitadores como el postítulo de adultos pero el ministerio [provincial] tiene infraestructura, recursos humanos y no les interesa, no tienen la visión, no está dentro del proyecto, no tienen la guita [dinero], se puede hacer pero no se hace (G. del grupo 1).

Los docentes de los tres grupos de discusión sostienen que conocen las propuestas de formación del Ministerio de Educación de Nación, disponibles en la página web del Ministerio de Cultura y Educación provincial, en NTICs para las distintas áreas disciplinares aunque no han realizado ninguno de los cursos. Asimismo, en el grupo 1 y 2 mencionan que realizaron en 2011 un Postítulo en Educación de Jóvenes y Adultos a cargo de un Instituto de Formación Docente público de la zona e integrantes del grupo 3 refieren el Trayecto de Formación sobre Tutorías para Acompañamiento de los estudiantes en sus trayectorias escolares y otro sobre Educación Sexual Integral. A excepción de las capacitaciones sobre NTICs que nadie había realizado, las demás recibieron evaluaciones negativas. En caso del Postítulo por carencias en la formación

de los formadores del Instituto y por haber sentido maltrato en las respuestas de las formadoras:

Una de las capacitadoras nos planteó (...) que te recae la responsabilidad en el docente: o te adaptas o te vas. La responsabilidad es del docente para ellos (C. del grupo 2).

Quienes participaron del Trayecto de Acompañamiento a los estudiantes evalúan que fue inadecuada la modalidad del encuentro que consistía en compartir experiencias de lo aprendido el año anterior y los docentes no necesariamente habían participado previamente, debido a la rotación en los cargos;

Para cargo de Acompañamiento [espacio curricular] tenemos mucha capacitación en el 1ro. y 2do. año fue concreta, presencial y real pero este año es compartir experiencias pero no todos tienen la capacitación anterior [de los años previos], no era obligatoria y no todos la hicieron, además los que están ahora en la materia antes no estaban (S. del grupo 3).

La capacitación en Educación sexual presentó como inconveniente que sólo podían asistir algunos docentes por escuelas (crítica formulada por L. del grupo 3),

Qué cosa loca, ahora a fin de agosto hay capacitación de ESI [educación sexual integral] y te podés anotar si sos titular o interino, los suplentes no podemos entrar. Con cupos limitados, no es para todos, la mayoría andamos dando vueltas, no podemos.

La evaluación negativa que realizan los docentes de las capacitaciones propuestas desde el ámbito ministerial provincial obedecería a varios motivos: el discurso prevaleciente de los formadores se funda en la prescripción y desconoce la realidad de las instituciones escolares (C. del grupo 2); no se ofrece un cronograma de capacitación sistemático para el año; no existe una visión estratégica para generar dispositivos de formación contando con infraestructura y recursos humanos (grupo 2).

Quienes fueron entrevistados no realizaron acciones de formación en los últimos dos años (2011-2012), a excepción del Postítulo mencionado. La oposición que manifiestan y actúan no tiene sus fundamentos en la negación del valor de la formación, sino en las condiciones de la oferta de FDP, argumentando algunos de ellos que no cumple los requisitos de realización en tiempos de trabajo ni es gratuita ni está disponible para todos los interesados (G. del grupo 1, M. del grupo 2, L. del grupo 3). A lo anterior se agrega la necesidad de contar con tiempo institucional para abocarse a la tarea de reflexionar en un espacio grupal sobre la escuela, sus sentidos y el trabajo docente (G. del grupo 1 y cuatro integrantes del grupo 2),

No hay lugar de formación para pensar de otro modo, para decir: puedo trabajar de otro modo (C. del grupo 2).

Necesidad de reflexionar sobre esto, nosotros nacimos en otra sociedad y ellos [los estudiantes] en esta fragmentada y ver a qué acuerdos llegar. Acuerdos mínimos se puede llegar (F. del grupo 1).

Las acciones de formación que realizan les ocupan el tiempo personal quedando en el plano de las decisiones individuales. Quienes ingresan en la docencia y se encuentran con la obligación de acumular puntaje para conseguir horas de trabajo o no tienen título docente inicial hallan que las únicas opciones disponibles son las capacitaciones de los Institutos de Formación Docente de gestión privada, a los cuales mayoritariamente consideran un mercado que se mueve por dinero,

[Hablando de los institutos privados que ofertan cursos como mercancía] el curro de los '90 está intacto (F. del grupo 1). "¿Por qué se demandan cursos? Porque se necesita para competir, para trabajar porque el Estado me la demanda a la capacitación para poder trabajar. Es demanda impuesta por el Estado (G. del grupo 1, docente con más de 10 años de antigüedad).

Para los dos puntos [para aumentar el puntaje anual] tenés que pagar, hay ofertas más o menos caras, te puede o no interesar pero te fijás qué te aporta....No es mucha la oferta, agarrás lo que hay (A. del grupo 3, docente novel).

Los profesores sin título docente al igual que los noveles y aquellos que continúan en condición de suplentes se encuentran con la obligación de pagar capacitaciones anualmente. Quienes están incorporados al sistema educativo y con garantías laborales no priorizan su formación ante las excesivas demandas cotidianas del trabajo.

La situación de los docentes ante la formación reconfirma el análisis realizado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE, 2008) a partir de los datos del último Censo Nacional de Docentes de 2004, en el cual se afirma la presencia de una relación inversa entre el deseo de capacitarse y la antigüedad en la docencia; en aquel momento, los noveles expresaron deseos de capacitarse en áreas que podrían percibir deficitarias en su formación, mientras que los docentes con seis o más años de antigüedad manifestaron apelar a la propia experiencia para resolver los problemas y al intercambio con los pares, ocupando menor importancia otras instancias de capacitación.

La interpretación de esta diferencia de posicionamiento de los docentes según años de trabajo adopta una orientación al revisar los resultados de la investigación comparativa realizada en 2001 y 2010 a docentes del Nivel Medio (Bottinelli, 2011) que señala la pérdida de fuerza del objetivo de transmitir conocimientos y la persistencia de demandas asociadas a las exigencias laborales y al escaso tiempo para cumplirlas. Esto parece indiciar que en estos años no se modificaron las condiciones laborales e institucionales, comparando las existentes en 2001, primer momento de la encuesta, con las de 2004, cuando se desarrolla el Censo Docente, momento de profunda crisis socio-

económica el primero y muy cercano el siguiente. Este argumento se contrapone a otros que sostienen la presencia de una fuerte ideología conservadora en los docentes que los hace resistir los cambios y más aún la inclusión de nuevos sectores sociales en el Nivel Medio. También se opone a las investigaciones de las diferentes etapas de la vida laboral (o ciclos laborales) que caracterizan ese tiempo de estabilización en el ejercicio como posible generador de un sentimiento de rutina y monotonía que consolida posiciones conservadoras (De Vicente Rodríguez, 2002). El avance del desarrollo de las hipótesis producirá evidencias para priorizar la primera postura en esta investigación, si bien no puede descuidarse la presencia de los otros factores por tratarse de un fenómeno social y, por ende, multidimensional.

SEGUNDA HIPÓTESIS: PRINCIPALES ORIENTACIONES DE AGENTES Y AGENCIAS EN EL CAMPO DE LA FDP: ALIANZAS, COMPETENCIA Y OPOSICIÓN

Las relaciones entre los agencias y los agentes de los Campos Recontextualizadores Oficial y Pedagógico y del Campo Pedagógico no siguen una única orientación, sino que son diferentes, aunque algunas de ellas predominan y producen la marca distintiva de la dinámica del momento. Para analizar en detalle, se divide la exposición en tres subhipótesis como se mencionara en el inicio de este capítulo.

SUBHIPÓTESIS A- ALIANZAS ENTRE AGENCIAS FORMADORAS

En el Campo se presenta como estrategia entre agencias formadoras la búsqueda y realización de trabajos conjuntos para mejorar el posicionamiento y presentarse con mayor legitimación entre los mismos formadores y ante el Campo Pedagógico. La

agencia que manifiesta esta actuación de modo sostenido es el Instituto Superior de Formación Docente público de gestión privada que realizó diferentes eventos académicos, jornadas y simposios de alcance nacional e internacional, en coordinación conjunta con la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa con quien ha compartido acciones de formación docente inicial en la licenciatura de la especialidad⁸⁰ en la misma localidad. Esta asociación le permite otorgar una certificación académica universitaria y gozar del capital simbólico reconocido a aquélla como agencia de Nivel Superior. También se vinculó últimamente a una universidad brasilera y a un Instituto de Formación Docente de la provincia de Rio Negro en un proyecto de investigación conjunto y propuso al Ministerio de Cultura y Educación para su evaluación en 2012 un postítulo con otro Instituto de la provincia vecina de Córdoba, para enriquecer el plantel docente y atraer docentes de un área geográfica más amplia.

Este Instituto recurre a esta estrategia asociativa con fines colaborativos, promovida por el Ministerio de Educación de Nación y elevada a rango de resolución por el Consejo Federal de Educación, Anexo 1 de la Resolución 30/07, al convocar a la realización de proyectos comunes entre Universidad e Institutos de Formación Docente. Con esto se pretende señalar que los agentes de este Instituto aprovechan las posibilidades que ofrece la normativa para consolidar la posición de la agencia formadora en el área de la Educación Física.

El Instituto de Formación Docente estatal ha realizado asociaciones con otras agencias, tal el caso de la propuesta de formación para docentes de todos los niveles

⁸⁰ Los Institutos Superiores de Formación Docente no pueden otorgar títulos de Licenciado que son competencia de las Universidades.

educativos en la temática de oficio docente que la realizó conjuntamente con el Gremio en 2011.

Otras formas de trabajo conjunto fueron promovidas por el Centro de Actualización e Innovación Educativa [CAIE] vinculando al Instituto estatal con el Instituto estatal de gestión privada antes señalado, ambos de la misma localidad, para realizar diferentes propuestas de extensión de carácter no formal. En este caso, era parte de la función del CAIE formar redes entre instituciones locales y zonales, por ello se diferencia de las relaciones previas que no son obligaciones formales, sino opciones posibles.

Un modo diferente de trabajo conjunto es el que surge a partir de convocatorias específicas de agencias estatales de educación que ofrecen cobertura financiera para realizar acciones entre distintas instituciones dentro de un programa nacional. Con este encuadre, la Secretaría Académica de la Universidad se presentó a una convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias conjuntamente con el Área de Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación provincial para desarrollar un proyecto de Articulación con los Institutos de Formación Docente de la jurisdicción en la formación docente del personal a cargo de asignaturas de Residencias y Prácticas Docentes, involucrando a escuelas de distintos lugares de la provincia durante el lapso de dos años.

Las alianzas se caracterizan mayormente por el carácter esporádico y breve, a excepción del Programa de Articulación Universidad - Institutos de Formación Docente - Escuelas y la implementación del postítulo y la investigación que se propone realizar el Instituto estatal de gestión privada con otras instituciones externas a la jurisdicción durante un tiempo mayor de un año. La otra característica visible es que los participantes son agencias de carácter estatal, aunque uno de los Institutos es de gestión

privada su carácter es público, o bien pertenecen al Campo Político, como el Gremio que no acepta vincularse con agencias educativas privadas por su defensa histórica de la educación pública;

Hicimos el curso de cooperativismo con la Cooperativa Popular de Electricidad de Santa Rosa, los llevamos a distintos lugares de la provincia y también este tema es importante en las escuelas. Y el otro tema fue en forma conjunta con el INADI [Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo] sobre discriminación en distintos lugares de la provincia. Con Bellas Artes se hizo sobre oficio docente a partir de una charla en 2010 de Silvia Duschatzky [investigadora reconocida en el país] sobre la situación en las escuelas que vino invitada por un compañero de Eduardo Castex [ciudad cercana a General Pico] y también acá, la aprovechamos (Referente 3).

Con estas estrategias se busca compartir recursos humanos y aumentar la visibilidad pública en el Campo de la FDP, lograr certificación con mayor reconocimiento, así como compartir financiamiento. Capital cultural de distinta especie y capital económico: los dos poderes que mueven las luchas en el Campo son los que llevan a las agencias a movilizarse para actuar conjuntamente ante situaciones particulares; concluida la acción propuesta, pareciese no quedar instalado el trabajo colaborativo.

SUBHIPÓTESIS B: COMPETENCIA ENTRE AGENCIAS Y AGENTES FORMADORES

Los agentes y agencias se relacionan mayoritariamente entre ellos por vínculos de competencia, al menos ésta es la percepción construida por los agentes referentes. La lucha está instalada como dinámica prevaleciente alrededor del objeto común: la formación para los docentes del Nivel Medio. En el desarrollo de esta hipótesis se señalarán los grupos en disputa y los motivos de enfrentamiento.

A-COMPETENCIA ENTRE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE

Los Institutos de Formación Docente de gestión privada se perciben en competencia con los de dependencia estatal; los motivos radican en el puntaje limitado a los cursos realizados en las agencias privadas, la imposibilidad de acceder a los planes y programas provenientes del Instituto Nacional de Formación Docente como a las convocatorias del Ministerio de Cultura y Educación provincial, situación que los coloca en posición diferenciada y genera la imagen de lucha desleal vivenciada por el Instituto público de gestión privada;

Son competidores desleales que no cumplen las normativas y no exigen estudio ni lecturas, venden sus productos, yo digo que compran la cajita fácil [en alusión a la promoción del menú infantil de una empresa de hamburguesas internacional]. Esto es una gran contra porque es un Instituto estatal de gestión privada y tiene obligaciones que cumplir de la provincia pero no cuenta con los mismos derechos al momento de presentarse a capacitación. Y con los otros estatales también estamos en desventaja porque ellos pueden hacer propuestas y son pagados por el Estado provincial los sueldos de los docentes para hacer capacitación o el gremio que cuenta con sus recursos para pagar estas acciones (Referente 8).

La competencia también es por el público asistente a los postítulos, mayoritariamente docentes de las dos ciudades de mayor concentración de población (General Pico y Santa Rosa) y es la oferta más importante de los Institutos en cuanto a cantidad de inscriptos por el alto puntaje asignado. Esto se visualiza más entre los Institutos de gestión privada dada la escasa oferta de postítulos desde las agencias públicas y la falta de regulación sobre la localización del Instituto y el lugar de realización de la formación, de allí que el Instituto público de gestión privada también propuso su postítulo para Santa Rosa cuando su sede es en General Pico, compitiendo con otras ofertas similares;

Con los otros Institutos hay competencia por los postítulos que ofrecen. Hay una cuestión de oferta y demanda de los dos privados de acá [General Pico], el estatal de Colonia Barón y los privados de Santa Rosa (Referente 9).

Entre los Institutos muestran sus quejas por la falta de calidad de las propuestas de los otros Institutos que no cumplen las normativas, así como tampoco establecen criterios de exigencia para la acreditación de cursos porque están interesados en vender sus productos. Evalúan que afecta la imagen de ellos como agencias formadoras.

El Instituto estatal manifiesta la dificultad para realizar acciones de formación por el financiamiento requerido y como agencia pública debe garantizar la oferta gratuita. Por esta razón, la mayor parte de los cursos o conferencias las realizó con fondos asignados por el Instituto Nacional de Formación Docente y bajo supervisión del Ministerio provincial, no gozando de independencia para definir las propuestas como sí perciben que tienen los Institutos de gestión privada;

Las dificultades están con el financiamiento porque las acciones deben ser gratuitas porque es una institución pública, algunas acciones se realizan con los fondos asignados a los proyectos de investigación que han ganado las convocatorias del INFOD [Instituto Nacional de Formación Docente]. (...) En el caso de las propuestas recibidas desde el Nivel Superior [Dirección de Nivel Superior de la cual dependen], se recibe la temática y las condiciones y nosotros le damos nuestra impronta propia, no lo vivimos como como presión (Referente 7).

Las luchas entre Institutos que ofrecen la misma formación inicial, como el Instituto estatal con el otro Instituto provincial con carreras artísticas, impiden la consecución de trabajos de formación docente conjuntos por las diferencias de posicionamiento; si bien puede ser un objetivo político tal como pretendían los Centros de Actualización e Innovación Educativa [CAIE],

Hay CAIEs que realizan acciones conjuntas, tanto en Santa Rosa como otros Institutos del interior de la provincia que movilizan la gente de un punto a otro en ómnibus para aprovechar a un formador. Desde este CAIE no se ha podido hacer por las dificultades de coordinar con el otro CAIE de artística [en Santa Rosa] por la competencia que existe (Referente 10).

Entonces, puede estar prescripta la búsqueda de articulación pero las diferencias entre agencias y agentes no se logra recomponer aunque se promueva desde la normativa.

B-COMPETENCIA ENTRE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE Y AGENCIAS UNIVERSITARIAS, EN PARTICULAR CON LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

El Instituto de gestión privada ha recortado sus acciones a postítulos y a la Capacitación docente para profesionales y técnicos que fue interrumpida por decisión del Ministerio provincial hasta 2010, cuando se reinició con nuevo diseño curricular. La justificación dada por el Ministerio para no entregar la autorización desde 2006 a 2010 radicó en la presión ejercida por la Universidad para que no se abriera porque competía con sus titulaciones. Esta formación se presenta como un motivo de conflictos entre ambas instituciones,

La justificación que realizaron desde el Ministerio para cortar desde 2006 a 2010 fue que la Universidad hacía presión para que no se abriera pero siempre hay necesidad de docentes en el sistema educativo, la cuestión es qué prefiere la política educativa: si apoyar la formación en la universidad o una formación más corta (Referente 9).

La Facultad de Ciencias Humanas reconoce como competidores a los Institutos de Formación Docente que desarrollan capacitaciones y postítulos, formación que aquella no puede legalmente otorgar a excepción que se asocie con un Instituto, lo cual no ha realizado. La principal crítica efectuada a las ofertas de las agencias no universitarias es

la escasez de capital cultural institucionalizado e incorporado por los agentes a cargo de estas acciones, colocando bajo sospecha la calidad académica de las certificaciones,

No hay masa crítica formada para realizar estas acciones y dan títulos. Hay un problema con el Ministerio que acepta los títulos y les da reconocimiento a esos títulos, también es cierto que es muy difícil regular (Referente 6).

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales no se menciona preocupación por la injerencia de otras agencias de formación permanente y esto puede deberse a que la mayor oferta de instituciones privadas es en el área de Humanas, Ciencias Sociales y, en menor medida, en Computación; carrera que si bien ellos desarrollan no manifiestan sentir competencia de otras agencias en la FDP.

C-COMPETENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS CON OTRAS UNIVERSIDADES

El Campo académico de la Universidad local se siente invadido por agencias universitarias de otras jurisdicciones. Estas instituciones instalan, algunas de ellas, sedes con condiciones mínimas y funcionan desde plataformas virtuales y otras ofertan directamente vía web, cobrando montos importantes de dinero a los docentes; estas condiciones les permite presentar variedad de temas y de especialistas a cargo de los cursos, postítulos, licenciaturas (como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], la Universidad Virtual de Quilmes o la Universidad Tres de Febrero, entre las principales oferentes reconocidas por los agentes escolares). El Estatuto de la Universidad, por su carácter de institución pública, impide cobrar arancel por las acciones de formación para graduados y sólo lo permite para las carreras de posgrado, quedando en desventaja la Facultad de Ciencias Humanas porque no puede costear el pago de docentes para diseñar y desarrollar acciones de ese tipo.

La Referente de la Facultad sostiene haber realizado reclamos al Consejo de Rectores de Universidades Públicas del Sur [CEPRES], entre cuyas misiones se encuentra evitar la competencia de ofertas en las jurisdicciones, y se logró su pronunciamiento, pero las universidades provinciales (no Nacionales como la Universidad de La Pampa), privadas y también las estatales no cumplen los acuerdos de este organismo. La Referente responsabiliza de la desregulación del mercado de la FDP al Ministerio de Cultura y Educación provincial que acepta todas las titulaciones y valida las acciones con escasa calidad educativa.

