

**Los educadores en el proceso de reforma educativa en Argentina.**  
**Reflexiones en torno de la formación docente**

**Ana María Vizcaíno<sup>1</sup>**

Recibido: 13/08/2016

Aceptado: 9/10/2016

**Resumen**

El desafío de inclusión con calidad educativa se sostiene como preocupación y premisa fundamental de la reforma educativa llevada adelante en Argentina en la última década. Reflexionamos aquí sobre el modo en que los propios educadores logran implicarse en el proceso y cómo es pensado la función del docente, su formación y acompañamiento desde las políticas de implementación de la obligatoriedad del nivel secundario.

**Palabras claves:** Formación docente- Reforma educativa- Obligatoriedad - Nivel secundario-

**Educators in the process of education reform in Argentina.**  
**Reflections on teacher training**

**Abstract**

The challenge of inclusion with educational quality is held as concern and fundamental premise of educational reform carried out in Argentina in the last decade. Reflect here on how teachers manage to engage themselves in the process and how it is thought the role of teachers, their training and support from policy implementation of compulsory secondary level.

**Keywords:** teacher- training educativa- Reform Mandatory - Level secondary-

---

<sup>1</sup> Docente investigadora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA- Av. Trabajadores 2653. Olavarría. Pcia de Buenos Aires, Argentina- 02284412087/15546100 -[aviscaín@soc.unicen.edu.ar](mailto:aviscaín@soc.unicen.edu.ar) / [ana\\_viscaino@hotmail.com](mailto:ana_viscaino@hotmail.com)

**Los educadores en el proceso de reforma educativa en Argentina.**  
**Reflexiones en torno de la formación docente**

**1-Introducción**

En el marco de la reforma educativa que tiene lugar en la República Argentina desde 1994 y que se consolida a partir de la promulgación de las Leyes de Educación Nacional 26026 y Provincial 13.288, en el año 2006, tiene lugar la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario de 6 años. A diez años de iniciado este último proceso uno de los desafíos considerados de mayor importancia para las políticas públicas consiste en lograr no solo la inclusión del conjunto de la población juvenil en las escuelas sino la cobertura del servicio en términos del logro de calidad del mismo.

A través de los recorridos de investigación, llevados a cabo en este último tiempo<sup>2</sup>, es posible encontrar que los desafíos mencionados se vuelven parte de una profunda preocupación compartida no solo en ámbitos académicos y políticos en nuestro país sino también con otros países de la región. La mayor cobertura lograda a partir de las reformas de los últimos años no siempre logra conciliarse con la permanencia de los jóvenes en términos de calidad de la formación, siendo uno de los fundamentales reclamos que provienen tanto del mundo externo al sistema educativo como de éste a través de los agentes que en ellos se desempeñan. De esta manera las demandas específicas hacia la escuela y los educadores se expresan en términos de lograr objetivos centrados en la inclusión y la calidad educativa.

Pretendemos aquí detenernos a reflexionar sobre el modo en que los propios educadores se ven interpelados e implicados en los cambios que este proceso propone, así como el modo en que es pensado la función del docente, su formación y acompañamiento desde las políticas de implementación de la obligatoriedad del nivel secundario.

Desde nuestra perspectiva este desafío implica una mirada atenta hacia el trabajo docente que permita disponer y propiciar dispositivos de formación y acompañamientos específicos dirigidos a los propios educadores que se constituyen piezas claves de dicho proceso de cambio

**2-.Una mirada hacia el interior de la escuela secundaria**

<sup>2</sup> Desde el proyecto de investigación "Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión - exclusión social", del Núcleo de actividades científicas y tecnológicas IFIPRAC-ED, FACSU-UNICEN y de tesis doctoral que llevo adelante: "Los jóvenes y la educación secundaria. Experiencias educativas y procesos de filiación simbólica en jóvenes que dejaron de asistir a la escuela" Proyecto de investigación doctoral (FCE- UNER)

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

Nos preguntamos acerca del modo en que se piensa la tarea y función docente en un proceso de reforma como la mencionada tanto para los propios educadores como para las políticas que se diseñan a los fines de su implementación.

Volviendo la mirada hacia la vida institucional de las escuelas secundarias de nuestro país en tiempos de obligatoriedad nos encontramos con experiencias que suelen verse atravesadas por sentimientos de extrañeza y desconfianza no solo en las posibilidades de acceder a los logros educativos previstos en el trabajo con los estudiantes sino en los modos de hacer y pensar las nuevas realidades que allí se hacen presentes y el propio trabajo como educador en este contexto.

Los docentes refieren, por un lado, a dificultades para que los jóvenes se muestren interesados por la tarea áulica y en muchos casos para que asistan regularmente a clase, al tiempo que sus familias expresan no saber qué hacer ante el desinterés de sus hijos por el estudio. Por otro lado, refieren a una multiplicidad de disposiciones, reglamentaciones, planes y programas institucionales (régimen de asistencia, promoción, evaluación, plan mejora, trayectorias, entre otros) que se han propuesto desde el nivel central para atender a las diferentes problemáticas presentadas y de los que ellos no siempre logran apropiarse o comprender.

Es en este contexto en el que un grupo de actores educativos entrevistados<sup>3</sup>, expresan haber llevado adelante estrategias de intervención, sostenidas en una importante tensión de pensares epocales, al tiempo que ensayan la construcción de ideas y nuevas imágenes escolares en los que ellos también *logren sentirse parte e integrados*.

En relación a intervenciones realizadas en el marco de las nuevas disposiciones sobre el régimen de asistencia una orientadora educacional comenta "(...) *cuando los vamos a buscar y les decimos 'chicos a ver... ¿qué pasa porque no vienen?' y te dicen... 'me quede libre para que voy a ir'. Son las respuestas más comunes (...) 'para que voy a ir si igual estoy libre y no me voy a poner a estudiar tantas las materias' porque el que queda libre... libre..., eso no lo decimos más como mensaje ellos tienen ese mensaje que no entienden (...) Con esto de la inclusión lo que vos buscas... todas las maneras para que el chico este en la escuela, entonces la idea es explicarle, 'sí, vos estas excedido en faltas de acuerdo a lo que es la disposición, pero que haces? Vos tienes que seguir viniendo, está el plan mejoras, te ayudamos a preparar las materias para que no pierdas el año, o sea no es más el alumno libre, las faltas pasarían a un segundo lugar de importancia no era lo prioritario como era antes. El tema es no perderlos'* (M. orientadora educacional del primer ciclo de la escuela S).

---

<sup>3</sup> Nos referimos a entrevistas desarrolladas a educadores (docentes, directivos, personal del equipo de orientación escolar, inclusión escolar y supervisión) de dos de las escuelas secundarias con las que se trabajó, en el marco de un abordaje exploratorio de campo de la investigación doctoral realizado en el período 2012-2013. Las mismas tuvieron la finalidad de tomar contacto con las ideas y vivencias del proceso de implementación de la obligatoriedad del nivel secundario, desde la percepción de los propios educadores.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

En relación al programa de trayectorias una docente y la orientadora educacional de la escuela S. expresan:

*-"uhh bueno... (se ríen)... es difícil explicarlo y además lo que implicó para aceptarlo... pero lo logramos....eso viene con resolución del ministerio todo..., fue costoso entenderlo para nosotros, los chicos también y para nosotros los profes (M. docente de segundo ciclo).*

*-"Fue difícil instalarlo... ahora ya está. Ahora arranca el año y empezamos a ver quién esta con más de una repitencia y empezamos a hacer el cruce de datos..." (R. Orientadora educacional de segundo ciclo).*

Desde la gestión institucional los mayores obstáculos identificados en este proceso también se vinculan con las ideas acerca de la obligatoriedad del nivel y los cambios tanto representacionales como pedagógico-administrativo que significaron para el personal docente. El siguiente fragmento de diálogo<sup>4</sup>, entre educadoras que desempeñan actividades de gestión de una de las escuelas secundarias, se ofrece junto con las expresiones anteriores, en un potente disparador para acercarnos, al tiempo que abrir a la discusión, sobre algunas repercusiones que tiene un proceso de reforma como la mencionada, en los actores que hacen a su implementación en el cotidiano escolar.

Ante la pregunta sobre cómo piensan los cambios legislativos de los últimos años y en particular la obligatoriedad del nivel secundario en la tarea cotidiana, ellas expresan:

*- "convengamos que la obligatoriedad de la escuela secundaria hoy por hoy, en forma obligatoria para todos los alumnos está hace poquitos años fundamentada... y la escuela primaria la tiene desde hace muchísimos años, por ahí secundaria costo un poco más, porque es como dijo L (directora de la escuela X) la situación era ... el alumno que quería venir y que se interesaba y que tenía inquietudes en seguir un proyecto de vida distinto, se acercaba a la escuela secundaria, no era la obligatoriedad en forma de ley como decir hay que hacerlo sí o sí. Hoy por hoy está la obligatoriedad y se visualiza con los chicos que están..., desde que se conformó la escuela secundaria de los 6 años, que por ahí cuesta y que hay que enfrentarse a un montón de problemitas, situaciones de los chicos que por ahí te cuestionan, '¿y por qué tenemos que venir a la escuela?', 'vengo porque me obligan', que es lo que te plantean generalmente" (B. vicedirectora de la escuela X)*