Dentro del campo universitario, en la Facultad de Ciencias Humanas hay un debate a partir de la instalación en los últimos años de la plataforma virtual *Moodle* en el Área de Educación a Distancia (la cual fue creada en 1996). Este recurso virtual permite desarrollar acciones formativas a un público amplio pero, como ya se mencionara, son las condiciones laborales y otros motivos internos los obstaculizadores de su utilización. Este problema se convierte en un dilema político: si es demasiado lenta la agencia en su funcionamiento para acomodarse a las exigencias del Campo de la FDP o se encuentra atada por el Estatuto de la Universidad que proclama la gratuidad de las ofertas de formación permanente,

Es que somos muy lentos en el funcionamiento en la Universidad o estamos demasiado atados a la lógica del estatuto porque no podemos cobrar y como no tenemos financiamiento no podemos aceptar las propuestas que nos traen para llevar las carreras a otros lugares (Referente 6).

La decisión política es continuar con las bases estatutarias de la universidad pública cobrando solamente los cursos de posgrado y eventos académicos.

SUBHIPÓTESIS C: OPOSICIONES ENTRE LOS CAMPOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN Y EL CAMPO PEDAGÓGICO

Las relaciones entre estos dos Campos, centrales en cuanto toda acción de formación pretende producir efectos en los agentes escolares, responden a una estrategia de oposición entre agencias y agentes involucrados. Oposición comprendida como la adopción de posiciones opuestas, de rechazos mutuos entre dos partes: por un lado, los formadores que pretenden controlar el comportamiento docente en lo que hace a contenidos y estrategias a desarrollar en el aula y en las instituciones escolares y, por otro, los sujetos en formación, que no aceptan las ofertas bajo diferentes justificativos. En ambos casos, se muestra una pelea por el control de la formación.

Los docentes y directivos de escuelas de Nivel Medio sostienen mayoritariamente que no encuentran las respuestas a sus necesidades de formación en las agencias formadoras, a quienes perciben actuando en consonancia con las necesidades de la reforma educativa actual, generadora del agravamiento de su condición laboral.

Estas evaluaciones que realizan desde el Campo Pedagógico sobre las agencias formadoras no son homogéneas pero la mayoría percibe que el Gremio, la Universidad y el Ministerio de Cultura y Educación no generan las condiciones que garanticen la formación necesaria para hacer frente a la tarea y el otorgamiento del puntaje que les permita incorporarse en condición de trabajador de la educación.

Dentro de las agencias formadoras, el Gremio merece la mayor disparidad de opiniones; la defensa que hacen ciertos docentes de esta agencia es que presenta una saturación de demandas, principalmente de orden salarial, aspecto que preocupa a la docencia más que los cursos y el puntaje requerido anualmente,

El Gremio deja mucho que desear en la formación docente, se ha corrido de lugar, no lo ha tomado como reclamo o lo ha hecho al pasar y es muy importante. No lo tomó en la agenda con la importancia que tiene (G.).

El Gremio está desbordado por la cantidad de demandas que tiene. No es un gremio de reivindicaciones salariales sino que está estudiando por dónde sacar partido como entidad gremial (...) y no siempre puede responder a todas las demandas (F.).
Fragmento de la discusión del grupo 1.

La otra postura es de crítica ante la ausencia de atención de la FDP como tema de la agenda que se presenta en las discusiones con el Estado, otros agentes sostienen que está desdibujada su presencia en la formación,

El Gremio no se ocupa de la FDP (frase reiterada en Directivo 5⁸¹ y Directivo 13).

Los docentes se quejan que los cursos implementados tienen cupo para los afiliados, son de corta duración en el tiempo y no atienden sus necesidades,

Solo para afiliados, un curso solo para afiliados (C.).

Me acuerdo una jornada en Santa Rosa solo para afiliados, no pudimos ir. Nos quedamos en la escuela con la directora dando clases porque mi compañera faltaba que había ido (L.). Fragmento de discusión del grupo 3.

Los directivos valoran a la Universidad, al Ministerio de Cultura y Educación provincial y a los Institutos Superiores de Formación Docente públicos (en porcentajes que oscilan entre el 35% y 40%) y lo hacen reconociéndoles credibilidad y excelencia de sus formadores. No acuerdan con los Institutos de gestión privada a quienes asocian con intereses comerciales y, de modo contradictorio a lo esperado, no encuentran que

⁸¹ Se identifican los directivos por el número de orden asignado al cuestionario.

las propuestas de formación sean accesibles en cuanto a horarios y días, o bien critican la discontinuidad temática que no se adapta a las necesidades de los docentes del Nivel.

Por su parte, las agencias formadoras rechazan ciertas posturas de los agentes escolares ante la FDP. Si bien diferencian dentro del cuerpo docente, predomina una mirada negativa; evalúan que los movilizan las acciones de formación para acumular puntaje, la búsqueda de recetas didácticas para responder a las urgencias cotidianas y que si no encuentran el componente de prescripción de la práctica abandonan los cursos o siguen por los certificados para reunir los puntos que les permita mejorar el puntaje en el listado de aspirantes a cargos o escuelas;

Esta sensación de carencia lleva a los docentes a buscar recetas, respuestas concretas a sus necesidades y esto lleva a una carrera que no termina porque buscan en los cursos esto y si no se los da, no vuelven, no lo terminan y si vuelven es por el certificado porque da puntaje (Referente 7).

El diagnóstico de los docentes se funda en la carencia de capital cultural básico y necesario para el trabajo pedagógico. La Referente 9 evalúa la resistencia ante la multiculturalidad que se encuentra en las aulas por la hegemonía de una mirada monocultural hacia los estudiantes,

Este año con el postítulo La escuela en la Cultura Contemporánea al cual asisten más docentes de Nivel Primario y de Inicial que de Secundaria, que es el 40% aproximadamente. En esta área hay resistencia de los docentes por la mirada monocultural instalada, la carencia del alumno, la expectativa sobre el alumno que no se corresponde con lo que encuentran hoy (Referente 9).

En sintonía con este análisis, la Referente 6 precisa la necesidad de formación para el trabajo con los nuevos estudiantes del Secundario a partir de la obligatoriedad. Los docentes no pueden trabajar en el aula por la resistencia de los adolescentes a estar

dentro de la escuela y por sus modos de comportamiento desacostumbrados en este Nivel; la formación podría contribuir a resolver esta carencia;

Las expectativas de los docentes pasan, según los resultados parciales de la investigación que estamos haciendo con el equipo y por lo que dicen informalmente en el pasillo los que asisten al curso a directivos y coordinadores, por qué hacer con los nuevos sujetos a partir de la obligatoriedad porque no pueden trabajar en el aula con los adolescentes. Hay otros temas, revisar las prácticas de evaluación que siguen siendo las mismas y los sujetos son diferentes y otra inquietud es de índole metodológica a partir de las nuevas tecnologías en el aula y que no se sabe cómo incorporarlas en el aprendizaje (Referente 6).

Entre las críticas reiteradas se halla la falta de sostenimiento de los compromisos de los docentes con la agencia formadora, esto es, se inscriben en varias propuestas y después no comienzan o dejan las actividades iniciadas (tal como afirma la Referente 5); y la subestimación inicial de la enseñanza que pueden recibir en ciertas instancias de formación ofrecidas por los Institutos de Formación Docente,

Al principio se resistían mucho los directores porque decían: 'què nos van a decir estos' porque estaban llenos de papeles a cumplir y encima tener que ir pero después se engancharon (Referente 8).

Esta oposición se manifiesta, asimismo, en la percepción construida desde el Campo Político estatal hacia el Campo Pedagógico al cual consideran anclado en prácticas autoritarias,

Desde la ley [Ley de Educación] esto de visibilizar a los chicos es como un mandato y quizás los docentes no están acostumbrados a esto pero tienen desafíos que los llevan a replantearse los postulados de cómo se paran frente a la clase, los formatos escolares que acompañan estos procesos, la relación del docente con el alumno, el sentimiento del alumno que debe obedecer y el docente enseñar. El formato tan individual del trabajo del docente, que no se involucra en el aprendizaje del alumno y solo habla del alumno, de esto hay que aprender (Referente 1).

Asimismo, sostienen que se siguen reproduciendo modelos pedagógicos de épocas previas,

Las prácticas docentes no se han modificado en muchos años, (...), hay docentes que no son lectores [previamente había referido al Plan Nacional de Lectura que entrega libros de temáticas diversas para los docentes], necesitan formación en TICs y después en las disciplinas utilizando TICs (Referente 2).

Estos discursos del nivel ministerial plantean la necesidad de comprometer a los agentes escolares en la apropiación de una formación disciplinar y de las nuevas normativas para su ejecución en la práctica institucional, tal el caso de la Resolución sobre Evaluación en el Nivel,

Ahora se trabaja con normativa de evaluación por ejemplo. Siempre pensando que esto se discuta, aportar bibliografía para que no quede como bajada de línea del Ministerio porque ahí se perdió la resolución y se archiva. Con la 551 que intentó ser una Resolución en evaluación innovadora, pensando en el chico y en el docente y el director con la mirada compleja de su institución, en lo cotidiano no se hizo cargo y se hizo una mirada reduccionista 'que cada vez se la hacemos más fácil a los chicos'. Abordar esto es necesario y hay que revisar la propia práctica para no sacar el problema afuera y los docentes no venimos con este ejercicio y entonces remitimos algún material (Referente 2).

Al mismo tiempo que se hace este planteo, las Referentes 1 sostienen que desde la Dirección de Nivel Medio están enfocados en crear ambientes de trabajo en las escuelas que actúen como lugares de formación colaborativa potenciando las capacidades existentes en los docentes,

Se trata de armar una agenda pedagógica en común para pasar del caso a la situación, la posibilidad de mirar la institución. La invitación es a ayudar a integrar recursos de la institución para dar respuestas institucionales a las problemáticas que se presentan. Esto fue muy bien aceptado en un nivel que se comporta de modo crítico porque siempre marcan el déficit y desde la Dirección [de Nivel Medio] cumplen con lo prometido para responder a las expectativas que son muchas (Referente 1).

Las diferencias de percepción entre directores y docentes respecto de la FDP, desde una posición conformista a una oposición declarada de los docentes, viene de la mano de la posición ocupada por los directivos a cargo de la institución escolar que hace surgir un notable potencial de tensiones y conflictos con los docentes de aula,

Antes el directivo tenía apoyo, ahora no...no podés tomar una medida, yo no quise ser directivo porque no estaba capacitada para serlo. Y como directivo tenés que bancarte ... (B.).

El director hace como que...El sistema ha sido bueno en eso, el directivo a veces se siente funcionario [usado en sentido de cargo político] (C.). Fragmento de la discusión del grupo 2.

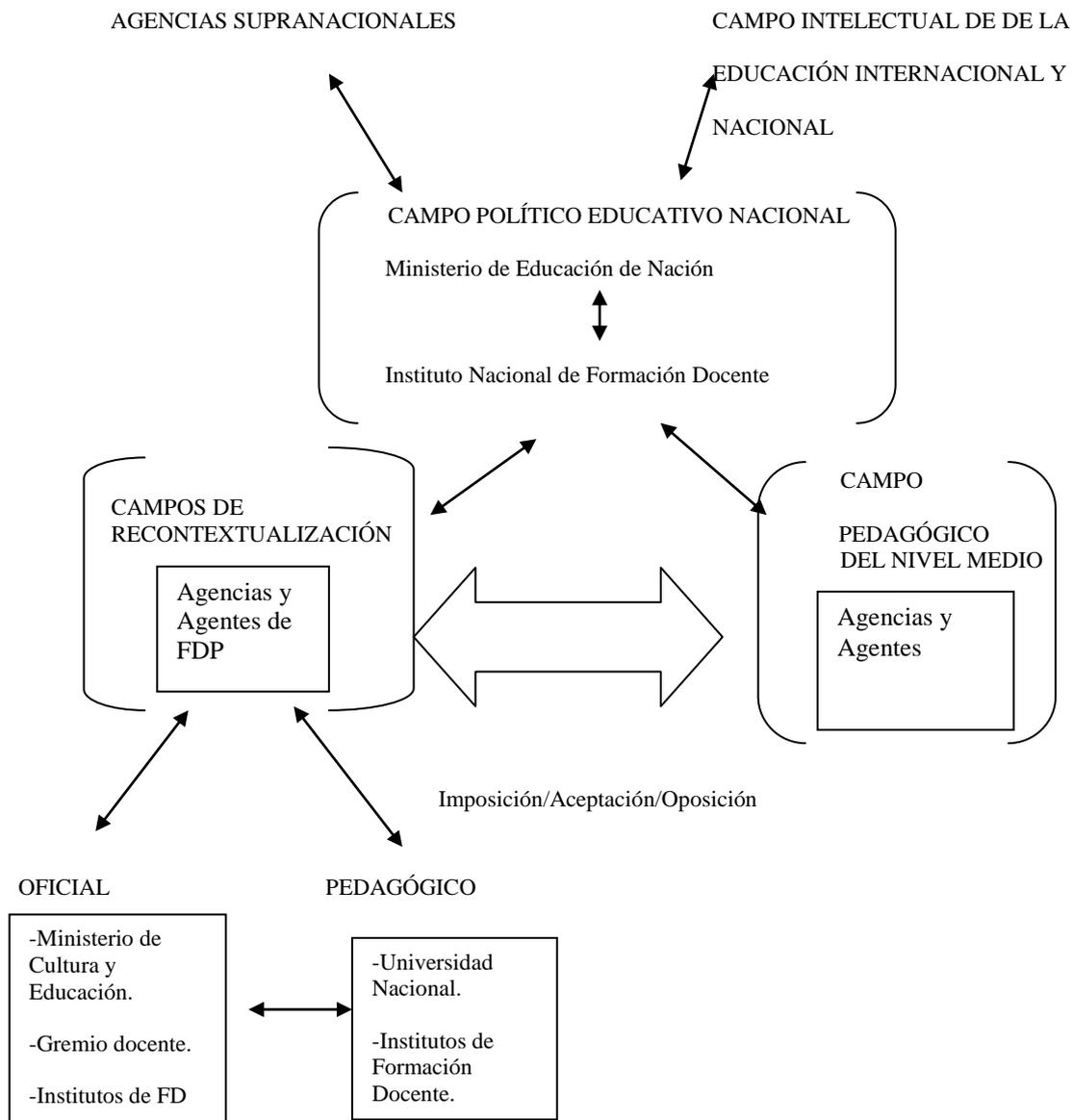
A las capacitaciones va quien decide el directivo, el resto no se entera de la información que llega (S. del grupo 3).

El directivo representa y hace el trabajo del Estado en cuanto a la imposición de límites y al disciplinamiento en prácticas, pero no lo hace en los términos aceptables para los docentes que critican la soledad del directivo por falta de acompañamiento del Ministerio y la ausencia de trabajo en equipo que construya un proyecto de conjunto para la institución escolar. La delegación de funciones al ámbito de la agencia escolar y en el cuerpo directivo forma parte de la transferencia de la que viene acompañado el discurso de la autonomía conjuntamente con la difusión de las culpas por los defectos y dificultades inherentes a las políticas o provocadas por su implementación (Ball, 2001).

Para cerrar este capítulo puede señalarse que las relaciones internas y externas en el Campo de la FDP analizadas a lo largo de la Parte II y en este capítulo muestran una estructura de posiciones de un Campo de Recontextualización Oficial ampliado y, en contrapartida, un Campo de Recontextualización Pedagógico disminuido en tamaño y acciones (como se expresa en el Gráfico 10). El efecto que se percibe en el Campo

Pedagógico es la saturación del conocimiento práctico con una concepción de la formación como obligación individual del docente que elige en un mercado de capitales de distinto valor y que, según condición docente y áreas temáticas de interés, debe acudir a comprar para resolver su situación o expectativa de formación. En este Campo se expresan resistencias a la imposición a través de movimientos de oposición que son posibles de manifestar porque, a diferencia de la reforma de la década de 1990 cuando fueron obligados a la “reconversión docente” con la presión de pérdida del puesto de trabajo, en este momento se muestran garantías de estabilidad laboral para evitar agitar ese miedo.

Gráfico 10. Relaciones del Campo de la FDP en la provincia de La Pampa



CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretende una acción de reconstrucción de la configuración de la estructura y la dinámica del Campo de la FDP que “reprimida (...) se perpetúa bajo formas de pensamiento aparentemente antihistóricas que estructuran la percepción del mundo y de nosotros mismos” (Bourdieu, 1995, p. 491). El concepto de configuración tiene el potencial heurístico de mostrar los entramados de interdependencias sociales y las variaciones que, modificándose por acción de las relaciones de la coyuntura, cambian a los sujetos intervinientes (Martín Criado, 2010). La comprensión de la FDP como entramado de un juego de luchas entre posiciones ocupadas por diferentes agentes y agencias y el Estado permite pensar en regularidades bajo la forma de lógicas del campo con variaciones, resulta como consecuencia de posicionar la mirada sobre este fenómeno desde la teoría de P. Bourdieu con la apoyatura de categorías de B. Bernstein y de teóricos que aportan lecturas socio-políticas de los últimos tiempos.

La existencia de una investigación previa sobre la FDP en la Argentina desde este encuadre teórico (Serra, 2004) contribuyó en el desafío de trabajar con dicho cuerpo categorial complejo y de difícil operativización. Los textos de Bourdieu referidos a Campo de la Educación así como los aportes tomados de la extensa obra de Bernstein fueron pilares fundamentales para explorar este fenómeno y construirlo como objeto de estudio a partir de un caso particular posible que permite pasar “de una lógica que está inmersa en el caso particular a una lógica independiente del caso particular” (Bourdieu,

1998, p. 89) en el funcionamiento del Campo, recurriendo a un abordaje metodológico cuali-cuantitativo dentro de una epistemología cualitativa.

Se comenzó el trabajo de investigación –considerando su condición de exploratoria porque no se contaba con investigaciones con el recorte temporo-espacial y de nivel educativo– realizando una minuciosa identificación de las agencias formadoras en la provincia de La Pampa, describiendo sus trayectorias y posicionamientos actuales desde los capitales acumulados, inferidos de las declaraciones realizadas en distintos documentos públicos. Como la posición en una estructura es una construcción relacional respecto de los agentes y agencias internos y externos al Campo, se realizó un trabajo de acercamientos a referentes de las agencias formadoras y del Campo Pedagógico local para construir, en el interjuego de lo objetivo con lo subjetivo, la estructura y dinámica del Campo de la FDP provincial y sus relaciones con el Campo nacional.

Las estrategias de las distintas agencias y de los agentes con su apariencia de extrema diversidad y respuesta individualizada pierden esta polifonía y se muestran como respuestas posibles dentro del juego permitido por las reglas, ya sea en acuerdo, en oposición o resistencia pero dentro de lo aceptable por los límites del Campo. Las diferencias de edad, de pertenencia social, de trayectoria formativa hablan de distintas trayectorias y de distintos *habitus* que puestos a jugar en el Campo presentan ciertas regularidades. Esto se perfila así aun para las tendencias políticas desde el nivel estatal central que establecen el marco de ese juego. Si bien en el inicio de la investigación se sospechaba el peso del Campo estatal nacional en la configuración de la dinámica por la movilización de capitales económicos, sociales y culturales, el carácter estructural del

análisis condujo la mirada de quien investiga a profundizar relaciones que no se plantearon inicialmente.

Siguiendo el consejo de Bourdieu (1999), quien sostiene que se debe buscar las respuestas al problema no en el lugar donde se observa el conflicto, sino en aquéllos donde no se sospecha por la distancia geográfica y social de las posiciones de poder, se estudia el Campo local de la FDP en la complejidad de las relaciones ampliando la perspectiva de manera tal que, en el ejercicio de re-construcción, se visualiza la configuración interna dependiente del Campo de Recontextualización Oficial nacional, con un discurso en sintonía con las propuestas de agencias internacionales como OEI y UNESCO.