*- "te agrego algo que tiene que ver con la reasignación de docentes, que también marca tendencia, porque en muchos casos las maestras trabajaron en los primeros, en el tercer ciclo*

---

4 Diálogo extraído de una de las entrevistas llevadas a cabo en el marco del trabajo exploratorio antes mencionado

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

*(refiere al primer proceso de reforma de 1994<sup>5</sup>) y la maestra por ahí tenía otro enfoque del trabajo y los profesores de secundaria superior o los de más antigüedad reasignados fueron los que más resistieron, es mas no querían ser reasignados en tercer ciclo, siempre pidieron estar en ciclo superior. Cuando en el momento uno los reasignaba no lo tomaban bien. Yo he compartido hasta supervisiones de inspectores en clases de profesores de secundaria superior, por la resistencia, para garantizar que todos los chicos tuvieran resultados académicos, que el profesor se esforzara para que todos llegaran a una aprobación o bueno, había como una mirada distinta, para mí, del profesor que venía de secundaria a la otra mirada del docente reasignado de primaria” (L. directora de la escuela X).*

*- “tiene que ver mucho con la diversidad que se presenta dentro del aula, porque el profesor que venía históricamente en la escuela o que tenían una antigüedad determinada venían con una diversidad muy distinta de la que se encontraron en secundaria básica, entonces esa fue la resistencia mayor, no estaban preparados, no en los saberes académicos, sino que no estaban preparados, por ahí desde la pedagogía más que nada saber cómo hace frente a estas problemáticas que se presentaban, donde los chicos, a veces, venían con un montón de falencias y debido a la obligatoriedad tenían que si o si trabajar con ellos” (B.(vicedirectora)*

Sin duda la extrañeza que se hace presente en las vivencias de quienes debían llevar adelante los procesos de reforma educativa en estos tiempos deja ver cierto desconcierto al tiempo que resistencias de los educadores no solo en relación a los cambios en la dimensión pedagógico didáctica sino en el plano organizacional y en las propias condiciones de trabajo docente que los procesos de reforma llevaron implícitos a partir de esos años. Cambios en los contenidos de enseñanza, en la población que comienza a asistir al tercer ciclo de EGB y posterior primer ciclo de la escuela secundaria y un proceso de reasignación de funciones y espacios fueron algunos de los principales temas de discusión y tensión desde los inicios y que hoy, aunque con algunas variantes, aún se sostienen.

Es en este sentido que consideramos de relevancia, en esta oportunidad, detenernos a reflexionar sobre la necesidad de dirigir también la mirada hacia los docentes que, en tanto

---

<sup>5</sup> La primera reforma se lleva adelante en nuestro país a partir del año 1994 con la sanción de la Ley Federal de Educación, Nº 24.195 que promulga la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el 9no año de la Educación General Básica que pasa en ese momento dividirse en tres ciclos de tres años cada uno. El tercer ciclo de EGB abarca de este modo parte de la educación básica de la ley anterior y los dos primeros años de la educación media que pasan a ser obligatorios a partir de este momento. En el marco de esta reforma se pone en marcha una “política de reconversión docente en ejercicio que garantice la unidad y la calidad del sistema educativo”, a través de la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. A tal fin, se define un plan complementario de orientación y/o especialización en un área curricular determinada para ejercer en el 3er.ciclo de la Educación General Básica, con la intención de formar “nuevos perfiles de conducción y nuevas competencias profesionales docentes en lo que se refiere a contenidos así como a nuevas prácticas en las instituciones (...) como queda expresado en uno de los documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (Consejo Federal de Cultura y Educación- DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION Serie A, Nº 03 disponible en [www.me.gov.ar/consejo/documentos/docca3](http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/docca3)

sujetos políticos encargados de llevar adelante el día a día de la educación en las escuelas, se vuelven piezas claves en la implementación de los cambios que la legislación prevé. Es necesario pensar en la propia inclusión de los educadores en el proceso de reforma y su implicación personal en el desarrollo del cotidiano escolar. Asunto que, entendemos, debería tornarse eje de la mirada conjuntamente con el de la preocupación por lograr la integración de la totalidad de los niños y jóvenes al mismo. El marcado y creciente aumento de licencias, el ausentismo y la dificultad para motivarse en la tarea de enseñar parecen ser algunos de los reclamos que en la actualidad toman fuerza en las instituciones y podrían ser pensados como expresiones sintomáticas de un malestar que se ofrece como enunciado sobre los que es necesario preguntarse e indagar.

Pretendemos aquí compartir algunos avances de una de las líneas del trabajo de investigación iniciado, en lo que respecta al análisis del modo en que se promueven y gestionan los procesos de formación docente en el marco de la transformación educativa en Argentina, desde el año 2006 en correlación con las perspectivas desde las que se enuncian los nuevos lineamientos y proyecciones expresadas en los documentos oficiales. Consideramos que se hace necesario atender al modo en que se articulan los fundamentos políticos, filosóficos y epistemológicos que dan cuerpo y sentido al diseño jurídico con la efectiva creación de espacios de formación docente continua y acompañamiento, en el contexto de implementación de la obligatoriedad de nivel de educación secundaria.

Por otra parte, desde nuestra posición de educadores de la formación inicial de futuros profesores, consideramos que es nuestro desafío atender a las particularidades que definen el campo de la educación y el trabajo docente en la actualidad como un modo de volverlo foco del trabajo al interior de la formación inicial y, de esta manera, promover y profundizar el sentido político y emancipador que toda tarea de educar conlleva.

### **3- Sobre los documentos oficiales y algunos enunciados**

Para el análisis propuesto nos detenemos sobre el modo en que los documentos oficiales hacen referencia al problema de la inclusión de los estudiantes en la escuela secundaria, a fin de ponerlo en relación con las expectativas que a su vez se depositan sobre la escuela y el trabajo de los educadores en el abordaje del mismo.

Dichos documentos (leyes, disposiciones y reglamentaciones educativas), tanto a nivel nacional como provincial<sup>6</sup>, de la República Argentina, se refieren al logro de la inclusión de los estudiantes así como la permanencia y finalización del nivel secundario como uno de los

---

<sup>6</sup> Ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Provincial Nº 13.688, Lineamientos políticos y estratégicos del Consejo Federal de Educación, Documentos de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, Portal ABC, Agosto/Septiembre de 2013

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

desafíos más importantes a lograr. Coinciden en señalar el compromiso del estado en dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escolaridad secundaria a partir de la proyección de un horizonte de desarrollo centrado en una construcción nacional de carácter federal ofreciendo las condiciones necesarias para que una educación de calidad e inclusiva tengan lugar en la vida del conjunto de la población juvenil.

Mientras que desde el enfoque nacional y federal el cumplimiento de la obligatoriedad y la inclusión de todo/as lo/as jóvenes se enuncia como una problemática a la que debe atenderse integralmente y que conlleva un análisis e intervención hacia el interior del propio nivel secundario y los cambios a los que se ve expuesto a partir de los nuevos marcos jurídicos, en la Ley de Educación Provincial la misma preocupación parece adoptar, en algunos de sus considerandos, una perspectiva focalizada en los sujetos o sectores sociales destinatarios pensados como problemáticos. Si bien, en este último caso, no se desconoce la dimensión política a la hora de pensar la intervención y explicar el compromiso y función del estado en el logro de los objetivos educativos en una sociedad, ésta pareciera circunscribirse a la definición de acciones correctivas a ser aplicadas a nivel institucional o personal hacia los estudiantes

En uno de los considerandos de la Ley Provincial se señala la preocupación por diversas formas de ausentismo escolar, atribuido en particular, a la población escolar de "sectores populares de la Provincia de Buenos Aires" y a "las formas diversas de desconexión con el aprendizaje, dentro y fuera del aula, que desembocan en el fracaso escolar y en muchos casos en el abandono". En consonancia con ello, la propuesta de intervención atiende a promover la puesta en marcha de "programas de apoyo" y "aportes especiales" que requieran los jóvenes "con ausentismo o bien los *alumnos con características diferentes de tipo personal, social o cultural*", de tal modo de reintegrarlos a la educación común. El sistema educativo en su conjunto, será el encargado de ofrecer "(...) los elementos técnicos, financieros e institucionales necesarios, como parte de la política global de inclusión" y ante el que "(...) las instituciones *deberán adecuar sus estrategias para integrar a los excluidos*, para garantizar el ingreso, permanencia y graduación en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo, de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada uno" (documento disponible en el Portal ABC. El remarcado no pertenece al original).