Como resultante de un proceso que viene desplegándose en la historia reciente, y a veces no tanto, de modo breve se sintetizarán los principales antecedentes de constitución del Campo de la FDP en la Argentina, para, posteriormente, describir la estructura y dinámica del Campo jurisdiccional en sus relaciones con el nacional. Es en este nivel donde adquiere visibilidad la influencia de las agencias supranacionales por la similitud de los problemas diagnosticados y las soluciones propuestas para la FDP de los últimos documentos de OEI y UNESCO, abordada en el Capítulo IV, y los textos formulados desde el Campo estatal.

Esta producción teórico-empírica no tiene pretensiones de generalización por lo acotado del estudio del caso, si bien es de interés por las posibilidades que ofrece para una comprensión de las tendencias manifiestas en el fenómeno nacional.

La FDP en la Argentina, históricamente, constituyó parte de las acciones del Estado con pretensiones de regulación y control del capital cultural que se impone en el Campo Pedagógico. En la década de 1990, la Red Federal de Formación Docente Continua fue la primera política “que monta una estructura institucional de capacitación y establece criterios de calidad y mecanismos de evaluación de la oferta de alcance nacional y carácter federal” (Serra, 2004, p. 180), ubicando la FDP dentro de las responsabilidades estatales. Esta estrategia no logró cumplir los objetivos propuestos de actualización curricular para acompañar la reforma educativa en curso debido a la acotada cobertura lograda, menor que la pretendida, así como tampoco consiguió la instalación de modos de funcionamiento sustentables en las jurisdicciones a través de cabeceras provinciales vinculadas con los Institutos Superiores de Formación Docente, dado la prevalencia de un esquema unidireccional que partía de la Cabecera nacional a las provincias y desde las agencias recontextualizadoras a los docentes.

Esta política de los años 1990 se correspondió con una concepción de formación asociada al mejoramiento y renovación del capital cultural en oposición a otra vinculada a cambios en las condiciones laborales y al fortalecimiento de la capacidad protagónica del profesorado. Los discursos dominantes del Campo de Recontextualización Oficial priorizaron los saberes expertos marcando, en una división fuerte de límites, el conocimiento legítimo a distribuir en las escuelas y la necesidad de formación y actualización de los agentes escolares. Los saberes construidos en la práctica fueron desplazados, colocando a los docentes en el lugar de la reproducción acrítica (Davini y Birgin, 1998).

El Campo de la FDP se caracterizó por un proceso de centralización estatal nacional acompañado por la recentralización jurisdiccional de funciones y atribuciones que no les correspondían previamente con el refuerzo y/o la consolidación de otras funciones de las que ya disponía. El Campo de Recontextualización Oficial vio aumentada su esfera de actuación política y, acompañando este movimiento, se produjo la incorporación de nuevos actores (tales como los Institutos Formadores, Facultades de Universidades públicas y privadas, así como *think tanks* y agencias internacionales a través de las oficinas locales) en tensa articulación con los agentes históricos de la administración educativa. Movimiento que se promueve desde las instancias políticas centrales tratando de imponer un cambio en la concepción de los agentes escolares e inculcar procedimientos adecuados y deseables en vistas de la incorporación del sistema educativo al nuevo orden de la sociedad del conocimiento.

Los cambios del Campo de Recontextualización Oficial fueron interpretados por Bernstein (1998), y en el país por De Marinis y Graizer (2004), como el intento por parte del Estado de debilitar el Campo de Recontextualización Pedagógico mediante su Campo Oficial, “por lo que pretende reducir la relativa autonomía [por la que mantiene su lucha el Campo de Recontextualización Pedagógico] sobre la construcción del discurso pedagógico y sus contextos sociales” (Bernstein, 1998, p. 64).

Pasados los gobiernos de fines del siglo XX que impulsaron la configuración de este estado del Campo de la FDP, las modificaciones operadas en el terreno político produjeron la puesta en cuestión del Consenso de Washington, asentado sobre la matriz de la valorización financiera, siendo ampliamente criticado por el Campo del Poder, el Campo Intelectual y por las agencias internacionales del Campo Cultural (UNESCO, OEI, OCDE).

Los gobiernos nacionales en la Argentina de comienzos del siglo XXI, con un discurso que se mostró y muestra contrario al neoliberalismo, promovieron emprendimientos en diversas áreas para aumentar la generación del empleo y ampliar los beneficios sociales a mayor número de población; en educación realizaron inversiones para garantizar el acceso de los estudiantes a los distintos niveles obligatorios con políticas focalizadas para la permanencia y egreso.

En el plano político económico, coincidente con el movimiento en América Latina, el Consenso de Washington dio el lugar al Consenso de los *commodities*, basado en la exportación de bienes primarios a gran escala (Svampa, 2012)⁸². El nuevo orden deriva en la consolidación de un sistema de dominación diferente al de las décadas previas con un conjunto de ambivalencias, contradicciones y paradojas que marcan la coexistencia y entrelazamiento entre la ideología neoliberal y las formas actuales de un neodesarrollismo progresista. Svampa (2012) sostiene que este Consenso contribuye a acentuar las líneas de continuidad entre un momento y otro porque tanto las transformaciones sufridas por el Estado nacional como la política de privatizaciones de los bienes públicos, operadas en la década de 1990, sentaron las bases normativas y jurídicas que hicieron posible la actual expansión del modelo extractivista; al mismo tiempo existen elementos de diferenciación y ruptura permitidos por el establecimiento de un espacio de mayor flexibilidad del rol del Estado, que contribuye al despliegue y

⁸² Svampa aclara que el “Consenso de los *commodities* apunta a subrayar el ingreso a un nuevo orden económico y político, sostenido por el boom de los precios internacionales de las materias primas y los bienes de consumo, demandados cada vez más por los países centrales y las potencias emergentes./Por otro lado, desde el punto de vista de la lógica de acumulación, el nuevo Consenso de los *commodities* conlleva la profundización de una dinámica de desposesión (Harvey, 2004) o de despojo de tierras, recursos y territorios, al tiempo que genera nuevas formas de dependencia y dominación” (2012, p. 18).

coexistencia entre gobiernos progresistas, cuestionadores del consenso neoliberal, con otros que profundizan la matriz política conservadora dentro del marco neoliberal.

La flexibilidad del papel jugado por el Estado es el motivo de la dificultad para definirlo en este período, como se mencionó en el Capítulo II. Las designaciones de posneoliberalismo son las más citadas para un momento coyuntural que se diferencia del período previo de implementación de medidas neoliberales sin presentar un modelo con notas definidas y cuyo rasgo principal es la centralización de decisiones políticas en el gobierno nacional en las diferentes áreas sociales, ahora sin el peso de las privatizaciones y de los ajustes de las décadas pasadas (Thwaites Rey, 2010).

En la confluencia de cambios en la relación entre políticas estatales y educación se produce la última reforma educativa en la Argentina, con la propuesta de modificación de la concepción previa de la educación como bien de mercado –resistida por agentes escolares, gremios, sectores universitarios– y pasando a ocupar el Estado nacional la posición de garante del derecho personal y social a la educación.

La Ley de Educación Nacional (en 2006) universaliza la educación secundaria; nivel educativo que muda su estatuto de privilegio de las clases medias modificando relaciones históricamente construidas entre el conocimiento, la procedencia social y las características del trabajo pedagógico. El cambio, como se viene implementando, ha colocado en lugar de mayor visibilidad a la docencia y, dentro de ésta, su formación inicial y permanente. Las representaciones, discursos y prácticas de las agencias y agentes de los Campos de Recontextualización y del Campo Pedagógico acerca del capital cultural requerido por la docencia en ejercicio son expresiones de los efectos del ejercicio del poder en el Campo de la FDP que desbordan el plano jurisdiccional y lo contextualizan en las estrategias del Campo Estatal nacional e internacional.

La modificación normativa es consecuencia de las disputas y conflictos sociales, estableciendo las políticas educativas el lugar, los tiempos, los temas, las reglas para la efectivización de las decisiones, en los niveles nacional, jurisdiccional e institucional,

El marco de posibilidades, los vocabularios que describen las motivaciones y las bases de legitimación (incluyendo a los valores y la ética) a partir de las cuales se toman decisiones sobre educación, todas ellas han sido reformadas discursivamente. (...) Entonces, tanto en relación con los patrones de convergencia en política educativa como con la recontextualización de las políticas, necesitamos preguntarnos ‘¿A qué intereses responden?’ (Ball, 2002a, p. 125).

Los intereses que animan las luchas operan de modo velado, no necesariamente son percibidos por los agentes que actúan en el Campo. El análisis de la configuración interna del Campo de la FDP y sus relaciones con el Campo Político contribuye a esclarecer los términos de dicha pregunta al revisar los capitales puestos en juego para la defensa de los intereses expuestos en las luchas entre posiciones.

CONFIGURACIÓN ACTUAL DEL CAMPO DE LA FDP PROVINCIAL

Un conjunto de fuerzas resultan del entramado de las relaciones estructurantes del Campo de la FDP para el Nivel Medio en la provincia. Las estrategias de los agentes y agencias internos y externos generan la dinámica cambiante, contradictoria y en luchas. En un ejercicio de síntesis se expondrán, en carácter de supuestos, dichas relaciones entre agentes y agencias implicados en las disputas por la distribución del capital cultural, estructura “que está ella misma siempre en juego” (Bourdieu, 2000, p. 113); como apoyatura visual se presenta el Gráfico 11.

a- Imposición centralizadora del Estado nacional a través de variados dispositivos que promueven la formación en las áreas priorizadas –disciplinas curriculares y en nuevas tecnologías– para la implementación del Nivel Medio;

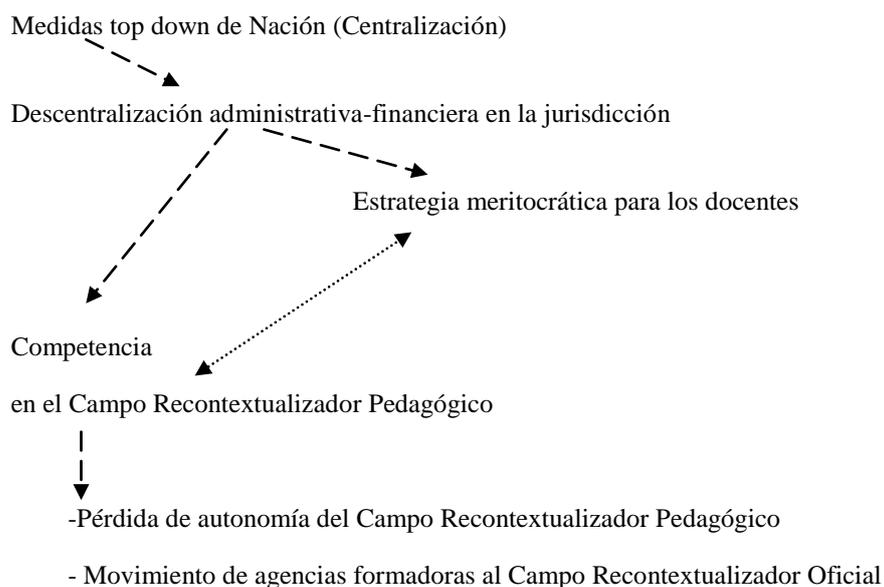
b- Recontextualización provincial de esos posicionamientos y delimitación de las condiciones de implementación que produce alineamientos con pérdida de autonomía del Campo Recontextualizador Pedagógico, principalmente de los Institutos de Formación Docente, y ausencia de regulación directa de las ofertas existentes y de las acreditadas desde el Campo Estatal en su papel de certificador.

Estas últimas relaciones pueden desagregarse del siguiente modo:

b.1. Competencia entre Institutos de Formación Docente y con la agencia universitaria por los recursos financieros procedentes del Campo nacional mayormente, vía jurisdicción;

b.2. Mantenimiento de procedimientos meritocráticos como factor interviniente en la carrera docente; estrategia que responsabiliza a los agentes escolares de las decisiones sobre su formación.

Gráfico 11. Luchas de posiciones en el Campo de la FDP



Aclaración: imposición - - - - -> interrelación: \longleftrightarrow

DOMINACIÓN DEL CAMPO RECONTEXTUALIZADOR OFICIAL NACIONAL

Las jurisdicciones para garantizar el cumplimiento del aumento de tres años más de obligatoriedad escolar comenzaron las tareas de definiciones e implementación de una escolaridad que abarca desde el Nivel Inicial hasta la culminación del Nivel Medio garantizando, de este modo, 13 años de escolaridad a la población. El Ministerio de Educación de Nación contrajo la responsabilidad de elaborar y concertar con las autoridades políticas los lineamientos básicos de los diseños curriculares, las normativas para la organización institucional y académica del Nivel Medio, programas enfocados a diversas áreas para dar cobertura a estudiantes en situación de riesgo social y/o de abandono escolar, la provisión de infraestructura y de equipamientos a estudiantes y docentes, las modificaciones del currículum de la formación docente inicial y trayectos e instancias de FDP.

Para la regulación de las políticas de formación docente, la Ley de Educación Nacional dispuso la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, organismo centralizador del sistema de formación docente, con un cuerpo de especialistas y técnicos que diseñan los planes y programas cuya implementación es descentralizada en las jurisdicciones. Su rango de intervención se circunscribe al fortalecimiento de las instituciones de Nivel Superior No Universitario y con menor cantidad de acciones de FDP para los otros niveles, como no sea el trabajo desde los Institutos Superiores de Formación Docente con las escuelas para las cuales forman a sus estudiantes, con los docentes noveles y ciertos espacios de formación para el Nivel Medio.

El Ministerio de Educación de Nación asignó varias líneas de FDP para el Nivel Medio a cargo principalmente de la Dirección Nacional de Educación Secundaria, que a través de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas orienta sus propuestas a los estudiantes e incluye acciones de formación permanente. Otra línea la lleva adelante la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] con los operativos de evaluación de estudiantes que ofrecen apoyatura a los docentes a través de textos con pretensiones formativas en cuanto a aspectos a evaluar en los estudiantes y de guía de la enseñanza para mejorar los estándares de rendimiento.

En los documentos del Ministerio de Educación nacional se materializa la concepción del Desarrollo Profesional Docente, entendida como una estrategia fundamental con dos frentes: renovar el oficio docente atendiendo a la complejidad de la enseñanza y, con ello, responder a las necesidades de la sociedad (Resolución 30/07). Sobre esta base se elaboraron los Planes Nacionales de Formación, en el de 2012-2015 se evalúan los avances en el desarrollo profesional docente en los años previos, vía acuerdos federales:

El desarrollo profesional docente se ha instalado como una política que supera la oferta de cursos dictados por expertos, tendientes a completar las lagunas de la formación inicial, para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia. Posicionamos a las escuelas y a los Institutos Superiores de Formación Docente como unos de los mejores lugares para que los docentes aprendan y se formen junto a sus pares, estudiantes y equipos directivos. Impulsamos la investigación educativa a través de formación y financiamiento dándole identidad propia. Acompañamos a los docentes noveles porque reconocemos que demandan formación específica para afrontar los desafíos de sus primeros desempeños profesionales. Financiamos las mejores ofertas de postgrados en universidades nacionales para que los formadores sigan consolidando su formación académica (Resolución del Consejo Federal de Educación n°167/12, p. 5).

La política concertada en el nivel nacional abarca diversas líneas desarrolladas en el Campo de la FDP como se sintetizan en el párrafo recién citado: impulso a la investigación, acompañamiento a docentes noveles, financiamiento a posgrados, etc. La concertación, como estrategia de imposición, es el mismo recurso utilizado por la Red Federal de Formación Docente Continua de la década de 1990, que resultó en la dominación de la instancia central sobre las jurisdicciones, dificultándoles su fortalecimiento autónomo. Analizadas las posiciones de las agencias formadoras y las relaciones entre ellas a partir de los movimientos de capitales que pueden poner en juego en el Campo de la FDP de la provincia de La Pampa, la estrategia principal y que imprime condiciones a las fuerzas actuantes es la centralización que impone el Instituto Nacional de Formación Docente y las demás agencias ministeriales de nación unida a la descentralización administrativa y financiera para la ejecución de las líneas concertadas en el Consejo Federal de Educación.

El Estado Nacional, a través de las agencias del Ministerio de Educación, ejerce una determinación de las acciones de FDP implementadas por el Ministerio de Cultura y

Educación provincial, actuando éste como agencia dominante dentro del Campo de Recontextualización de las medidas nacionales en el ámbito jurisdiccional. En el ámbito provincial se efectiviza el proceso de recontextualización de los documentos del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de Nación.

Las agencias del Ministerio provincial retoman las documentaciones produciendo a partir de ellas los propios textos –se conoce un solo documento donde adscribe a la concepción de desarrollo profesional docente denominado “Principios metodológicos que aportan al sostenimiento de los ISFD⁸³ con funciones diversificadas y complementarias del año 2010”– o enviando directamente el documento original a los Institutos Superiores de Formación Docente en carácter de recomendaciones, para orientar las prácticas de formación permanente e intentar cumplimentarlas en los diseños de acciones destinadas a los agentes del Campo Pedagógico,

Estos proyectos abordan, con distintas líneas de trabajo definidas por cada jurisdicción, los problemas vinculados a la enseñanza y a los aprendizajes de los estudiantes revelados en los distintos niveles del sistema educativo.

La modalidad de trabajo que impulsa es el trabajo colaborativo entre los profesores de los institutos de formación docente y los docentes de las escuelas de otros niveles utilizando herramientas como el codiseño.

Mediante esta herramienta se propone recuperar el conocimiento práctico, construyendo un saber que parte de problemas detectados en la práctica y de las condiciones institucionales de la organización escolar específica, saber que se articula con el saber experto acumulado y se nutre de la teoría y la investigación educacional (Proyecto Jurisdiccional, Área de Formación Docente, página web del Ministerio de Cultura y Educación)ⁱ.

⁸³ ISFD: Instituto Superior de Formación Docente.

Desde el Ministerio de Cultura y Educación provincial implementan instancias de capacitación formales y propulsan el desarrollo de los recursos disponibles en cada escuela (Referentes 1). En estas acciones son auxiliados por la figura de los técnicos que reciben capacitación, al mismo tiempo, en los dispositivos de planificación colaborativa en los que deben asesorar a los directivos escolares. El discurso oficial dominante del Desarrollo Profesional Docente hace foco en las necesidades de las prácticas docentes para acompañar los cambios educativos pero las propuestas de formación se implementan sin discusión de intereses ni revisión de las condiciones preexistentes. Coexiste con otro discurso que privilegia la gestión de calidad a través de la autoevaluación institucional, el planeamiento y toma de decisiones en el marco de la mejora de la calidad de la gestión educativa (manifiesto en los “Objetivos claves para el período 2012-2015”) que, conjuntamente con la aceptación de las encuestas nacionales ONE e internacional PISA, son ejes claves del pensamiento neoliberal empresarial.

El punto de partida de las propuestas y acciones de FDP ejecutadas es la consideración que los docentes en ejercicio no se ajustan al parámetro deseable, requiriendo formación para suplir las carencias y, principalmente, para reorientar su subjetividad hacia las exigencias que trae aparejada la obligatoriedad del Nivel Medio. Tarea a la cual contribuye el Gremio docente, como agente del Campo Político, con una construcción representacional del proyecto social y educativo del gobierno nacional que le impide diferenciar los posicionamientos de los agentes acerca del derecho a la educación de aquellos otros referidos a las condiciones de implementación de la Ley de Educación en la provincia, concepción que lleva a ubicar a los docentes que muestran su malestar y frustración por las condiciones del Nivel como opositores a ellos y al derecho de los estudiantes de condición socio-económica baja y marginal a estar

incluidos en las escuelas; fórmulas binarias que reúnen varios valores en sus dos polos sin espacio para mediaciones o posiciones diferenciadoras al interior de los dualismos.