De esta manera, inclusión e integración del conjunto de la población estudiantil se constituyen en enunciados centrales de los nuevos lineamientos políticos. En las expresiones antes mencionadas no parece ponerse en duda, la necesidad de revisar el sistema de educación secundaria en sí mismo como nivel de enseñanza en el contexto actual. Más bien se hace referencia a la "adaptación de estrategias" que parecen más ligadas a la utilización de ciertos recursos técnicos y de organización institucional para atender a los sujetos que portan dificultades sociales, culturales, personales y no logran incluirse a lo ya establecido. En la letra

de la ley se reconoce la necesidad de promover acciones tendientes a garantizar a nivel institucional, autoevaluaciones, revisiones y ajustes necesarios para dar cumplimiento a la obligatoriedad, en el marco de prácticas democráticas y de participación, así como a favorecer los vínculos inter institucionales, jurisdiccionales y con el contexto social en general, que permitan “asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, legales, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje” (art. 65°, Ley de Educación Provincial).

Como se puede inferir de los fragmentos expuestos no parece hacerse presente la necesidad de un trabajo de análisis y revisión hacia el interior del propio dispositivo de formación y los procesos de fragmentación y selectividad que caracterizaron a este nivel educativo desde su conformación e incluso de las particularidades con las que podrían pensarse los procesos educativos en la actualidad. La manera en que se enuncia el problema de la discontinuidad de los estudios y la dificultad de hacer efectiva la obligatoriedad parecen exponer como sujeto y objeto del problema, a los propios sujetos destinatarios de la educación y en particular sobre aquellos que por *pertenecer a sectores populares o padecer algún tipo de problema personal, social o cultural* quedan significados como “diferentes” y sobre los que se requiere la “adecuación de las estrategias” en pro de su inclusión al conjunto. En este marco, las acciones se focalizan en y sobre los sujetos que no logran integrarse a lo preestablecido a través de un trabajo institucional con proyectos educativos y de convivencia escolar que los educadores deberán, en tantos técnicos, implementar o en todo caso adecuar según las necesidades del caso.

En este punto cabe preguntarse ¿qué lugar ocupa el saber docente en la reflexión sobre el problema?, ¿qué lugar se le otorga al mismo en el proceso de reforma?, ¿cómo se piensa la participación de los actores institucionales y en particular de los docentes en el contexto del proceso de cambio dispuesto?, ¿qué recursos de acompañamiento y formación se disponen?, en definitiva ¿cómo se piensa el proceso de cambio en y desde el cotidiano escolar? A continuación nos detendremos en problematizar el modo en que la Ley y algunas de las disposiciones vigentes se dirigen a la figura del docente, su actuación y formación profesional en el contexto de la reforma.

### **3.1.- La formación docente continua como derecho del educador. Propuestas y dispositivos de formación**

En los diferentes documentos que enmarcan la ley, sus reglamentaciones y disposiciones se hace expresa referencia a la figura del/los docente/s como parte central del proceso de reforma iniciado. En ellos se destacan aspectos ligados tanto a la dimensión educativa y socio-política de su tarea profesional como administrativa, organizacional y legal que hacen a las condiciones de trabajo específicas en las que se desarrolla su función.



**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

Considerados como trabajadores de la educación (y en el que se incluyen administrativos, técnicos, auxiliares y profesionales del sistema educativo) son nombrados como “servidores públicos”, reconocidos material y simbólicamente por el Estado y por los que se les debe ofrecer salarios justos, capacitación gratuita y de alto nivel académico, en servicio y con puntaje.

Los principios que regulan el desarrollo de su actividad como educadores quedan expresados a través del conjunto de derechos y obligaciones<sup>7</sup>, entre los que se encuentran los procesos de formación y capacitación como reaseguro de un ejercicio profesional responsable. *La educación continua y a lo largo de toda la vida, rige en el marco de esta Ley como un derecho de los que disponen tanto los estudiantes como el personal docente y todos los trabajadores de la educación* (Ley de Educación Provincial N° 13688, cap. II, art. 16: 2-4). Respecto de la formación docente se explicitan condiciones de la formación inicial y continua, las instituciones y organizaciones habilitadas a tal fin y modalidades y condiciones de ejecución y acreditación.

Es a través de la Dirección de Formación Continua que, en forma articulada con la Subsecretaría de Educación y Gestión, definen, diseñan y desarrollan los dispositivos de capacitación que se llevan adelante a través de los Centros de Capacitación Información e Investigación Educativa (CIIEs) y con la participación de los capacitadores integrantes de los Equipos Técnicos Regionales (ETRs) para todos los niveles y modalidades del sistema. Luego es la Dirección la encargada de: “Elaborar el programa anual de formación docente, asistir y monitorear los CIIEs y optimizar la articulación entre éstos, los Institutos de Formación Docente y Técnica (ISFDyT), unidades académicas y universidades, en lo relativo a la capacitación” (información disponible en el Portal ABC).

En la Provincia de Buenos Aires las acciones de formación continua en territorio se profundizan a partir de los preparativos dispuestos para la implementación de la ley provincial en el año 2006. Bajo diferentes modalidades y dispositivos una diversa y amplia cantidad de capacitaciones para docentes y directivos de escuelas secundarias, se han llevado a cabo desde ese momento, tanto presenciales y dentro de éstas en servicio y fuera del mismo, como semi-presenciales y no presenciales con soportes virtuales. Entre las propuestas de formación se encuentra que se han diseñado y ofrecido en forma gratuita y con puntaje cursos, seminarios, talleres y ateneos, se han realizado asistencias técnicas situadas para el acompañamiento en los procesos de desarrollo curricular y en algunas localidades (Bahía Blanca, Junín, La Plata y Vicente López) se han puesto en marcha propuestas de cine debate para directivos y docentes de educación secundaria.

---

<sup>7</sup> Artículos 93° y 94° Ley de educación Provincial N° 13.688 Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Argentina. Sitio web: [www.abc.gov.ar/](http://www.abc.gov.ar/)

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

En un acercamiento a algunas de estas propuestas publicadas en los sitios oficiales, encontramos que los objetivos de trabajo se enuncian casi primordialmente en términos genéricos y globales y sostenidos en el logro de los principios educativos en sentido amplio. Algunas propuestas expresan como intención las de: “favorecer el desarrollo profesional de los docentes para fortalecer su formación y así aumentar los logros de los alumnos, articulando diferentes programas en todos los niveles del sistema educativo”, “producir mejoras en la labor educativa”, trabajar “sobre la enseñanza en el marco de los diseños Curriculares, sus estructuras y las especificaciones propias de cada área” entre otros modos de expresión. De manera un tanto diferencial la propuesta del año 2013 define la intención de “abordar a partir de los saberes de los docentes, las problemáticas que se le presentan al momento de enseñar y constituir un aporte a su práctica cotidiana”, “que promuevan el mejoramiento de los procesos de enseñanza, en el marco de los Diseños Curriculares y, de este modo, las trayectorias educativas de los alumnos; profundizando, a la vez, la formación de los docentes para la inclusión de las TICS en la enseñanza” (Portal ABC Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Argentina, Agosto 2013). En este último enunciado parece hacerse presente, de modo explícito, una propuesta de formación que requiere la palabra y el pensar del docente en articulación con las trayectorias de los estudiantes, en la tarea de repensar la práctica profesional en el contexto de cambio actual.

En esta búsqueda documental es posible visualizar una extensa y prolífera variedad de propuestas de formación continua que, en términos cuantitativos, parece tener un alcance de relevancia. Las evaluaciones de las mismas privilegian la dimensión extensiva de la política de formación, refiriendo a la cantidad de docentes que se incorporan a estos procesos y su progresión en el tiempo<sup>8</sup>. No se observan materiales con evaluaciones de impacto en términos intensivos, es decir del alcance de la mejora real que estos dispositivos puede haber tenido en las experiencias cotidianas en las instituciones educativas, en las prácticas de los diferentes actores y en el logro de la inclusión efectiva del conjunto de la población juvenil, que, por otro lado, se enuncian como centrales en la política educativa.

Respecto de los contenidos motivo de la formación se encuentran una gran diversidad de propuestas y temáticas, definidas a nivel central<sup>9</sup> y en la mayoría de los casos centradas en contenidos de áreas y de didáctica específica. Del material relevado, salvo algunos referidos al diseño curricular, son escasas las propuestas que se dirigen a pensar el nivel educativo en la actualidad, los actores de la escuela secundaria, la tarea de enseñar y el sentido de la misma en el nuevo contexto. La mayoría de los contenidos no se presentan con continuidad o profundización en el tiempo, salvo las destinadas al tratamiento del diseño Curricular que se

---

<sup>8</sup> Una clara expresión de esta dimensión cuantitativa de la formación queda representada en la denominación de algunos programas como son el “Plan 98.000 docentes” capacitados y “150.000 docentes” correspondientes a los años 2006 y 2007 respectivamente.

<sup>9</sup> En ocasiones se realizan ajustes a nivel distrital o local

sostienen como propuestas anuales aunque luego no se efectivicen concretamente. Algunas de estas propuestas analizadas muestran una gran diversidad de modalidades de abordaje y perspectivas teóricas que sustentan epistemológicamente los procesos de formación propuestos. Si bien sería de relevancia un análisis de mayor profundidad acerca de las perspectivas epistemológicas sobre las que se sostienen los procesos de formación docente no es un tema que se desarrolle en esta oportunidad por exceder los límites del presente trabajo. Salvo las escasas instancias de formación bajo el formato de Asistencia Técnica que implica un trabajo más pormenorizado con necesidades locales e institucionales, el resto se desarrollan como estrategias de formación sobre temáticas específicas en gran medida diseñadas desde el nivel central.