El desarrollo previo es indicio de un lenguaje dominante que sigue habilitando continuidades políticas de décadas pasadas. La descentralización aducida en el discurso nacional desde 1990 en adelante, que teóricamente “supone delegación de competencias, distribución del gasto y la financiación de la oferta educativa, cesión de autonomía e interdependencia de agencias” (Aguilar Hernández, 2013, p. 2), no son aspectos visibles en la configuración de las relaciones analizadas entre las áreas ministeriales encargadas de FDP de la provincia de La Pampa con sus homólogas de nación. La agencia provincial cumple un papel recontextualizador de las decisiones y diseños planeados en el nivel central ateniéndose a definiciones administrativas, de supervisión y certificación restringiendo su margen de actuación autónoma por el alineamiento político partidario de los gobiernos unido a las condiciones internas de fragilidad de los agentes técnicos del área.

Esta estrategia de centralización en el nivel nacional y descentralización administrativa-financiera con escasa intervención provincial quizá sea el juego de la mayor parte de las jurisdicciones, afirmación realizada a partir de considerar tres aspectos: las normativas en las que se despliega la relevancia del Consejo Federal de Educación como órgano de concertación nacional en el cual hay representación de las distintas jurisdicciones y cuyas decisiones tienen carácter obligatorio (artículos 116, 117 y 118 de la Ley de Educación), las características político-partidarias de la coyuntura actual favorable al gobierno nacional y las escasas variaciones en las definiciones en materia de FDP observadas en las distintas provincias respecto de la línea nacional, tal como exponen los resultados del último informe sobre la formación docente continua

del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Coria y Mezzadra para CIPEC, 2013), expuesto en el capítulo previo.

DINÁMICA DEL PROCESO DE RECONTEXTUALIZACIÓN OFICIAL PROVINCIAL Y SUS EFECTOS EN EL CAMPO DE LA FDP

El Campo Recontextualizador Oficial pampeano imprime características particulares a la FDP que se encuentran en los márgenes permitidos por las políticas centrales, juega dentro del juego permitido.

El Campo Recontextualizador Oficial nacional impone sus producciones, normativas, textos y programas de formación permanente, con la apariencia de promover estrategias de consultas previas a los homólogos provinciales; en La Pampa, por las condiciones de fragilidad de la constitución interna del Campo Oficial, adopta, relocaliza y reubica en el Campo Pedagógico del Nivel Medio por medio de sus agentes o vía agencias ubicadas en el Campo Recontextualizador Pedagógico.

Se observa una serie de líneas de fuerza descendentes en el ámbito provincial que replican la imposición central: definiciones *top down* (unidireccionales o con mínimos espacios de consultas) desde las agencias del Ministerio de Cultura y Educación a los Institutos formadores y/o los agentes escolares a los cuales destina la formación, dejando en las agencias formadoras las tareas de administración internas y mínimas definiciones didácticas y en los agentes escolares las decisiones sobre su participación en las acciones formativas propuestas. Las necesidades expuestas por los agentes escolares se canalizan vía institución educativa al nivel provincial, donde son evaluadas las estrategias y los tiempos para responder; aun en estos casos que pueden

comprenderse como un movimiento desde las escuelas, se mantiene la centralización donde retienen la totalidad de las decisiones.

El Gremio, en su estrategia de alianza directa con el Campo Recontextualizador Oficial nacional, contribuye a su consolidación en el nivel jurisdiccional con acciones de formación en áreas temáticas incorporadas con la Ley de Educación y divulga un discurso de fortalecimiento de los cuerpos docentes, de apoyo a la cultura institucional y a los recursos construidos en el mismo trabajo docente. En un movimiento de diferenciación del Campo Recontextualizador Oficial y Político provincial lo realiza sin discutir la normativa básica de regulación de la carrera docente ni colocar en primer plano de sus luchas las condiciones laborales que generan desconcierto y malestar en las escuelas. Esta actuación en acuerdo con el proyecto oficial lo lleva al enfrentamiento con un importante número de docentes del Nivel porque unos y otros no responden a las expectativas e intereses que resultan cruzarse por motivos disímiles.

Estas dos fuerzas, Ministerio y Gremio, tensionan el campo de la FDP en la misma dirección aunque enfrentados entre ellos y el Ministerio coopta, vía otorgamiento de financiamiento, a los Institutos de Formación Docente para cumplir con las propuestas provenientes del nivel central.

Los Institutos Superiores de Formación Docente mayormente actúan como agencias recontextualizadoras oficiales por la casi nula autonomía de funcionamiento ante las carencias de recursos económicos, de posibilidades de certificación (no tienen autoridad para acreditar el capital institucionalizado) y por los límites normativos que dispone el Estado provincial para la FDP. Factores que, adicionados a la falta de reconocimiento mutuo de igualdad de condiciones en cuanto a formación de su personal y de requisitos dispuestos para la enseñanza y el aprendizaje en los cursos y postítulos, contribuyen a la

producción de conflictos entre ellos en lucha por el capital económico y simbólico presente en el Campo.

Las limitantes de capital económico operan en las estrategias de los Institutos de Formación Docente de los diferentes tipos de gestión aunque resulta más problemático en el caso de aquellos Institutos públicos de gestión privada y los de capital privado, que dependen de las convocatorias procedentes de la agencia ministerial provincial y de los planes provenientes del ámbito nacional, en el caso de los Institutos estatales. Si bien hay acciones que salen de esta regla, como el Instituto público de gestión privada, realizando alianzas con otras agencias, para ello recurren al capital social acumulado por sus agentes particulares y a la trayectoria construida que le permite contar con capital simbólico que pone en juego en el Campo de la FDP; esto le posibilita desarrollar jugadas con mayor autonomía que los otros Institutos.

Dentro del Campo de la FDP se observan fuerzas diferentes que se generan a partir de la predominancia del Campo Estatal nacional y en la mediación de las relaciones internas: agencias ministeriales de la provincia, Institutos de Formación Docente, agencias de la Universidad, agentes escolares, así como entre ellos. La dominación del Campo Estatal no es una imposición sin resistencias así como tampoco se registra un cumplimiento ciego de las condiciones proyectadas en el nivel central. El funcionamiento interno del Campo de la FDP presenta una dinámica que configura el tipo de relaciones de poder predominantes, así como las luchas instaladas en esta área de la educación.

La agencia que manifiesta una estrategia de preservación de la autonomía relativa ante la fuerza centralizadora es la Universidad, a través de sus dos Facultades con carreras de formación inicial, tendencia que convive con otras estrategias de aceptación de las reglas dominantes; en ellas predomina la instancia de producción de conocimiento y de recontextualización destinado a quienes se encuentran en el Campo Intelectual como principal apuesta y colocan en segundo lugar la actuación dentro del Campo Pedagógico del Nivel Medio (puede considerarse con mayor presencia en este nivel porque las temáticas de las especializaciones y maestrías desarrolladas pueden ser de interés para los docentes de las disciplinas más que de los docentes de Enseñanza Primaria y Nivel Inicial). Por esta similitud entre las Facultades y no habiendo más acciones desde otras instancias de la Universidad, se las engloba bajo el nombre de Universidad en este apartado.

Como agencia mantiene su posición en el Campo de Recontextualización Pedagógico luchando desde sus capitales acumulados, que utiliza como banderas para sostener una autonomía de funcionamiento (no respondiendo a las presiones e injerencias de agencias externas) que más bien la mantiene unida a su espacio en el Campo Intelectual de la Educación. Es portadora de un capital social adquirido por su pertenencia a dicho espacio, que le facilita los vínculos con especialistas para organizar acciones de formación que merecen el reconocimiento externo y, de este modo, adquiere capital simbólico de relevancia.

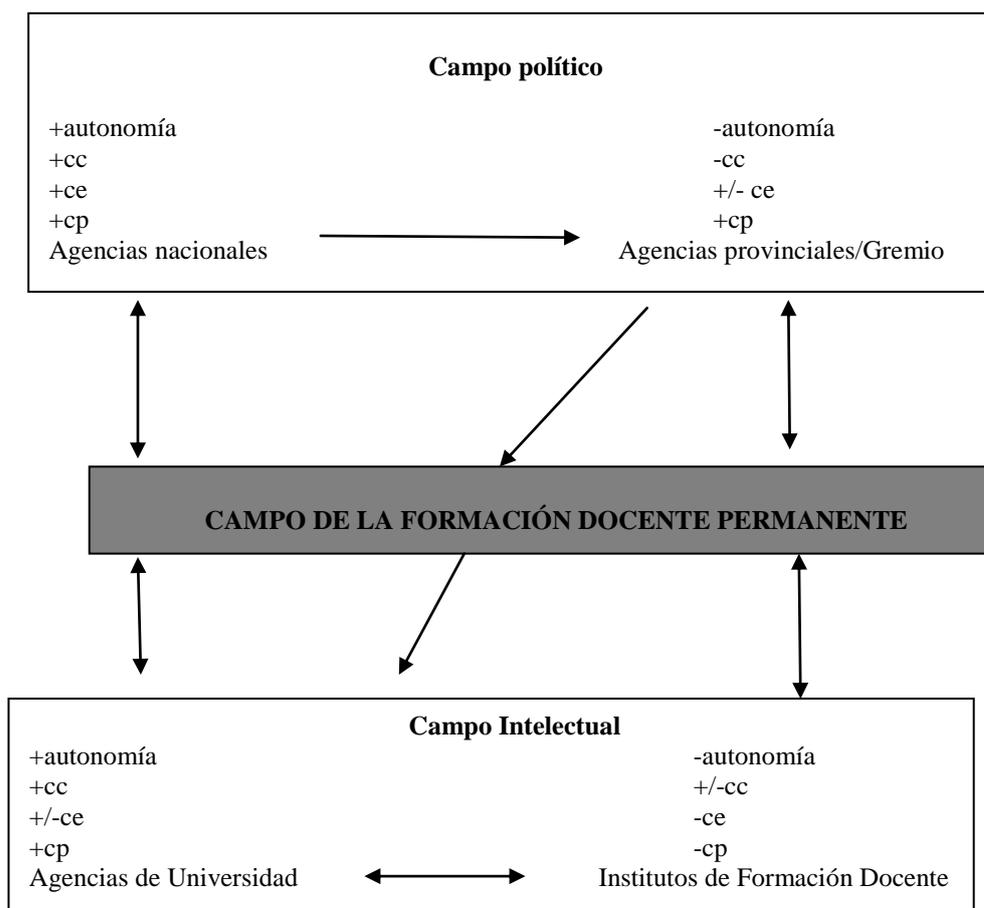
Las dificultades aparecen con el financiamiento de las acciones por los insuficientes fondos provenientes del presupuesto asignado por Nación, esto la lleva a participar en

convocatorias provenientes del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Nación, del Ministerio de Educación, del Ministerio de Cultura y Educación provincial debiendo aceptar las reglas de estas agencias, asimismo, recurre a otras formas de financiamiento alternativo, como el cobro de aranceles y subsidios de entidades o bloques de partidos políticos que colaboran apoyando iniciativas como congresos, jornadas, publicaciones, etc. Las carencias de capital económico son visibles en la disposición de los cargos y dedicaciones del plantel docente, cuyas condiciones laborales y salariales exige a los agentes desempeñarse en varias asignaturas dentro de la misma Facultad y en distintos ámbitos y niveles educativos para su sostenimiento, dificultándose el trabajo a tiempo completo en la Universidad con las repercusiones en la disminución de la especialización temática.

La percepción de una posición diferenciada en cuanto capital cultural es el motivo de discrepancia de la Facultad de Ciencias Humanas con las acciones desarrolladas por los Institutos de Formación Docente con quienes disputa áreas temáticas de formación. Ocupar una posición jerárquica superior en cuanto capital cultural institucionalizado (por las certificaciones de sus agentes) y capital social le permite relacionarse con centros y agentes de prestigio nacional e internacional y establecer una distancia con los Institutos de Formación en la lucha por el capital simbólico. Los problemas de la autonomía son la escasez de capital económico para posicionarse en lugar de liderazgo en el Campo Recontextualizador Pedagógico y la presión de decisiones regulativas internas que la vuelven vulnerable a la entrada de otras agencias similares, las cuales pueden presentarse con mayores cuotas de poder y ganar espacios en el Campo Pedagógico.

Los alineamientos externos e internos de las Facultades y de los Institutos, acotados por las condiciones de autonomía de cada agencia, se grafican a continuación para mayor claridad expositiva.

Gráfico 12. Relaciones entre agencias y agentes formadores de los principales Campos intervinientes en el Campo de la FDP



Aclaración: cc: capital cultural; ce: capital económico; cp: capital político.

En la Argentina ha existido desde hace varias décadas la doble vía de formación permanente de los docentes, los Institutos Superiores de Formación Docente y la Universidad; las medidas adoptadas a partir de la Ley de Educación Nacional y por parte del Instituto Nacional de Formación Docente favoreciendo a los Institutos de la jurisdicción con financiamiento y con acciones de fortalecimiento de los agentes en

calidad de formadores, quizás esté mostrando el agotamiento de una lógica de formación docente que duplica gastos provenientes del Estado en calidad de fuente de financiamiento. Aunque más bien pareciese que el factor clave es la posibilidad de control directo que se le presenta al Campo del Estado sobre los Institutos de Formación Docente y que no ha logrado con las Universidades Nacionales. Un indicio demostrativo puede evidenciarse a partir de la normativa reguladora de la formación docente inicial y los Planes de Formación Docente (2007-2010, 2010-2011 y 2012-15) dirigidos exclusivamente a los Institutos formadores.

Se manifestó una intencionalidad de establecer regulaciones para ambos subsistemas de formación en la primera Resolución n° 30/07 sobre la Institucionalidad del Sistema Formador, donde dedica un capítulo a las Universidades en el Sistema formador presentando la propuesta de

... asegurar que ambos tipos de instituciones [Institutos formadores y Universidades con carreras de formación docente inicial] se integren a un sistema formador, cuya unidad debe estar dada por las orientaciones políticas de nivel nacional y provincial que resulten de los procesos de planificación que este documento considera inherentes a la constitución de la formación docente como sistema. Se trata de que la oferta de formación universitaria y no universitaria tienda a complementarse en un sistema integrado, de modo que, lejos de toda lógica competitiva, asegure el desarrollo de las distintas funciones del sistema formador (p. 51, subrayado propio).

En las siguientes resoluciones no vuelve a hacerse mención al sistema universitario en estos términos de integración en un único sistema formador. El destino de los recursos en cuantía y calidad (programas que atienden diferentes aspectos: becas estudiantiles, netbooks, formación docente, investigación) es el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente en cuanto a capital cultural para contrarrestar el poder político autónomo con el cual se han mostrado en otras coyunturas las universidades

dentro del Campo Político. De este modo, la presencia de los Institutos de Formación Docente en el campo de FDP estaría controlada por el Estado Nacional mediado por el Campo de Recontextualización Oficial provincial.

Como ejemplo de la mayor autonomía de las universidades en relación con los Institutos de Formación Docente valga citar el caso de los diseños curriculares de formación docente inicial diseñados por el Instituto Nacional de Formación docente y acordados primero en el nivel del Ministerio de Educación nacional, y luego en el ámbito jurisdiccional respetando aquellas pautas; situación que no aconteció de modo paralelo en las Facultades que actuaron sobre la base de acuerdos curriculares construidos en los últimos años por la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación [ANFHE] y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales [CUCEN], entidades integradas por agencias universitarias públicas.

ESTRATEGIA DE OPOSICIÓN DESDE EL CAMPO PEDAGÓGICO DEL NIVEL MEDIO

Los agentes de este Campo se sienten enfrentados a los estudiantes y padres y con escasas condiciones requeridas para el trabajo pedagógico. Los hechos de violencia física y verbal hacia algunos de ellos en los últimos tres años y entre los estudiantes aunados a las demandas recibidas, entre las cuales está la incorporación de las netbooks en el aula, les resulta desestabilizador de su posición de autoridad en la enseñanza. Desde su puesto analizan que los niveles políticos centrales toman decisiones que ellos deben implementar y para lo cual no cuentan con esquemas mentales (al decir de Perrenoud, 2005) para asimilar las novedades tan rápidamente como se les solicita por una parte y, por otra, no encuentran medidas de orden institucional que garanticen un

trabajo como el requerido en esta etapa de universalización. De modo un tanto diferente en la formulación pero similar en cuanto al panorama descripto, el personal directivo prioriza la necesidad de realizar modificaciones de la organización escolar, cambiar los criterios didáctico-pedagógicos y el currículum, dejando en último lugar la necesidad de financiamiento para generar proyectos institucionales.

Ante las crisis que se van sucediendo en el proceso de implementación del Nivel Secundario, el Ministerio de Cultura y Educación –como agencia del Estado– trata de cubrir las disponiendo jornadas institucionales de formación u otros dispositivos; evaluados por los docentes como tácticas de contención del malestar más que de modificación del orden, productor de la dificultad, porque no perciben la existencia de un sistema planificado que responda a sus necesidades ante la complejidad presente en las aulas, así como tampoco reconocen capital cultural en juego en las propuestas; por estos motivos, restan legitimidad a las acciones provenientes de esta agencia.

En el Campo Pedagógico se observan diferentes perspectivas sobre la FDP según la posición ocupada por los agentes; aquellos que están posicionados en lugares directivos en establecimientos escolares de los distintos lugares de la provincia cumplen con las exigencias de formación permanente y describen su comportamiento acorde con esa apreciación realizando anualmente acciones de formación para adecuarse a los requerimientos de la práctica, si bien reconocen la escasa oferta del Campo de Recontextualización Oficial. Los docentes noveles que necesitan acumular puntaje para ingresar y permanecer en las escuelas recurren a las ofertas privadas por escasez de opciones dentro de lo público y gratuito que provendría del Campo Recontextualizador Oficial y Pedagógico. Quienes ya están posicionados de manera tal de tener asegurado

sus horas de trabajo señalan una serie de condicionamientos que los lleva a tomar una actitud de oposición a la oferta pública de capacitación.

Las diferencias en las visiones de docentes y directivos en cuanto a la importancia asignada a la FDP no sólo informan de percepciones construidas acerca de la formación, podrían estar mostrando el alineamiento de un agente y otro con las propuestas de la reforma educativa que ha otorgado valoraciones diferenciales al trabajo docente y directivo, adjudicando a éste responsabilidades de gestionar el cambio y la innovación (Witthy, Power y Halpin, 1999); situación que ha llevado a destinar, desde hace unos años, formación específica a directores que continúa actualmente con los concursos para dichos cargos.

Los agentes escolares muestran su desacuerdo con las condiciones laborales que no conciben con las novedades impuestas: contenidos (Educación Sexual Integral, por ejemplo), tecnologías (netbooks), formatos de evaluación, modos de acompañamiento institucional. Modificaciones ante las cuales no siempre pueden responder acomodándose a los tiempos que marca la política; de allí la sensación de exigencia que aumenta por la ausencia de estrategias de consultas y, más aún, cuando faltan resoluciones que contemplen situaciones que afectan el trabajo, como la cantidad de grupos de estudiantes a atender en distintos establecimientos y la inexistencia de horas institucionales extraclase para compartir trabajo y reflexión conjunta. Esto es, las problemáticas condiciones objetivas que se arrastran desde hace varios años (Bottinelli, 2011) agravan los sentimientos de incertidumbre que comporta un proceso de cambio (Beltrán Llavador, 2006), más aún de la envergadura de la universalización del Nivel Medio.

La oposición a los programas y planes de FDP es justificada por los agentes aduciendo dos razones, una de ellas relativa al modo de implementación de las acciones de formación, los formatos, los tiempos, el capital cultural en disposición, la consideración hacia sus expectativas e intereses, y otra referida a la exigencia de acreditar certificaciones como medio de entrada y mejoramiento de la carrera laboral.