#### **4- El docente como productor y transformador de su práctica. Vínculos posibles entre la formación inicial y continua**

Es posible observar que no siempre las experiencias de formación propuestas, se valen de la participación activa de los propios docentes en la definición de los problemas prácticos con los que se enfrentan y las ideas que, en torno de ellos, han construido o bien, cuando estas líneas de acción han sido esbozadas, no logran sostenerse en el tiempo como proyecto y política de formación.

Entendemos que el desafío de la formación docente inicial y continua no puede ni debe olvidar la fuerza creadora del propio educador en la transformación de su práctica. Este es uno de los protagonistas centrales de la tarea de educar y, por lo tanto, artífice necesario en los procesos de revisión, análisis y promoción de cambios en la tarea profesional.

Ha sido arduamente trabajada la escisión de la que es partícipe un docente a largo de su formación, entre el conocimiento científico de diversos campos disciplinares, con el conocimiento construido a partir del abordaje de los problemas prácticos que el propio espacio profesional le ofrece. De esta manera se hace necesario atender a los modelos de formación, sus fundamentos teóricos y la necesidad de revisar y evaluar continuidades y/o rupturas entre el modelo profesional (es decir el conocimiento profesional deseable), el modelo laboral (características del puesto de trabajo) y el modelo formativo (procesos de formación profesional) (Porlán, Rivero, 1998: 13).

Si bien en la letra de la ley, sus reglamentaciones y disposiciones se hace expresa referencia a la figura del/los docente/s como parte central del proceso de reforma iniciado recuperada en su dimensión educativa y socio-política, luego las acciones o proyecciones parecen ligarse más con una dimensión técnico-administrativa del trabajo docente y en menor medida y de un modo poco sistemático a experiencias de trabajo con el docente en situación, como es el caso de las que denominan "asistencias técnicas". Consideramos que son estas últimas las que estarían dando cuenta de un trabajo en el que la voz del docente se torna

significativa a la hora de proyectar nuevas acciones y propiciar el desarrollo de una implicación personal que le permita ser y sentirse parte del proceso de transformación que se pretende instalar.

Desde nuestro propio lugar como formadores de futuros docentes consideramos central la necesidad de atender a la responsabilidad y el desafío de procurar instancias de formación que propicien la implicación personal en la tarea de educar y el reconocimiento del compromiso ético-político que esta tarea lleva implícita. Para ello entendemos que tanto desde la formación inicial como continua y en la misma tarea profesional del docente en las escuelas deben ofrecerse dispositivos que convoquen al pensar reflexivo sobre la práctica educativa y la tarea docente y desde la que los educadores logren sentirse parte activa y promotores de transformación social.

Estas actividades de formación inicial y continua implican una ardua tarea de revisión de las representaciones que los diferentes actores han construido sobre el modelo profesional, laboral y formativo a la vez que la proyección de acciones coordinadas y articuladas como políticas de gestión al interior de las instituciones educativas. Hemos encontrado, en nuestra tarea como formadores, que el abordaje de los problemas prácticos definidos por los propios docentes en su práctica cotidiana, posibilita un espacio de problematización teórica que permite resignificar la tarea de enseñar y los sentidos educativos que en ella se juegan en cada momento socio-histórico. Trabajo que, en nuestro caso, puede volverse potente tanto para tomarlo como insumo del trabajo de la formación inicial, como de la transformación y cambio de la vida cotidiana en las aulas de las escuelas secundarias, favoreciendo procesos de “desnaturalización de los procesos sociales que se desarrollan en las instituciones educativas, convirtiéndolos en objetos analíticos” (Lave, 2001). Desde aquí se vuelve propicio el desarrollo de nuevas intervenciones educativas en las que educadores y futuros docentes en calidad de estudiantes, bajo una mirada crítica, realicen una nueva lectura del escenario escolar. Mirada que implica traer la voz de la historia, de los estudios de la cultura y de la pedagogía, entre otras perspectivas, para producir una mirada que desnaturaliza, que produce grietas en lo establecido, y que por lo tanto nos abre a pensar en posibles movimientos y transformaciones en las formas de hacer con lo educativo (Dussel, 2009).