De las tensiones internas presentes en el Campo de la FDP, la oposición adquiere una relevancia especial porque es en la relación entre agentes formadores y en formación donde se condensa el sentido de la existencia del Campo mismo. La Formación es una propuesta de intervención que se piensa, proyecta e implementa para docentes en ejercicio, el tenor de los desacuerdos entre los agentes de ambos campos, Recontextualizador y Pedagógico, pareciese colocar en peligro la relación con el conocimiento que es el motivo de existencia del Campo de Formación para el Nivel escolar. No obstante la oposición y el malestar ante la imposición a la cual no pueden resistirse dada la fuerza procedente del nivel político y la aceptación social de la universalización del Nivel Medio, la creencia en la formación sigue presente en los agentes de los Campos que se entrecruzan en este campo de la FDP y es esa *illusio* compartida quien los mueve a las luchas y conflictos, así como a la cooperación.

La oposición docente es evaluada en el Campo Político y por algunos agentes del Campo Intelectual como conservadora ideológicamente y repetitiva de formatos escolares tradicionales. Estas razones no pueden trasladarse a decisiones individuales o a prejuicios particulares de ciertos sujetos porque las disputas las realizan desde su condición de agentes que habitan y son habitados por una posición que limita su máximo de conciencia, más allá del cual no pueden formular contrapropuestas o un pensamiento alternativo (Goldman, 1972). Las actuaciones impregnan la vida del

Campo y generan enfrentamientos que los lleva a sesgar aquello que se acepta o rechaza en la relación entre agentes en formación y formadores.

DELINEANDO LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE

La relación de este Campo de la FDP con el Campo del Estado y, por otra parte, con el Campo Intelectual de la Educación y las agencias internacionales, genera dependencias de las cuales derivan propiedades asignadas a la formación permanente acerca de lo pensable, lo impensable y el conjunto de lo admitido como evidente, “que determina qué se considera interesante o sin interés” (Bourdieu, 2000, p. 82). Las prácticas discursivas procedentes del Campo Político exponen un estado deseable que se diferencia, en algunos aspectos, de los discursos de las agencias y de los agentes del Campo Recontextualizador Pedagógico y, en otros, hay coincidencias. Este orden discursivo no se corresponde con las percepciones de los agentes escolares, como en el caso de los datos concretos de las acciones realizadas que muestran un estado de la formación para docentes del Nivel Medio con escasas diferencias de las ya instaladas desde hace un par de décadas en el Campo.

En el Campo de Recontextualización Oficial se hace una doble propuesta de formación: una pretende completar la carencia del capital cultural de los docentes a través de formatos clásicos de formación (cursos, seminarios, talleres masivos o con grupos reducidos) que cubran la distancia que existe –a criterio de ambos Campos Recontextualizadores, Oficial y Pedagógico– entre el deber ser y el desempeño del docente formando en “lo que falta”, “lo que necesita”, “lo que debe”. La otra promueve la creación de espacios colaborativos en las instituciones escolares, en un marco de

autonomía y respeto a la experiencia docente, como intento de contribuir a la potenciación de los recursos existentes, fortaleciendo la capacidad de resolución de las problemáticas por los mismos agentes. Esta última perspectiva también recibe aceptación por parte del Gremio de modo más enfático ya que sólo promueve la capacitación externa en las temáticas novedosas sobre las cuales no hay conocimiento acumulado en las escuelas (conocimientos transversales propuestos a partir de la Ley Nacional de Educación: derechos humanos, recursos naturales, educación sexual).

Las acciones procedentes del Campo Estatal generan mayor responsabilidad a los agentes escolares en su trabajo pedagógico –incorporación de contenidos, metodologías, tecnologías– sin modificaciones de las condiciones laborales y es sobre este marco de condiciones que se instala la formación permanente, tal como se norma en la Resolución del Consejo Federal de Educación n° 30/07, fundante del sistema de formación docente. La sobrecarga laboral que les exige a los agentes escolares del Nivel Medio la construcción de dispositivos pedagógicos para atender a grupos de estudiantes con características socio-culturales heterogéneas, ante lo cual requieren formación y reflexión sobre las propias prácticas (según las mismas declaraciones del Campo Recontextualizador Oficial), producen autointensificación del trabajo que no tiene reconocimiento dentro de las condiciones salariales pactadas.

En la citada Resolución se explicita que el desarrollo profesional docente no altera las condiciones de trabajo ni tampoco la estructura y los modos de organización institucional (inciso 27, pp. 9-10 del Anexo 1 e inciso 6, p. 4 del Anexo 2), estableciendo que estos aspectos son de incumbencia de negociaciones de las comisiones nacionales y provinciales que correspondan, con la participación de las organizaciones gremiales docentes. Expresa específicamente,

... es necesario que la planificación de la Formación Docente Continua diferencie las dimensiones institucionales y organizativas que estructuran la práctica docente, sobre las que el Desarrollo Profesional Docente no puede incidir, de aquellas otras sobre las que sí se puede trabajar (Resolución 30/07, Anexo 2, pp. 4-5).

A continuación de la misma referencia, en el pie de página 10 del Anexo 2 aclara que debe considerarse el tiempo efectivo del que disponen los agentes escolares para comprometerse en acciones que apoyen su aprendizaje y que no se dispone de información sobre tiempo rentado extraclase porque depende de las jurisdicciones. Advertencia que culmina diciendo:

Resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes en su propio desarrollo profesional, según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo (p. 10, subrayado propio).

En el discurso oficial hay un reconocimiento de la necesidad de modificar la relación entre formación y remuneración que se escribe en un lugar menor y escasamente visible del texto, adjudicando esta responsabilidad a las jurisdicciones dado que el Estado nacional no tiene intervención directa en los contratos salariales, que dependen de la capacidad financiera y la orientación ideológica del gobernante de turno.

La distribución de las acciones de formación ofrecidas por las agencias del Campo de Recontextualización Oficial o que actúan en su nombre (Institutos de Formación Docente, Gremio docente) genera conflictos entre los docentes por estar fundada en criterios diferenciales; los destinatarios son una parte de los agentes en servicio que deberían difundir el conocimiento y la experiencia a los demás integrantes de las escuelas donde desempeñan funciones. Quienes no acceden por la oferta previa deben acudir a los Institutos de gestión privada que, si bien están limitados en su

funcionamiento, mantienen su posición sin más controles por parte del Estado que los de índole administrativa.

Hay una disputa entre la concepción del derecho a la formación, establecido en la Ley de Educación nacional y provincial, y la lógica del mercado con respecto al capital cultural necesario para el ejercicio en el Nivel Medio; si bien es distribuido y controlado por el Estado, los criterios distributivos que involucran a las agencias oferentes, por una parte, y los agentes del Campo Pedagógico del Nivel Medio, por otra, se asemejan a los existentes en las luchas del mercado. Situación más evidente aún para los agentes escolares de reciente incorporación, obligados a realizar acciones formativas dentro de las propuestas a su alcance para mejorar su puntaje ante la escasez de oferta estatal que no cubre a toda la población docente del Nivel.

La FDP al estar unida a la certificación de puntaje se convierte en una estrategia meritocrática. Se le presenta al agente escolar como consumo individual y variable según sea su capacidad como consumidor de capital cultural posible de ser certificado. La posición adjudicada al docente desde el Campo Recontextualizador Oficial y desde el Campo Político es de individuo-propietario que elige, opta, compete para acceder a un conjunto de propiedades que le otorga la capacitación: principalmente puntaje para mejorar sus posibilidades laborales.

El clásico argumento de la racionalidad propio de la doctrina meritocrática, como justificativo ocultador de las desigualdades sociales (Dubiel, 1993), fue objeto de las críticas de la reforma educativa anterior (Serra, 2004; Diker y Serra, 2008) y permanece como estrategia en la carrera docente. Esta estrategia en la estructura del Campo de la FDP muestra contradicciones internas con el discurso legal y político promotor del

derecho social a la educación en oposición a la concepción del conocimiento como bien de mercado.

La FDP es implementada en las condiciones laborales reconocidas insuficientes por la misma agencia ministerial central para posibilitar los procesos reflexivos y la colaboración entre pares e instituciones. En este punto actúa la justificación de la descentralización y el Estado nacional se perfila reconfigurándose en una posición de coordinador y evaluador de las acciones efectivamente implementadas a partir de las metas y estrategias diseñadas por las agencias centrales y cumplimentadas por las jurisdicciones. Se sostiene en la envidiable posición de tener el poder sin responsabilidad aparente puesto que los objetivos y propósitos de la educación fijados “no entrañan una conceptualización de los medios para realizarlos” (Elliot, 2002, p. 11), quedando en el dominio de quien, en ejercicio de una autonomía impuesta, es responsable de los resultados.

Los discursos oficiales provinciales continúan la línea de las agencias del Estado nacional que promueven procesos de fortalecimiento de dinámicas autónomas en la gestión escolar en pos de una nueva institucionalidad del Nivel Medio, en sintonía con las propuestas de las agencias internacionales y del Campo Intelectual en las investigaciones realizadas sobre el desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Cuando estos argumentos son reubicados y reorientados en el proceso de recontextualización por el Campo Político y los Campos Recontextualizadores en las situaciones y condiciones del Campo Pedagógico produce el desplazamiento de la responsabilidad hacia el docente y el directivo, culpables por malas decisiones, dejándolos a su propio arbitrio para resolver contradicciones provocadas por las políticas estatales (Ball, 2001).

Analizando las condiciones de implementación puede interpretarse como ironía la declamada autonomía cuando previamente se establecen los resultados a alcanzar y se pregona el esfuerzo para alcanzarlos, como explicita Smyth (1999); en definitiva, son medios de cooptación para satisfacer propósitos administrativos y cumplir los objetivos de la implementación de las modificaciones procedentes del orden jerárquico superior con el acuerdo de los agentes (Hargreaves, 1998).

NOTAS ACERCA DE LA RECONFIGURACIÓN DE LA POSICIÓN DEL ESTADO EN EL CAMPO DE LA FDP

El Campo de la FDP presenta relaciones complejas entre las agencias y agentes internos y externos con dinámicas de cooperación en menor grado, con luchas constantes por sostenerse y por aumentar la visibilidad a través de la acumulación de distintas especies de capital. Relaciones que median la dominación predominante del Estado Nacional que se encuentra direccionando el Campo desde antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Dominación que se re-produce con sus particularidades y diferencias a través de las dos agencias políticas centrales provinciales: el Campo Recontextualizador Oficial a través del Ministerio de Cultura y Educación con sus agencias ministeriales y ampliado a los Institutos Superiores de Formación Docente y el Gremio docente que responde directamente a los lineamientos políticos nacionales. Este entramado direccionado por el Estado central muestra la nueva arquitectura que está surgiendo en la relación con el sistema público según el análisis de Ball y Youdell (2007), quienes señalan la presencia de nuevos modos de control,

... un nuevo modo de control estatal, un descontrol controlado, esto es, el uso de contratos, de objetivos y de supervisión de los resultados con el fin de ‘dirigir’ desde lejos, en lugar de utilizar las burocracias tradicionales y los sistemas administrativos para ofrecer o microgestionar sistemas políticos (...) En un sentido más amplio, lo que supone es una actuación dirigida a lograr un ‘Estado más policéntrico’ (p. 38).

Estos modos de relación del Estado con los campos sociales requieren su instalación en los discursos y en las prácticas de los agentes como parte del conocimiento práctico, aquel que no se discute porque es parte de lo establecido, como acontece con el proceso de selección de quien entra al Campo. Es el Campo Estatal quien tiene esa propiedad por la disposición del financiamiento que induce a las luchas internas entre agencias y agentes del Campo Intelectual (Facultades e Institutos de Formación Docente) puestos a disputar por el mismo capital económico, aunque en condiciones diferenciadas según sean de gestión pública o privada, las trayectorias previas y el capital cultural acumulado. Como moneda de cambio por ser parte del Campo, deben delegar la autonomía de decisión en cuanto a temáticas, formatos de evaluación, bibliografías básicas que son prescriptas por la agencia ministerial.

La competencia entre agencias formadoras por los escasos recursos disponibles para la realización de propuestas de formación desplaza del centro de la discusión la disputa entre la oferta pública –procedente del Ministerio y de los Institutos de Formación Docente de gestión pública– y la privada, regulada por la diferenciación en el puntaje acreditado a las certificaciones de las agencias según su gestión. En el docente recae la obligación de elegir entre acciones que sean funcionales a su propósito de formación y de sostenimiento o mejora de su carrera docente. Hay jurisdicciones que no permiten otras acciones de formación que no sean las promovidas por las agencias ministeriales (Coria y Mezzadra, Informe del CIPPEC, 2013), en La Pampa existe un cuasi mercado

de agencias regulado encubiertamente por el Estado, bajo la forma de los puntajes de las capacitaciones, sin mostrar la base de imposición; proceso de alquimia social, diría Bourdieu (1987), que encubre la base de violencia económica y social mostrándola de manera tal de perder esta carga.

En esta lógica de cuasimercado que opera en el Campo el manipulador/comprador es el Estado, con agencias privilegiadas y otras en inferiores condiciones (residuales según Ball y Youdell, 2007, p. 45) pero aun así continúan funcionando con recursos escasos y con supervisión externa. La competencia entre ellas produce desconfianzas mutuas, priorización de la individualización del trabajo al interior de cada una de ellas y aumento del estrés de los agentes por los proyectos a corto plazo con consiguientes contratos laborales transitorios. La pretendida articulación entre subsistemas de formación públicos y privados jurisdiccionales y las universidades, según el Plan de Formación Docente 2012-2015, se vería amenazada por esta tendencia construida en el propio Campo y como efecto de las medidas políticas del Estado.

El sentido práctico instalado en el Campo desde el Estado se encuentra también en la disposición del Gremio provincial que, como agencia del Campo Político de defensa de los derechos docentes, al defender las reglas del juego muestra su posición alineada con el Estado nacional y a pesar de las críticas realizadas al Campo Estatal provincial sus acciones confirman la normativa vigente y la dinámica interna del Campo de la FDP. Las estrategias encubiertas de cuasimercado así como la reformulación de la relación laboral, si bien son visibles para esta agencia, quedan en un lugar menor en su agenda y responsabiliza a la docencia de dificultades en la inclusión de los estudiantes de clases bajas y marginadas. Esta transmutación de la crítica a los agentes escolares por parte del

Gremio sólo puede entenderse en el contexto coyuntural político partidario nacional, donde se posiciona en un alineamiento explícito con el proyecto del gobierno actual.

En el Campo Pedagógico son cuestionadas las políticas que ordenan el Campo de la FDP en la provincia de La Pampa. La percepción de los planes y programas diseñados desde el Campo Político por los expertos del Campo Recontextualizador Oficial se reduce a visualizar oferta de cursos cortos, sin sistematicidad ni continuidad, dirigidos a socializar un capital cultural novedoso al cual pueden optar, los agentes escolares, por apropiárselo según sea su posición dentro de la carrera docente.

Los agentes escolares son sometidos, desde el Estado y los Campos de Recontextualización, a demandas de innovación y compromiso en las escuelas secundarias, debilitados en su autoridad y presionados por las problemáticas sociales de los estudiantes. El problema es el vacío existente entre la práctica y las exigencias de los otros Campos que debe llenar el docente movilizando sus propios recursos por ausencias que no son responsabilidad de éste, sino de las instancias estatales, pero en el juego es culpabilizado el agente por la invisibilización de condiciones de trabajo bajo el manto de las acciones puestas a su disposición para mejorar, adecuar y construir su propia formación.

El Estado por medio de sus prácticas constriñe a los agentes en una dirección difícil de precisar por la ruptura entre el discurso participativo y de crecimiento profesional de la docencia y las prácticas que se sostienen sin alterar la relación con el conocimiento, capital específico del trabajo docente. Se imponen nuevas relaciones de poder en el Campo de la Educación y de la FDP,

Las relaciones de poder importantes no son ya las que se imponen a los profesores a través de unas supuestamente opresivas formas de supervisión, sino las que radican en la naturaleza y en la textura cambiante del trabajo docente en sí mismo (Smyth, 1999, p. 67).

Parece reproducirse la clásica perspectiva dominante de las reformas que priorizan la influencia externa sobre las escuelas, de la mano de especialistas y técnicos de agencias oficiales en carácter de evaluadores de las necesidades, de diseñadores de los logros de los estudiantes y de mostrar el direccionamiento de las escuelas, por medio de la formación de los docentes, en pos de esos objetivos. Visión del cambio sostenido por un modelo de racionalidad del agente (Beltrán Llavador, 2006) que ha demostrado su fracaso en procesos implementados en distintos lugares del mundo, en años previos, por el desconocimiento de la diversidad y complejidad de las dimensiones involucradas.

Las definiciones estatales no se encuentran con resistencia y subversión desde las agencias recontextualizadoras, aun desde la Universidad en su lucha por la autonomía relativa, sino que aceptan el discurso dominante y lo ponen en circulación con carácter de necesidad. Por el carácter oficial y legítimo de estas propuestas de FDP, la oposición desde los agentes escolares se manifiesta en términos de imposibilidad de realización, no se discute la importancia de la configuración que adopta el objeto propio del Campo, esto es, el capital cultural que requiere un docente para el ejercicio del trabajo pedagógico. Se mantiene la creencia que sostiene a los agentes dentro de los límites del Campo, continuando con las disputas en su forma de luchas internas pero sin discutir la naturaleza del conocimiento oficial. El discurso pedagógico circulante en los Campos Recontextualizadores es reconocido y apropiado como capital valioso por ciertos grupos de agentes escolares y quienes no lo hacen, no discuten su valor simbólico.

En esta investigación se pudo llegar a analizar que tanto los formatos como secuencias y contenidos de la FDP en la provincia de La Pampa, centrados en los conocimientos requeridos por el nuevo diseño curricular del Nivel Medio, no difieren en su implementación de las acciones realizadas en décadas previas. Se arriba a esta conclusión luego de revisar la exposición del investigador J. C. Serra que abordó el Campo de la capacitación docente de la década de 1990 en la Argentina, mencionado en Capítulo III. Al finalizar el texto donde expone la investigación, escrito previamente a la Ley de Educación, expresa:

En suma, el Estado nacional debe ocuparse fundamentalmente de la creación de condiciones materiales y legales para el desarrollo de la formación docente continua en todo el país y en particular las necesarias para generalizar la formación centrada en la escuela. Solo a partir de esta base será posible replantear integralmente temas políticamente sensibles por la desconfianza que entre los principales agentes educativos se ha generado en el pasado reciente (2004, p. 191).

Terminando este trabajo de investigación se comparte su alegato respecto de las condiciones imprescindibles para la FDP porque la configuración actual, descrita a lo largo de estas páginas, muestra la situación aún en el plano de necesidad, de demanda presente. Han cambiado los gobiernos de turno y, con ello, las pretensiones más o menos liberales, más o menos conservadoras, pero el juego permitido presenta una variabilidad en lo pensable y en el terreno de las prácticas que es el posible según la estructura del Campo de Poder en la coyuntura histórica. No es una reproducción de lo mismo “ni una reversión de las relaciones de poder previas, sino una transformación de las posiciones en el campo y de su articulación con otros campos...” (Martin Criado, 2010, p. 189).

En este espacio educativo de la FDP se presentan reglas de funcionamiento que son propias y diferentes de otros campos, el proceso de autonomización se encuentra amenazado por la política estatal en las instancias de producción y circulación del capital cultural, que impone una dirección desde el centro a los agentes y agencias formadoras y escolares sin habilitar espacios para los cruces de demandas y sosteniendo estrategias de consumo obligado para garantizar el puesto de trabajo. En este entramado se sostienen al menos dos imágenes del conocimiento, capital fundante de las relaciones, la predominante en las sociedades actuales y con fuerza dominante en este caso, lo considera una mercancía para el consumo donde se separa el sujeto que conoce del saber, restándole fuerza a la potencialidad para la transformación del sujeto y de las prácticas educativas y sociales que es la otra imagen presente.

Los discursos, enunciados de lo permitido y posible, se producen y sostienen en este juego donde intervienen numerosos jugadores en una lucha que se desarrolla en varios niveles, cada uno de ellos con distintas cuotas de poder y en condiciones de producir recontextualizaciones discursivas, introduciendo orientaciones diferentes al relocalizarlos en otros Campos y agencias. En esa instancia de cambio de lugar del discurso es donde pueden generarse otras imágenes y surgir alternativas, ya se orienten a la reproducción de las relaciones de dominación o se susciten formas de resistencia, de ejercicio de cierta contrafuerza cuyo sentido muestre efectos en el Campo.

Para continuar este proceso de conocimiento del Campo de la FDP se requeriría un programa de investigación que profundice en el conocimiento del discurso procedente del Estado, con el énfasis colocado en la transformación producida en los Campos Recontextualizadores para analizar los principios de orden y control social que se pretenden imponer a la docencia en su formación permanente, para la regulación de las

relaciones en el Nivel Medio en esta reconfiguración del Campo Político. Hay trabajos en el país y en otros que permitirían contar con antecedentes valiosos para diseñar, en un proceso de confrontación con la empiria, el objeto de estudio. Dada la envergadura de dicha propuesta, es relevante la posibilidad de seguir indagando para profundizar las hipótesis construidas acerca de la estructura del Campo y su dinámica.

La apuesta en esta investigación no ha sido la oposición fundamentalista a las tesis políticas neoliberales que, coincidiendo con Dubet (2007), puede llevar a sostener posturas que sólo pretenden mantener la escuela en las condiciones actuales y aún más, recuperar el viejo proyecto escolar de la modernidad. No es esa la apuesta en esta investigación porque se reconoce la necesidad, se diría urgencia, de modificar la gramática escolar del Nivel Medio para contemplar las heterogeneidades socio-económicas y culturales de la población estudiantil, mencionada en el Capítulo V. La pretensión al elegir la noción de campo en el sentido asignado por Bourdieu ha sido revelar las estructuras más ocultas de este microcosmos socio-educativo y los mecanismos de su reproducción o transformación.

Llegado este punto de la exposición, se ha demostrado que las relaciones de poder instaladas en el Campo de la FDP se alinean con el mantenimiento de un orden impuesto por el Campo del Estado que apuesta su metacapital en jugadas que recurren a la voluntad y al compromiso del agente escolar, propio del paradigma vocacional, solicitando la movilización de su responsabilidad y compromiso en pro de un proyecto educativo que debe refundarse, sin plantear incentivos a cambio de la disposición para adquirir nuevos conocimientos y más aún, cuando se solicita la revisión de las posiciones docentes históricamente construidas.

La formación es una dinámica de cambio personal, se da en cada sujeto a lo largo de toda su vida, de ahí el sentido de educación permanente (Souto, 2011); en este proceso, los dispositivos, diseñados con este objetivo, son herramientas de ayuda en la construcción del saber elaborado por cada sujeto con los recursos disponibles. Contribuir a generar la disposición hacia el conocimiento requiere de condiciones que vayan más allá de normativas y propuestas de capacitación y propendan al fortalecimiento de la posición de los agentes escolares, en este tiempo sobrecargado laboralmente, en escuelas profundamente diferenciadas según condiciones de los estudiantes y tipos de gestión pública y privada y envueltos en relaciones que producen agotamiento, frustración y deseo de abandono del trabajo.

La transformación del Campo de la FDP discutida en el Campo Intelectual de la Educación y en sectores reducidos del Campo Político requiere la introducción de un movimiento de formas democráticas de participación y decisión que exigen una cualificada y amplia información, una difusión en instancias locales e intermedias de decisión, una plena inclusión de todos los agentes y agencias para establecer acuerdos sobre una base atractiva y plausible que actúe como base de apoyo a la escuela pública, tal como sostiene Barroso (2005). En ese marco participativo, deben operar, de modo imprescindible, las redefiniciones laborales y de carrera docente requeridas para un trabajo pedagógico diferente porque de no ser así, se mantiene el orden dominante aun con pretensiones de transformación. Condiciones estas para la discusión del capital cultural a ser distribuido por los agentes escolares en las escuelas de Nivel Medio, lucha en el Campo que exige el constante trabajo de develamiento de las estructuras de dominación con la participación de todos quienes apostamos (permítaseme el cambio de persona gramatical) en la creencia común.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2012). *La educación que precisamos para el MUNDO que queremos, Hacia RÍO+20. Documento preparado para la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible “La educación que precisamos para el MUNDO que queremos” Río+20.* Recuperado de <http://www.ceaal.org/index1.php>

Consejo Federal de Cultura y Educación (1993). *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente.* Serie A n° 3 (Documento 3). Buenos Aires.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1994). *Documento para la concertación. Red Federal de Formación Docente Continua.* Serie A n° 9. Buenos Aires.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Aportes para un Acuerdo Marco. La Educación Polimodal.* Serie A n° 10.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1996). *Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales.* Serie A n° 12.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2000). Resolución n° 151. *Normas básicas para funcionamiento y reconocimiento de Postítulos docentes.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). Resolución n° 223. *Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). Resolución n° 241. *Creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). Resolución n° 251. *Encomendar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución n° 02. *Plan Nacional de Formación Docente para el período 2007-2010 y Anexo Documento para la discusión.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución n° 30. *Funciones del Sistema de Formación Docente.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución n° 79. *Plan Nacional de Educación Obligatoria.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución n° 84 y Anexo. *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria.* Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución n° 88. *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución n° 93. *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución n° 101. *Objetivos y acciones 2010-2011*. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 102. *Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria*. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución 103. *Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria*. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución n° 167. *Plan de Formación Docente 2012-2015*. Buenos Aires.

Constitución Nacional de la República Argentina (1853 y modificaciones sucesivas incluyendo la del año 1994).

Constitución de la Provincia de La Pampa (1960 y modificaciones de 1994).

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005). *Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/cnd_2004.pdf;

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole4.pdf>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008). *Boletín 6. Perfiles, formación y condiciones de los profesores, directores y supervisores de la educación secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE - Ministerio de Educación de Nación. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009). *Relevamiento Anual de Estadística Educativa*. Realizado en conjunto con las Unidades de Estadística Jurisdiccionales.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). *Relevamiento Anual de Estadística Educativa*. Realizado en conjunto con las Unidades de Estadística Jurisdiccionales. Buenos Aires.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] (2011). *Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. Área Matemática. Área Lengua. Área Ciencias Sociales. Área Ciencias Naturales. Educación Secundaria. ONE 2010*. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=27

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2012). *Relevamiento Anual de Estadística Educativa*. Realizado en conjunto con las Unidades de Estadística Jurisdiccionales. Buenos Aires.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] (2012). *Programa de Sensibilización y Capacitación, Estudio PISA 2012. Matemática Módulo 1, Módulo 2. Lengua Módulo 1 y 2. Ciencias Módulo 1 y 2*. Recuperados de http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=15&Itemid=26

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DiNIECE] (2012). *Programa de Sensibilización y Capacitación, Estudio PISA 2012. Actividades de simulación*. Recuperado de http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=3&id=15&Itemid=26

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa (2011). *Informe de Autoevaluación. Ingeniería en Recursos Naturales y Medio Ambiente*. Santa Rosa, La Pampa.

Gremio Unión de Trabajadores de la Educación de la Provincia de La Pampa (2011). *Documento de Política Gremial 2011-2012*. Recuperado de www.utelpa.com

Ley n°14473 (1958 y modificatorias). *Estatuto del Docente*. Buenos Aires.

Ley n° 1124 (1989 y modificatorias). *Estatuto del Trabajador de la Educación de la provincia de La Pampa*. Santa Rosa, La Pampa.

Ley n° 24195 (1993). *Ley Federal de Educación*.

Ley n° 26206 (2006). *Ley de Educación Nacional*.

Ley n° 2511 (2009). *Ley de Educación Provincial*.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2008). Disposición n° 135. *S/entrega de proyectos de formación continua*. Santa Rosa, La Pampa.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2009). Disposición n° 146. *Procedimientos para ofertar espacios curriculares de la formación inicial como formación continua*. Santa Rosa, La Pampa.

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *2021 Metas Educativas. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. 2012*. Recuperado de <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013). *Indicadores del desarrollo mundial, 2012* Recuperado de www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang-es/index.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: OCDE-Santillana.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur. Progreso humano en un mundo diverso*. Recuperado de hdr.undp.org/es/informes

Páginas web consultadas con elevada frecuencia:

Ministerio de Educación de Nación: www.mcy.gov.ar

Dirección de Nivel Secundario del Ministerio de Educación de Nación:
<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/formacion-docente/formacion-continua/>

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa: www.lapampa.edu.ar

Dirección de Estadística del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa:

http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/EstadisticaEducativa/Matriculas_Totales_2013_Abril.pdf

Área de Formación Docente de la Dirección de Nivel Superior:
<http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/index.php/inicio/ministerio/objetivos-estrategicos.html>

Gremio UTELPA: www.utelpa.com

Universidad Nacional de La Pampa: www.unlpam.edu.ar

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]: www.indec.com.ar

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2011). Monográfico Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas. *Revista de Educación*, 356.

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

Aguilar Hernández, L. (2006). *Todo sea por la calidad. Tamar el cambio en educación*. Valencia: Germanía.

Aguilar Hernández, L. (2012). Tramas de visibilidad en los sistemas educativos: el gobierno en la distancia de las organizaciones escolares. *Revista Innovar*, pendiente de evaluación.

Aldridge, A. y Levine, K. (2001). *Surveying the social world. Principles and practices in survey research*. Buckingham-Filadelfia: Open University Press.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31(34),1-11. Recuperado en noviembre, 2012 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784alliaud.pdf>

Alliaud, A. (2009). La formación de los docentes. En C. Romero (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Buenos Aires.

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una mirada interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

Altet, M. (1996). El análisis de las prácticas profesionales. En C. Blanchard Laville y D. Fablet (Comps.), *Los Dispositivos del análisis de las prácticas pedagógicas en formación de docentes: un enfoque de articulación práctica-teoría* (sin paginar). París: Ediciones L'Harmattan. Versión Traducida Mimeografiada.

Alvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moretta, R., Moreno, V. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Educación, lenguaje y sociedad*, 5, 81-106.

Alvarez Mendez, J. M., de Alba, A., Díaz Barriga, A., Edelstein, G., Fernández, L., Gentili, P. y otros. (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, Argentina: Edicaciones UNL.

Alvarez Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Morata.

Anderson, G. (2010). Nuevas “grandes preguntas” sobre el cambio educativo en la siguiente década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Debate temático: En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años*, 15(47), 1117-1122. Recuperado en Octubre, 2011 de www.comie.org.mx/v1/revista/

Andrade Oliveira, D. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências. *Educação & Sociedade*, 26(92, número Especial), 753-775. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Andrade Oliveira, D. (2006). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. Sin paginar. Recuperado en julio, 2012 de <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/PENS-EDU/PENS-EDU-1-ANDRADE.pdf>

Andrade Oliveira, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en america latina. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Buenos Aires: NOVEDUC.

André, M. (2010). A pesquisa sobre formação de professores: Contribuições à delimitação do campo. En A. Dalben y J. O. Diniz, *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 273-287). Belo Horizonte: Autentica.

Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y prácticas*. Madrid: Akal.

Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser Profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.

Antonio Ocampo, J. (2000). Prólogo. En S. Morley, *La distribución del ingreso en América Latina y el Caribe* (pp. 7-9). Santiago de Chile: CEPAL.

Apple, M. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila-EDUNLPam.

Ardoino, J. (2012). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.

Arellano Ortíz, F. (2012). Entrevista con el científico social portugués Boaventura de Sousa Santos: El neoliberalismo facilitó el secuestro del derecho por las transnacionales, hasta el punto que la legalidad va a la par con la ilegalidad. *Observatorio Sociopolítico Latinoamericano*. Recuperado en febrero, 2012 de www.cronicon.net

Arnold, R. *Nuevas formas de enseñanza*. Valencia: Germanía.

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, 31(2), 139-156.

Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-100. Recuperado en marzo, 2012 de http://www.oei.es/pdfs/pensamiento_educativo41.pdf

Azcona, L. y Quipildor, C. (2005). Los significados que le otorgan a la evaluación los docentes del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de EGB. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3, 113-124.

Azcona, L. y Fernández, M. N. (2011). *Las relaciones que construyen los docentes con el saber*. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas Nacionales de Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación "Experiencias, debates e intercambios". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ball, S. (2001). Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. En J. Smyth, *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Akal.

Ball, S. (2002a). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. N. Narodowsky, *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Buenos Aires: Granica.

Ball, S. (2002b). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. Recuperado en julio, 2012 de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=374&numero=1788>

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Informe preliminar elaborado por Instituto de Educación, Universidad de Londres. Internacional de la Educación V Congreso Mundial*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. y Braun, A. (2011). Disciplinary texts: a policy analysis of national and local behaviour policies. *Critical Studies in Education*, 52(1), 1-14. Recuperado en marzo, 2013 de <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.536514>

Barbeito, A. y Lo Vuolo, R. (1992). *La modernización excluyente. Transformación económica y estado de bienestar en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF/ CIEPP/Losada.

Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En C. Blanchard Laville y D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris: Ediciones L'Harmattan. Versión traducida Mimeografiada.

Barbier, J. M. (2000). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc.

Barbier, J.M. y Galatanu, O. (2004). Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales. En J. M. Barbier y O. Galatanu, *Les savoirs d' action: une mise en mot des compétences*. Paris: Harmatann. Versión Traducida Mimeografiada.

Barco, S. (2009). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/DocSilviaBarco.doc>.

Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Recuperado en julio, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beech, J. (2003). Docentes del futuro: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente de Argentina y Brasil en los '90. En L. M. Martínez Lázaro y M.J. Martínez Usarralde (Comp.), *Lecturas de educación comparada y Educación Internacional* (pp. 227-255). Valencia: Universitat de Valencia.

Beech, J. (2005). Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación. *Quaderns 38. Monográfico Educació Comparada*. Recuperado en abril, 2012 de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8601

Beech, J. (2006). *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado. Documento de trabajo 20*. Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173. Recuperado en abril, 2012 de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articulos/403/public/403-901-1-PB.pdf>

Beech, J. y Braislovsky, D. (2009). *Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur*. Recuperado en abril, 2012 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisComparado_ChinaConoSur.pdf

Behrend, J. (2013). Reflexiones sobre democracia y cambio político en las provincias argentinas. *Espacios políticos*, 9, 10-12. Recuperado en agosto, 2013 de www.espaciospoliticos.com.ar

Beltrán Llavador, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.

Beltrán Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículum. En F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 369-384). Málaga: Aljibe.

Beltrán Llavador, F. (1998). *Los procedimientos de evaluación de las actividades de formación del profesorado*. Valencia: Versión Mimeografiada.

Beltrán Llavador, F. (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.

Beltrán Llavador, F. (2010). *Organización de instituciones socio-educativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia: Reproexpres.

Bernstein, B. (1989). Clase social, lenguaje y socialización. En B. Bernstein, *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (pp. 175-193). Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico, Volumen. 4*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). Towards a Theory of Pedagogic Discourse. Hacia una teoría del discurso pedagógico. Trad. Ossa. *CORE*, 8(3), Versión Mimeografiada.

Bernstein, B. y Díaz, M. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico. Aproximación inicial. Bernstein y la pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO].

Birgin, A. (2000). Nuevas regulaciones del trabajo docente: el caso de la reforma Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 95-113.

Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

Bitar, M. (1999). *La política de Descentralización Educativa. Ciudadanía Social e Impacto en la Administración Pública y en el Entramado Social*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Recuperado en marzo, 2012 de http://www.fts.uner.edu.ar/polit_planif/documentos/bitar_descen_educ.DOC

Blanchard Laville, C. (2000). *Saber y Relación Pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar Botía, A. (2010). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 11-33. Recuperado en diciembre 2011 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1), Recuperado en diciembre, 2011 de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Bonal, X. (2003). *Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina*. Barcelona: CIDOB.

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién Se Beneficia? *Educação & Sociedade*, 30(108), 653-671. Recuperado en noviembre, 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300002&script=sci_arttext

Borón, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. Recuperado en noviembre, 2011 de www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/estado/estado.html.

Bottinelli, L. (2011). Continuidades y cambios en las opiniones y actitudes de los profesores de Secundaria de Argentina en el período 2000-2010. *Educação & Sociedade*, 32(116), 705-724. Recuperado en mayo, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Bourdieu, P. (1985). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. Traducción de Actes de Recherches en Sciences Sociales (1979)*, 5, 11-17.

Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III, 27-55. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31630703>.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. (2002a). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002b). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1978). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1998). Sobre las astucias de la razón imperialista. En P. Bourdieu (2000), *Intelectuales, política y poder* (pp.205-222). Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (2004). Prólogo. La capacitación docente en el siglo XX. La normalidad y la excepcionalidad del caso argentino. En J.C. Serra, *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional* (pp. 15-18) . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativa en América Latina: cuatro actores, 3 lógicas y 8 tensiones*. N°5. Buenos Aires: PREAL.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros libres- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FALCSO] Argentina. Recuperado en mayo, 2012 de <http://libroslibres.flacso.org.ar/>.
- Brunner, J. (2006). *Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu)*. Recuperado en enero, 2013 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Bourdieu3_def.pdf
- Brunner, J. (2010). *Agenda de desarrollo Iberoamericana. Trabajo preparado para el Seminario Agenda de Desarrollo Iberoamericana*. Barcelona. Recuperado en noviembre, 2011 de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Brunner-1_DEF_25112011.pdf
- Brusilovsky, S. (2010). Acciones de gobierno y prácticas escolares en educación de adultos: sus orientaciones políticas. En S. Alzamora y L. Campagno, *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales* (pp. 63-74). Santa Rosa: EDULPam.
- Burbules, N. y Torres, C.A. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 13-29.

Cabral Maués, O. (2003). Reformas Internacionais da Educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 90-127.

Cabrera Montoya, B. y Jiménez Jaén, M. (1994). ¿Quiénes son y qué hacen los enseñantes? Acerca del "conocimiento" sociológico del profesorado. *Investigación en la escuela*, 22, 35-46.

Calhoun, G. y Wacquant, L. (2005). "Todo es social": in memoriam Pierre Bourdieu (1930-2002). En I. Jimenez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (pp. 27-34). México: Plaza y Valdés Editores.

Campagno, L. y Ferrero, S. (2011). *La implementación del Nuevo Secundario. Los desafíos que genera la obligatoriedad*. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas Nacionales de Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación. "Experiencias, debates e intercambios". Versión CD sin paginar. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Carnicero Duque, P., Silva García, P. y Mentado Labao, T. (Coords.) (2009). Nuevos retos de la profesión docente. *II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)- Grupo de Investigación FODIP*. Barcelona.

Carnoy, M. (2001). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación*, número extra, 101-110. Recuperado en octubre, 2011 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2023>

Castillo, S. (2009/2010). La formación docente en la universidad nacional de la pampa. Reformas en los planes de estudio a fines de la década del 90. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 6, 1-10.

Cayre, M. M. y Zandrino, M.E. (2008). Ley provincial de Educación: análisis de las diferentes perspectivas políticas y gremiales. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 127-144.

Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociológica.

Cervini, R. y Tenti Fanfani, E. (2005). Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina. En R. Cervini, M. de Ibarrola, S. Schwartzman, J.J. Llach y J.C. Tedesco y E. Tenti Fanfani, *Informe de SITEAL, Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo* (pp. 18-34). Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. Recuperado en febrero, 2012 de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_1_0.pdf

Chiroque Chunga, S. (2007). Desafíos y Perspectivas en la investigación sobre el Magisterio. *Educação & Sociedade*, 28(99), 483-498. Recuperado en septiembre, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La muralla.

Colén, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula*, 44, 72-77.

Colén, M.T y Defis Peix, O. (1997). La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1. Recuperado en octubre, 2011 de www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm

Colén, M.T. y Echebarría Aranzábal, I. (2010). La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals. *Temps d'Educació. Monográfico La formació permanent del professorat als països europeus*, 39, 89-104.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO] (2011). *Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano*. Altamirano, C., De Sousa Santos, B., Torres Rivas, E. y Miró, C., 43. Recuperado en abril, 2012 de www.clacso.org

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 61-82. Recuperada en diciembre, 2011 de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/13421284271.pdf

Cook, Ch. y Reichardt, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación*. Madrid: Morata.

Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Documento de trabajo n°104*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento [CIPPEC].

Cuesta Fernández, J. (1998). Una experiencia en la formación didáctica de los futuros maestros. Reflexiones en torno a sus propósitos, principios, obstáculos y tentativas. *Revista Investigación en la Escuela*, 35, 53-60.

Dalben, A., Diniz, J. E. y otros (Orgs.). (2010). *Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Darling-Hammond, L. y Mclaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Cuaderno de discusión 9*. México: Secretaría de Educación Básica y Normal.

Davini, M.C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En M. Souto, *Sistemas y políticas de formación (73-85)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Novedades Educativas.

Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.

Day, C. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa Debate temático: ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?*, 15(47), 1131-1138.

De Ibarrola, M. (2005). Tendencias en educación y equidad en América Latina. En R. Cervini, M. de Ibarrola, S. Schwartzman, J.J. Llach y J.C. Tedesco y E. Tenti Fanfani, *Informe de SITEAL, Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo* (pp. 51-60). Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. Recuperado en febrero, 2012 de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_1_0.pdf

De Marinis, P. y Graizer, O. (2004). *Tecnologías de gobierno de la educación y recontextualizaciones locales (un ensayo de sociología de la transformación educativa)*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (ISA) "Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías: La responsabilidad social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos sociales emergentes". Versión Mimeografiada. Buenos Aires.

De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 57-76. Recuperado en abril, 2012 de

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf>

De Vicente Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: IICE-Ediciones de Deusto.

Dejours, C. (2001). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Denzin, N. y Lincoln, S. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Di Leo, P. (2010). Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas mediaspúblicas: entre la desubjetivación y la integración normativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2, 53-78.

Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista colombiana de educación*, 15. Versión Mimeografiada sin paginar.

Díaz, M. (1995). Aproximación al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 333-366). Madrid: La Piqueta.

Díez Gutiérrez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38. Recuperado en noviembre, 2011 de <http://www.aufop.com>

Diker, G. y Serra, J.C. (2008). *La cuestión docente Argentina: Las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas (FLAPE).

Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente Argentina (Versión preliminar)*. Buenos Aires: Organización de los Estados Americanos y Ministerio de Cultura y Educación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011a). *Informes de Investigación de DINIECE n° 5, Diversidad de oferta de nivel secundario y desigualdad educativa*. Buenos Aires: DiNIECE - Ministerio de Educación de Nación. Recuperado en septiembre, 2011 de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info5.pdf>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011b). *La transformación del Nivel Secundario (2006-2009). Boletín DiNIECE 9*. Buenos Aires: DINIECE–Ministerio de Educación de Nación. Recuperado en septiembre, 2011 de <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole9.pdf>

Diniz-Pereira, J. E. y Zeichner, K. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 137-151.

Domínguez, J. M. (2012). *Desarrollo, periferia y semiperiferia en la tercera fase de la modernidad global*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado en febrero, 2013 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20121001012634/Desarrolloperiferiaysemiperiferia.pdf>.

Domínguez, D. (2013). *P. Bourdieu y la génesis del Estado: claves para una lectura sociológica*. Ponencia presentada en el XI Congreso Español de Sociología. Crisis y Cambios: propuestas desde la Sociología. Madrid: Federación Española de Sociología. Recuperado en agosto, 2013 de <http://www.fes-web.org/congresos/11/ponencias/350/>

Dominguez, M. y Zandrino, M. E. (2004). *El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. La política educativa en la provincia de La Pampa (1984-1996)*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2, 217-233.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66. Recuperado en julio, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=83811585003>

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.

Dubiel, H. (1993). *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona: Anthropos.

Duke, D. (Ed.) (1995). *Teacher evaluation policy from accountability to professional development*. New York: State University of New York press.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la evolución y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.

Duru-Bellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.

Dussel, I. (2000). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 10-23). Ginebra: Oficina Internacional de Educación-UNESCO y Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista iberoamericana de educación*, 33, 71-89.

Elliot, J. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En M. Galton y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

Elliot, J. (2002). La reforma educativa en el Estado Evaluador. *Perspectivas*, XXXII(3). Recuperado en mayo, 2012 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf

Elliot, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223- 242.

Emerson, R., Fretz, R., y Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press. Versión traducida Mimeografiada.

Escofet Roig, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona-Horsori.

Escudero Muñoz, J. (Coord.) (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat de Barcelona-Horsari.

Escudero Muñoz, J. (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. *Revista Fuentes. Tema Monográfico: Las reformas educativas actuales: Europa y América Latina*, 5, 8-51.

Escudero Muñoz, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de la Educación*, 350, 79-104.

Escudero Muñoz, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 201-222.

Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.

Esteve, M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.

Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30.

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno 09*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], IPE-UNESCO, OEI. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

Feldfeber, M. (2008). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. En M. Feldfeber y M. Andrade Oliveira, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Buenos Aires: NOVEDUC.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas críticas*, 15(28), 25-43.

Feldfeber, M. (2010). Estado y educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿nuevas políticas? En S. Alzamora y L. Campagno (Comps.), *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales* (pp. 91-98). Santa Rosa: EDULPam.

Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2008). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.

Fernandez Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista Profesorado*, 14(3), 17-32. Recuperado en abril, 2012 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART1.pdf>.

Fernández Enguita, M. (2009). Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 59-76.

Fernández, J. (2000). El Descubrimiento de la Educación Permanente. *Educación XXI*, 3, 21-51.

Fernández, L. (1986). *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógico-institucional al problema*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Colección formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas-Universidad de Buenos Aires.

Ferry, G. (2000). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Finocchio, s. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Follari, R. (2011). Lo cultural en su lugar dentro de lo social. *Crítica y Emancipación. CLACSO*, 6, 65-84.

Frey Freites, C. (2005). La autonomía forzada: paradojas en la implementación del Tercer Ciclo de EGB en el conurbano bonaerense y Gran La Plata. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3, 173-194.

Frigotto, G. y Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, 32(116), 619-638. Recuperado en julio, 2012 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002> .

Fullán, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.

Gairín Sallan, J. y Rodríguez Gomez, D. (2010-11). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En P. Carnicero Duque, P. Silva García y T. Mentado Labao (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente [RELFIDO]*. Barcelona.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. N° 15*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL].

García Ferrnado, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad textos.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, 29, 56-65.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.

Gentili, P. (2010). Derecho a la educación, política educativa y exclusión social en América Latina. En S. Alzamora y L. Campagno, *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales* (pp. 99-142). Santa Rosa: EDULPam.

Gewer, A. y Montero Mesa, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347.

Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11, 199-212.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 243-260.

Goetz, J. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldmann, L. (1972). Epistemología de la sociología. En J. Piaget, *Epistemología de las Ciencias Humanas* (pp. 71-94). Buenos Aires: Proteo.

Gómez-Tutor, C. y Lermen, M. . (2008). Obstáculos emocionales del aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 5-21. Recuperado en noviembre, 2012 de www.ase.es

González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-79.

Gonzalez –Vallinas Alvarez, P. (2008). *La formación permanente del profesorado de educación secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado y de los I.E.S. y los resultados de la P.A.U. Tesis de doctorado*. Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

González, D., Gruschetsky, M. y Serra, J. C. (2005). *La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión*. Buenos Aires: DiNIECE- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

González-Vallinas, P. y San Fabián Maroto, J. L. (2009). Formación permanente y Distribución del profesorado de Educación Secundaria por comarcas y departamentos. El caso de Asturias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 121-138. Recuperado en diciembre, 2012 de www.aufop.com

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Encuentro de cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales Argentinas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado en junio, 2013 de <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2010). *El registro de campo en ciencias sociales. Consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica*. Clases del Curso Virtual Construcción de programas y proyectos en acción. Centro Argentino de Información Científica y Tecnología. Buenos Aires.

Guerrero Serón, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 17, 43-70.

Guillén, A. (2007). La declinación la hegemonía estadounidense y sus implicaciones para América Latina. *Cuadernos del Cendes*, 24 (65), Recurso digital. Recuperado en enero, 2012 de <http://cadtm.org/La-declinacion-de-la-hegemonia#nb2-2>

Gutiérrez, A. (2002). Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu. *Cuadernos de Antropología Social*, 15, 9-27.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad. En A. Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 19-42). Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Hernández I Dobon, F. (2003). *Verba educationis manent: un glosario*. Versión Mimeografiada. Facultad de Ciencias Sociales, Universitat de València.

Hoyle, E. y John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. Londres: Cassell.

Ibañez, J. (1986). *Mas allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graò.

Imbernón, F. (2009). La investigació sobre i amb el professorat. La repercussió en la formació del professorat. Com s'investiga? Revista d'Innovació i Recerca en Educació [REIRE], 2(2), 1-9.

Imbernón, F. (2002). Perspectiva neocrítica y el compromiso con la transposición social y educativa. *Aula de Innovación educativa*, 109. Versión Digital.

Imbernón, F. (2012). Incidencia de la formación en el desarrollo y el ejercicio docente. *Aula de Innovación Educativa*, 218, 25-28.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" (2006). *Desigualdad y Exclusión en la Educación Secundaria de Adolescentes y Jóvenes. Informe y Estudios sobre la situación educativa N° 4*. Buenos Aires: Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA].

Itzcovich, G. y Sourrouille, F. (2010). *Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad. Cuaderno 6*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]

Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, M.F. (2004). *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes. Cuaderno de trabajo 37*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Jiménez Jaén, M. (2003). Burocracia y mercado: ¿el futuro del sistema educativo? *Sistema*, 177, 87-102.

Jiménez Jáen, M. (2004). Reformas educativas y profesionalización del profesorado. *Papers*, 72, 189-212.

Jiménez Zunino, C. (2011). *Desclasamientos y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias. Tesis de doctorado*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

Julien, F. (1999). *Tratado de la eficacia. La inteligencia de hacer posible lo que parece inalcanzable*. Buenos Aires: Libros Perfil.

Kaplan, K. (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 102-122.

Krawczyk, N. y Vieira, V. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 59-80. Recuperado en marzo, 2012 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052007000200004&lng=es&tlng=es.10.4067/s0718-07052007000200004.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lacarrière Espinosa, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar. Tesis de doctorado*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. .

Lange-Vester, A. (2013). Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 445-476. Recuperado en marzo, 2013 de www.ase.es

Lanier, J. y Little, J. (1986). Research on teacher education. En M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 527-569). New York: Mac Millan.

Lapostolle, G. y Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.

Laval, C. (2005). La escuela no es una empresa. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 44-50.

Leite Ramalho, B. y Beltrán Nuñez, I. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Educação em questão*, 40(26), 69-96.

Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3). Versión digital sin paginar. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113col1.pdf>

Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En S. J. F. Hernández, *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina.

Lortie, D. (1975). *School-teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Loureiro de Freitas, A., Eiterer, D., Diniz Pereira, J. E. y Duarte, A. (2010). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática, Formação Docente Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autentica.

Llosa, S. (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, 6, 399-419.

Llosa, S. (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de toda la vida. Tesis de Doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Lluch, A. y Comerci, M.E. (2011). La economía de La Pampa: una perspectiva de largo plazo (1930-2001). En A. Lluch y M.S. Di Liscia (Eds.), *Historia de La Pampa II. Sociedad, política, economía de la crisis del 30 al inicio de un nuevo siglo* (pp. 15-56). Santa Rosa: EDUNLPam. Machargo, S. (2005). *Reflexiones y sugerencias sobre la formación permanente del profesorado en ejercicio*. Repositorio de la Biblioteca Universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. Recuperado en octubre, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Mainardes, J. y Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), 31-54. Recuperado en noviembre, 2012 de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/575/580>

Marcelo García, C. (1997). ¿Quién Forma Al Formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de Asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, 313, 249-278.

Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-56.

Marcelo García, C. (2011). Estudios e Investigaciones. La profesión docente en momentos de cambio; ¿qué nos dicen los estudios internacionales? *Cee Participación educativa*, 16, 49-68.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). *Las Tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Narcea.

Maroy, C. y Cattonar, B. (2012). Professionnalisation ou deprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la communauté française de Belgique. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 394-423.

Marrero, A. y Hernández, F. (2005). Las reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación. En AAVV, *Anuario de Servicios Públicos 2005* (pp. 1-9). Amsterdam: Transnational Institute (TNI) en co-operación con Public Services International Research Unit (PSIRU).

Martignoni, L. R. (2012). *Dossier La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares*. Tandil: NEES-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 123, 11-33.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Martin Criado, E. (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis Sociológica*, 17, 90-106. Recuperado en junio, 2013 de www.praxissociologica.es

Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili y G. Frigotto, *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 213-220). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado en mayo, 2013 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/martinez.pdf>.

Martinez, M. (2010). *Sostener una invitación. La gestión de proyectos comunitarios. Curso de construcción de proyectos en Ciencias Sociales, clase 2 a*. Buenos Aires: Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica [CAICYT].

Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.

Marx, K. (2005). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI .

Más Rocha, S. (2009). Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes. En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha, *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 73-94). Buenos Aires: Jorge Baudino.

Más Rocha, S. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En S. Vior, M.R. Misuraca y S. Más Rocha (Comps.), *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Buenos Aires: Baudino.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage publicaciones. Trad. M.L. Graffigna (de pp. 1-13).

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A.M. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 265-290.

Mendez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XXI. *Espacios en blanco*, 21(2). Recuperado en agosto, 2012 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1515-94852011000200005&lng=es&nrm=iso.

Mendizabal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

Menghini, R. (2009). Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha, *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 169-186). Buenos Aires: Baudino ediciones.

Menghini, R. y Negrin, M. (2011). *Prácticas y residencias docente. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: UNSur.

Mereshian, N. y Catalayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 251-263.

Meszaròs, I. (2008). *La educación mas alla del capital*. Buenos Aires: CLACSO.

Ministerio de Educación de España y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO Santiago (Orgs.) (2011). *VII Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa en Educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación- OREALC/UNESCO.

Misuraca, M. (2008). Una política organizativa para la formación de docentes en Argentina. En S. Triviños, C. Dutra Búrigo y G. Oyarzabal, *A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades* (pp. 165-176). Florianópolis: Imprensa Universitaria/UFSC.

Misuraca, M. (2009). Formación de docentes o como superar la fragmentación con políticas fragmentadoras. En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha, *Formación de docente ¿qué cambió despues de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 155-168). Buenos Aires: Jorge Baudino.

Modonesi, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* 34, CLACSO. Recuperado en diciembre, 2011 de www.clacso.org

Mollis, M., Lanza, H. y Dono-Rubio, S. (2012). La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el instituto Joaquín V. González y la Universidad de

Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, iii(6). Recuperado en julio, 2013 de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/170>

Montero Mesa, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruces de miradas. *XXI Revista de Educación*, 1, 15-31.

Montero Mesa, L. (2011). Estudios e Investigaciones. El trabajo colaborativo del Profesorado como oportunidad educativa. *Cee Participación educativa*, 16, 69-88.

Moore, A. (2000). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. Londres: Routledge Farmer.

Morais, A. M. y Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Praxis Educativa*, 2(2), 115-130.

Moreira Hypolito, A., Santos Vieira, J. y Vieira Pizzi, L. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112. Recuperado en octubre, 2012 de www.curriculosemfronteiras.org

Nardacchione, G. (2012). La disputa retórico-educativa en la Argentina de los años 1990. Entre la modernización del sistema y la defensa de la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 407-435.

Narodowsky, M. (2007). Para volver al Estado. Del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Propuesta educativa*, 17, 51-55.

Narodowsky, M. y Braislovsky, D. (Comps.). (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachi de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202.

Noel, G. (2007). *La violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Observatorio argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación y Universidad Nacional de San Martín. Recuperado en febrero, 2012 de http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/sintesis2007.pdf

Nosiglia, M.C. y Trippano, S. (2000). *Estado y educación en la Argentina de los '90*. Ponencia presentada en Meeting of the Latin American Studies Association. Miami, Estados Unidos.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Palacios, J. (1984). Entrevista a Basil Bernstein. *Cuadernos de Pedagogía*. 15 personajes en busca de otra escuela, 9-20.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (Coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paviglianitti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación: Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Editorial El quirquincho.

Paviglianitti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: Serie Fichas de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires .

Pecourt, J. (2007). El intelectual y el campo cultural. Una variación sobre Bourdieu. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 23-43.

Pecourt Gracia, J. (2010). *Bourdieu, el campo cultural y el campo educativo*. Valencia: Difusión interna del Seminario del grupo de Sociología de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universitat de València.

Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36.

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una posición discutible. En AAVV, *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM* (pp. 25-31). Grenoble, IUFM: IUFM. Trad.G. Diker. Versión Mimeografiada.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. A. Paquay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.

Piaget, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.

Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin, *Mas allá de la capacitación, Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 29-48). Buenos Aires: Paidós.

Pini, M. y Landau, M. y J.C. Serra (2006). *Investigación y política educativa en Argentina. El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nación.

Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En A. Birgin, *Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 135-162). Buenos Aires: Paidós.

Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: UNESCO.

Popkewitz, T. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. *Revista de Educación*, 299, 95-118.

Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137.

Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta educativa*, 13, 30-42.

Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista interuniversitaria de formación profesoral*, 29, 89-109.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., Pizzato, M. (2010). El cambio del Profesorado de Ciencias I: Marco Teórico y Formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., Pizzato, M. (2011). El cambio del Profesorado de Ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 413-426.

Quipildor, C. (2012). *La implementación del nuevo secundario en la ciudad de General Pico, La Pampa, desde las voces de los actores institucionales*. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre pedagogías de la Formación del Profesorado. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e ISFD n° 81. Miramar, Argentina. Versión Digital en CD.

Rapoport, S. (2012). Análisis Comparado de la situación educativa en Chile y Argentina desde la década del '90. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 219-244.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Reimers, F. (2002). Tres Paradojas Educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. Documento preparado para el Dialogo Regional en Educación, Banco Interamericano de Desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 131-155.

Revista de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2010). *Pensamiento Iberoamericano*, 7. *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Madrid: AECID.

Revista Mexicana de Investigación Educativa (2010). Número temático: ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos 10 años? La opinión de los especialistas. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 15(47), 1093-1145.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rigal, L. (2008). Postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. *Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 1(3), 22-42. Recuperado en marzo, 2013 de www.ase.es

Robalino Campos, M. y Körner, A. (2006). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de UNESCO.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Gimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas [Revista Electrónica]*, 15(19). Recuperado en febrero, 2012 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19/v15n19.pdf>

Ruiz, G. (2009). La nueva reforma educativa Argentina según sus bases legales. *Revista de Educación*, 348, 283-307.

Ruiz, G. (2012). *Educación, Política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico– normativa de la Política Educativa*. Saarbrücken: Editorial Académica Española LAP LAMBERT Academic.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Bilbao. Universidad de Deusto.

Saforca, M. F. (2008). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90 . En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 205-220). Buenos Aires: NOVEDUC.

Saforca, F., Migliavaca, A. y Jaimovich, A. (2008). Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 205-220). Buenos Aires: Noveduc.

Saforcada, F., Ambao, C. y Finvar, L. (2011). *Los docentes y la “nueva secundaria”*. Un análisis de la Normativa que regula la escuela secundaria obligatoria. Ponencia presentada en el Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO “Trabajo y formación docente en Argentina. Debates sobre la política educativa actual”. Resistencia, Chaco. Versión digital en CD.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: Del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. Recuperado en octubre, 2011 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Salvia, A. (2013). *Desajustes en el desarrollo humano y social (2010-2011-2012). Inestabilidad económica, oscilaciones sociales y marginalidades persistentes en el tercer año del bicentenario*. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina- Editorial Educa.

Samaja, J. (2002). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.

Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 175-200.

Saravia, L.M. y Flores, I. (2005). *La Formación de Maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima, Perú: Ministerio de Educación – Dinfocad – Proeduca-GTZ.

Sautu, R., Boniolo, P, Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de ciencias sociales [CLACSO] .

Schwartzman, S., Cervini, R., Tenti Fanfani, E., Llach, J.J., Rivero, J., De Ibarrola, M. y Tedesco, J.C. (2005). *Equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Serie debates 1*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL].

Sennet, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

Serra, E. (2011). *El sentido del nuevo secundario. Análisis de los materiales curriculares*. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas Nacionales de la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Versión Digital en CD.

Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

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

Serra, J.C., Krichesky, .G., Merodo, A. (2009. vol 13, n°1). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación*, 13(1), 195-208. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733014&idp=1&cid=437826>.

Servat Poblete, B. (2007). Formación de los profesionales de la educación. Estrategias de gestión en centros escolares. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 133-149. Recuperado en abril, 2012 de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf>

Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogos con el mal*. Barcelona: Octaedro.

Silva, P. (2009). La profesión docente y la mejora de la calidad. En P. Carnicero Duque, P. Silva García y T. Mentado Labao (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)- Grupo de Investigación FODIP* (pp. 9-11). Barcelona.

Simón, J. (2006). *Entre la ciencia y la política: Los think tanks y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO]. Recuperado en marzo, 2012 de http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1050/1/Tesis_Javier_Jose_Simon.pdf.

Sirvent, M. (1988a). *Investigación participativa. Mitos y modelos. Cuadernos de Investigación n° 1*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M. (1998b). *Políticas de ajuste y rol del Estado*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Sistema de Información de tendencias educativas de América Latina [SITEAL] (2011). *Atlas de SITEAL*. Publicación digital: <http://atlas.siteal.org/>

Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente. Un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En J. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y prácticas* (pp. 52-77). Madrid: Akal.

Soares Polato Paes, M. y Andréia de Godoy Stênico, J. (2012). *Os desafios das políticas educacionais sob a égide do capitalismo*. Ponencia presentada en las I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa-RELEPE (Red Latinoamericana de estudios epistemológicos). Buenos Aires.

Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes. En B. Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp.13-41). Recuperado en septiembre, 2012 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. En J.A. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo editor.

Souto, M. (2011). La Residencia, un espacio múltiple de formación. En R. Menghini y M. Negrin, *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (pp. 23-47). Buenos Aires: Jorge Baudino.

Souto-Otero, M. (2011. 52:1). Breaking the consensus in educational policy reform? *Critical Studies in Education*, 52(1), 77-91. Recuperado en marzo, 2013 de <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2011.536514>

Spinosa, M. (2006). ¿Puede hoy la Economía de la Educación dar por sí sola respuesta a los Problemas que se plantea? *Educación XXI*, 9, 77-104.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*, 277, 43-54.

Suárez, D. (2011). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. En M. da Silva Araújo y J. Santos Morais (Orgs.), *Vozes da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memorias* (pp. 169-186). Rio de Janeiro: EDUERJ.

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2007). Narrativas Docentes y Prácticas Escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. *12NTES*, 14. Recuperado en marzo, 2012 de <http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/publicaciones.html>.

Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Observatorio Social de América Latina [OSAL]*, 15-38.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tardif, M. (2012a). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro*. Conferencia de apertura del seminario Internacional Políticas Docentes, Regulaciones y Desarrollo Profesional (Recurso digital sin paginar). Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado en enero, 2013 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/seminarios>

Tardif, M. (2012b). La division du travail éducatif en amerique du nord. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 380-393.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

Teixeira, I. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, 28(99), 426-443. Recuperado en noviembre, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Tello, C. (2011a). Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Número especial: América Latina*.

Tello, C. (2011b). *El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente en América Latina*. Ponencia presentada en el I Seminario

Nacional de la RED ESTRADO. “Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual”. Resistencia, Chaco, Argentina.

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). Recuperado en abril, 2013 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, OSDE, Altamira editores.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado en junio, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Tenti Fanfani, E. (2008a). EL oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 113-142). Buenos Aires: NOVEDUC.

Tenti Fanfani, E. (2008b). *Sociología de la Profesionalización Docente*. Conferencia Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”. Buenos Aires. Recuperado en junio, 2012 de <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnalisser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.

Tenti Fanfani, E. (2012). *Trabajo docente y evaluación*. Conferencia en el Seminario Internacional de IIPE-UNESCO “Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional”: Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2) , 223-254. Recuperado en abril, 2012 de

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf>.

Teodoro, A. (2011). *A educacao em tempos de globalizacao neoliberal. Os novos modos de regulacao das politicas educacionais*. Brasilia: Liber Livro.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento n°50* . Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. Santiago de Chile. Recuperado en marzo, 2012 de <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2085>.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana-VIII Foro Latinoamericano de Educación.

Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina? *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 32. Recuperado en octubre, 2011 de www.biblioteca.clacso.edu.ar

Tiramonti, G. (1998). Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas. *Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires*, 12-13, 103-126.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas grupo editorial.

Tiramonti, G. (2003). Después de los '90: Agenda de cuestiones educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 78-83.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 889-910. Recuperado en noviembre, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación (Cuarta época)*, 1, 81-107.

Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação & Sociedade*, 32(116), 857-875. Recuperado en noviembre, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Tiramonti, G. (2012). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO].

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Trend, M. (1986). Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos. Un estudio de casos. En T. Cook y C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 105-112). Madrid: Morata.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vaillant, D. (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica. INFORME 25*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. Recuperado en junio, 2012 de <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=36&Camino=>

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Cuaderno n° 31*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]. Santiago de Chile. Recuperado en junio, 2012 de www.preal.org

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado en abril, 2012 de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf>

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

Van Dijt, L.(1983). Estructuras textuales de las noticias de prensa. *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 7-8, 77-105.

Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate /1982-2006*. Julia Varela conversaciones con Gimeno Sacristán y otros. Madrid: Morata.

Vasilachis, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigacion cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vassiliades, A. (2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 187-212.

Venegas, M. y Fernández Palomares, F. (2012). La sociología del Profesorado hoy: debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional. *Monográfico. La sociología del profesorado hoy. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 359-368. Recuperado en marzo, 2013 de <http://www.ase.es>.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1). Recuperado en julio, 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Vidal Peroni, V. (2008a). *A relação público/privado e as implicações para as políticas públicas de educação*. Educação e políticas públicas: encontros e desencontros. VI Escola de Inverno: FACHED-UFRGS. Recuperado en octubre, 2012 de <http://ebookbrowse.com/vera-peroni-pdf-d92370596>

Vidal Peroni, V. (2008b). As políticas educacionais em tempos de mercadificação de tudo. En A. Silva Triviños, C. Dutra Búrigo y G. Oyarzabal (Orgs.), *A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades* (pp. 39-50). Florianópolis: Imprensa Universitaria/UFSC.

Vidal Peroni, V. (2009). A autonomía docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. En S. Vior, M. Misuraca y Más Rocha, S. (Comps.) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* (pp. 47-71). Buenos Aires: Jorge Baudino.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teachers professional development: an international review of the literature*. Paris. UNESCO- International Institute for Educational Planning. Recuperado en marzo, 2013 de <http://www.unesco.org/iiep>

Vior, S. (Dir.) (1999). *Estado y educación en las provincias*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila.

Vior, S. (2008). La enseñanza secundaria: instituciones, profesores y estudiantes: eternos postergados. En A. Silva Triviños, C. Dutra Búrigo y G. Oyarzabal (Orgs.), *A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades* (pp. 27-38). Florianópolis: Imprensa Universitaria/UFSC.

Vior, S. (2010). Para superar los '90 en educación. En S. Alzamora y L. Campagno, *La Educación en los nuevos escenarios socioculturales* (pp. 75-90). Santa Rosa: EDUNLPam.

Wacquant, L. (Comp.) (2005). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Gedisa: Barcelona.

Wainerman, C. y Sautu, R. (Comps.). (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Wanderley Neves, L. (. (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Weber, M. (1922/1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(3), 43-66. Recuperado en octubre, 2011 de www.ase.es

Withy, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). Los gestores escolares, el estado y el mercado. En G. Withy, S. Power y D. Halpin, *La escuela, el Estado y el Mercado* (pp. 71-85). Madrid: Morata.

Wright Mills, C. (1974). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yelicich, C. (2011). *De presencias y ausencias. Las múltiples regulaciones de la formación docente en servicio en la provincia de Córdoba*. Ponencia presentada en el I Seminario Nacional de la Red ESTRADO. "Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual". Resistencia, Chaco. Argentina.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado*. Madrid: Narcea.

Zamora, B. (2011). Voces y miradas del y sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 336-368. Recuperado en abril, 2012 en www.ase.es/rase.

Zeichner, K. (1999). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En AA.VV., *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 385-398). Madrid: Morata.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Monográfico Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-174.

Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, 26, 67-83.

ANEXO 1. PROTOCOLOS DE INSTRUMENTOS

2-Datos generales de la Institución:

Nivel Polimodal y Ciclo Básico Ciclo Básico Ciclo B. ruralizado

3-Cantidad de docentes (aproximada).....

4-Cantidad de estudiantes (aproximada).....

5-Ubicación en la ciudad: céntrica periférica

6- ¿Cómo podría identificar a la población de estudiantes en cuanto a condiciones socio-económicas?
(puede marcar varias opciones):

Condición media alta media media baja baja

7-Características de la mayoría de los docentes que trabajan en la escuela:

Titulares: Interinos: Suplentes:

8-Los títulos de los docentes para el ejercicio son (mayoritariamente):

Docentes Habilitantes Habilitantes con capacitación docente Supletorios

C-Acciones de formación permanente

1-¿Cuál es su acuerdo con la idea que la formación de directivos y docentes es un punto fuerte para contribuir a las transformaciones que requiere la implementación del nuevo nivel medio?

Utilice una escala de 1 a 5 siendo 1 la calificación mas baja y 5 la más alta:

2-¿Qué aspectos considera que son necesarios modificar para garantizar la implementación del Nivel Medio? Evalúe en 1er.lugar, 2do.lugar, 3er. lugar, etc.etc.

Forma- ción docente	Infraestructu- ra del edificio	Financiamient o para... (aclarar)	Curriculum	Organiza- ción de la escuela	Uso de nuevas tecnolo- gías	Relacio- nes con familia	Otros aspectos (aclarar)
---------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------	------------	------------------------------------	-----------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

3-¿Cuál es su acuerdo con las siguientes instituciones que se ocupan de la formación docente continua en la provincia (Utilice una escala de 1 a 5, siendo 1 la mas baja y 5 la más alta)

Ministerio de Educación	Institutos de formación provinciales	de docente	Universidad de La Pampa y sus Facultades	Institutos privados	UTELPA
----------------------------	--------------------------------------------	---------------	------------------------------------------------	------------------------	--------

a-¿Puede aclarar los motivos por los cuales otorga la puntuación más alta y la más baja?

4-¿Podría mencionar otras instituciones que ofrecen formación docente en esta jurisdicción y que usted recomendaría?

5-¿Qué temáticas considera de interés abordar en una formación para su trabajo en la escuela como directivo/a?

a-Si ha mencionado más de una ¿puede darle un orden de prioridad?

b- ¿Puede fundamentar el criterio de priorización?

c-¿Son ofrecidas por alguna institución de la jurisdicción? SI NO

d-¿Puede aclarar si es pública o privada?

e-¿Es accesible para usted? SI NO f-¿Por qué?:

6- A su criterio ¿Cuáles son los motivos de las instituciones de formación para seleccionar las temáticas y metodologías propuestas en el último tiempo (últimos 2 años al menos)?

7- En estos años de carrera docente ¿las acciones de formación que realizó fue por...

Elección personal	Necesidad de acumular puntaje	Ambos motivos
-------------------	----------------------------------	---------------

8-¿Cómo fue eligiendo las acciones de formación en los últimos 5 años?

Puede marcar varias opciones

Por las instituciones que las realizaban	Por los especialistas a cargo	Por la disponibilidad de lugar y tiempo	Por la temática	Por la gratuidad	Otros criterios (aclarar la respuesta)
------------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------------	-----------------	------------------	----------------------------------------

9-¿Realizó alguna acción de formación el año pasado?

Si Tema: Institución responsable:

No

¿Puede especificar el motivo?

10-Las capacitaciones que se le propone realizar de modo permanente ¿en cuánto contribuyen al ejercicio del cargo directivo....

Utilice una escala de 1 a 5 siendo 1 la calificación mas baja y 5 la más alta:

11-Desde su lugar de dirección de un establecimiento ¿Qué aspectos/áreas considera necesarias de formación para los docentes con los cuales comparte el trabajo cotidiano en el nivel?

a-Si ha mencionado más de una ¿puede darle un orden de prioridad?

b- ¿Puede fundamentar el criterio de priorización?

13- De los conocimientos y las actividades planteadas en las últimas capacitaciones realizadas a-

a- ¿Cuáles resultaron de mayor interés? Por qué?

b- ¿ Más novedosos?

c- ¿Más aplicables en su tarea de director/a?

14-¿Cómo valora usted la participación que se le otorgó (mayoritariamente) en esas acciones de formación?

Utilice una escala de 1 a 5, siendo 1 la mas baja y 5 la más alta:

15-¿Cuándo realiza las acciones de formación? (lo aconsejable es que marque la opción que responda de modo mayoritario)

Tiempos personales

Horas institucionales

16-¿Cuál es la condición de esas acciones (de modo general)?

Obligatorias

Voluntarias

Con acreditación

Sin acreditación

17-¿Considera que hay actividades que realiza en su trabajo que podrían equipararse a acciones de formación formales?

SI Cuáles?

NO Por qué?

16- ¿Desea agregar algún aspecto no contemplado a este cuestionario sobre este tema?

Muchísimas gracias por su tiempo

B- PROTOCOLO DE ENTREVISTA A REFERENTES DE AGENCIAS FORMADORAS

- Acciones de formación permanente realizadas en el último año y planeadas para este año en curso.
- Criterios para la selección de contenidos, metodología, especialista a cargo.
- Relación de las acciones formativas entre ellas: (secuencia)
- Criterios de evaluación de las acciones de formación tal como se desarrollaron y del impacto de las mismas en la formación de los docentes y en las escuelas.
- Lineamientos de formación para el año/s.
- Para otras agencias que no son el Ministerio: -Conocimiento de la existencia de lineamientos de formación procedentes del Ministerio de Cultura y Educación provincial/ Opiniones.
- Organización de las acciones de formación en plan/es o proyecto/s de la agencia y/o con otras agencias. Caracterización del proceso de implementación. Evaluación del proceso y resultados de la implementación y del plan (si lo hubiese).
- Acciones de formación de docentes realizadas por otras instituciones de las cuales tiene conocimiento: evaluación de esas acciones y de las agencias responsables.
- Evaluación de la formación de los docentes en ejercicio en el Nivel Medio.
- Disposición mostrada por los docentes a las propuestas formativas y durante el desarrollo de las mismas. Áreas de mayor disponibilidad para la formación. Motivos.
- Evaluación del Nivel Medio en cuanto a situaciones problemáticas y fortalezas.
- Lugar asignado a la formación de los docentes en la resolución de las problemáticas presentes en el Nivel Medio. Valor asignado desde la agencia y de modo personal a la formación de los docentes en ejercicio.
- Características de la formación más adecuadas para la situación de los docentes del Nivel Medio y que no son contempladas. Motivos.

C- PROTOCOLO DE GRUPO DE DISCUSIÓN

1- PROTOCOLO DE ENCUESTA INDIVIDUAL A DOCENTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Sexo: Femenino Masculino

Años de ejercicio de la docencia:

1-Cantidad de Establecimientos de Nivel Medio en los cuales trabaja actualmente:

2-Título de base:

3-Asignatura o grupo de asignaturas en la cual se desempeña como docente:

4-Además del cargo docente ¿se desempeña o ha desempeñado en otros lugares de trabajo en estos últimos 2 años? SI NO

¿Puede mencionar dónde?

5-Cantidad real de horas de trabajo semanales en la docencia:

6-Cantidad total de horas de trabajo (si tiene otros trabajos):

7-En las escuelas donde trabaja: ¿Cómo podría identificar a la población de estudiantes en cuanto a condiciones socio-económicas? (puede marcar varias opciones):

condición media alta	Media- media baja	Condición media	Condición media baja	Condición baja	Todas las condiciones
-------------------------	----------------------	--------------------	-------------------------	-------------------	--------------------------

8-¿Considera que es necesario modificar ciertos aspectos para garantizar la implementación del nivel medio?

¿Cuáles? Evalúe en 1er.lugar, 2do.lugar, 3er. lugar, etc.etc.

Forma- ción docente	Infraestructu- -ra del edificio	Financiamien- to para... (aclarar)	Curricu- lum	Organiza- ción de la escuela	Uso de nuevas tecnolo- -gías	Relacio- nes con familia	Otros aspectos (aclarar)
---------------------------	---------------------------------------	----------------------------------------------	-----------------	------------------------------------	------------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

9-¿Cuál es su acuerdo con la idea que la formación de directivos y docentes es un punto fuerte para contribuir a las transformaciones que requiere la implementación del nuevo Nivel Medio?

(Utilice una escala de 1 a 5, siendo 1 la mas baja y 5 la más alta):

10-¿Cuál es su acuerdo con las siguientes instituciones que se ocupan de la formación docente continua en la provincia (Utilice una escala de 1 a 5, siendo 1 la mas baja y 5 la más alta)

Ministerio de Educación	Institutos de formación docente provinciales	Universidad de La Pampa y Facultades	Institutos privados	UTELPA
-------------------------	----------------------------------------------	--------------------------------------	---------------------	--------

429

11- En estos años de carrera docente, las acciones de formación que realizó fue por....

Elección personal	Necesidad de acumular puntaje	Ambos motivos
-------------------	-------------------------------	---------------

12-¿Cómo fue eligiendo las acciones de formación en los últimos 5 años?

Puede marcar varias opciones

Por las instituciones que las realizaban	Por los especialistas a cargo	Por la disponibilidad de lugar y tiempo	Otros criterios (aclarar la respuesta)
------------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------------	----------------------------------------

13-¿Cómo valora usted la participación que se le otorgó (mayoritariamente) en esas acciones de formación?

Utilice una escala de 1 a 5, siendo 1 la mas baja y 5 la más alta:

14-¿Cuándo realiza las acciones de formación (lo aconsejable es que marque la opción que responda de modo mayoritario)

Tiempos personales	Horas institucionales
--------------------	-----------------------

15-¿Cuál es la condición de esas acciones (de modo general):

Obligatorias	Voluntarias	Con acreditación	Sin acreditación	Todas las condiciones
--------------	-------------	---------------------	---------------------	-----------------------

2- GUIÓN PARA LOS GRUPO DE DISCUSIÓN

430

-Condiciones laborales y pedagógicas en el nivel educativo, enfocada a las problemáticas existentes y a la percepción de resoluciones posibles.

-Valoración de la formación docente en estas problemáticas.

-Valoración de la formación recibida y de los espacios existentes de formación. Áreas de formación necesarias. Problemas relacionados directamente con las propuestas de formación.

-Propuestas de formación recibidas desde el Ministerio de Cultura y Educación. Relaciones con esta agencia en cuanto a demandas procedentes de los docentes.

-Conocimiento y valoraciones de otras agencias formadoras.

-Demandas de formación: lugares donde acudir, contenidos y formatos necesarios, condiciones de evaluación y acreditación.