Este es uno de los ejes sobre los que podría instalarse la construcción de conocimiento profesional, en vinculación directa con la escuela. Por un lado, una escuela que a través de sus prácticas cotidianas, se ofrece como espacio a ser mirado, trabajado, analizado; por otro, una institución de formación docente que tiene como meta la articulación de la docencia, investigación y extensión dirigida a comprender la educación y la enseñanza como un modo de producir intervenciones apropiadas al tiempo actual. Espacio que procure una interpelación a la práctica y a la reflexión que se haga de ella, como el ámbito en el que sea posible abordar los interrogantes a las situaciones planteadas cotidianamente por el trabajo docente y, al mismo

tiempo, en el que puedan abrirse nuevos planteos. Se busca la formación de un docente involucrado en la producción de nuevos conocimientos desde la particularidad de su práctica y que piense la transformación social como una dimensión de su rol profesional (Caruso, Viscaino, 2011).

De esta manera la construcción colectiva de conocimientos en y desde la práctica en un trabajo interinstitucional estaría permitiendo complejizar la mirada hacia los procesos de formación docente y hacia la potenciación del carácter emancipador que toda tarea de educar conlleva. Es el educador, en su contexto, el que hace posible poner a discutir lo que allí acontece entre los estudiantes, el conocimiento, las condiciones de trabajo escolar, la organización y política institucional. Es desde allí, que un proceso de transformación educativa, vería posibilitado un mayor acercamiento a la inclusión de todos/as los actores involucrados. Es en el deseo de transitar, compartir y crear un espacio de producción compartida que la educación se vuelve posibilidad y ante el que sus agentes logren sentirse parte, formar y tomar parte.

## **5- Consideraciones finales**

Para finalizar consideramos importante reflexionar sobre algunos desafíos que conllevan la evaluación de las políticas públicas que pretenden atender a la masificación y democratización de los procesos educativos. Estas tienden a evaluarse en términos de “resultados”, medidos por la cantidad de personas que “asisten” y “concretan el tránsito” por la propuesta. Modalidad que, curiosamente, no presenta diferencias significativas con las evaluaciones realizadas en torno del logro de la obligatoriedad y la inclusión de lo/as jóvenes a la escuela secundaria. En términos generales, tanto a nivel central como de las políticas institucionales la mayor preocupación consiste en lograr que un creciente número de personas transiten por los espacios esperados (de capacitación en el caso de los docentes, de escolarización en el caso de los estudiantes), medidos como indicadores de inclusión y democratización de los procesos educativos.

Si bien no pueden desconocerse la existencia de propuestas que se constituyen en verdaderas oportunidades de cambio y transformación educativa, éstas suelen quedar como intervenciones aisladas que responden o dependen en particular de cada formador, de cada educador o agente coordinador local. Cabe preguntarse el modo en que estas propuestas podrían constituirse en motivo de una evaluación cualitativa que desde el nivel central se tome como insumo para diseñar estrategias de intervención que logren pensar acciones que, centradas en principios epistemológicos compartidos, promuevan cambios de mayor profundidad en la mayor cantidad de realidades posibles. Sin duda la problemática que afecta a toda innovación que se pretenda como democratizadora e inclusiva reside en el juego de tensiones, en cierto sentido algo dilemático, que se produce entre cambios de orden intensivo y

extensivo. Como sabemos las lógicas que regulan cada proceso se diferencian sustancialmente y en tanto la lógica de baja intensidad opera a favor de su relativa viabilidad y generalización, las de alta intensidad tienden a producirse y sostenerse en forma acotada (Mancebo, 2009; Terigi, 2009; Toscano et al, 2012).

Así como se espera que el régimen académico, que intenta sostener la permanencia de los jóvenes en la escuela, no adopte un carácter “reeducativo” o “compensatorios” sino más bien de variaciones sustantivas en la regulación del formato escolar, es de esperar que la formación de los formadores no quede presa del mismo problema, dando lugar al establecimiento de un discurso vacío de sentido para los propios actores del cotidiano escolar y que atentaría contra el proceso de aprendizaje y revisión conceptual de los propios educadores.

Este es uno de los aspectos que consideramos necesarios de atender a la hora de pensar en un proceso de reforma educativa y especialmente problemático a la hora de pensar en el logro de la obligatoriedad del nivel secundario y la necesaria revisión de aspectos estructurales que aquejan a este nivel educativo y requieren de un profundo y extenso trabajo de revisión de los mandatos fundacionales de la escuela secundaria, de los nuevos sentidos atribuidos a la misma y del propio régimen de trabajo que allí se gestiona. Considero que la puesta en juego de mecanismos y dispositivos de formación y acompañamiento que tengan como meta revisar representaciones y prácticas de los propios agentes de la educación, en pro de cambios paulatinos, pero profundos aunque extendidos en el tiempo, es una de las vías necesarias para llevar adelante la transformación propuesta.

Esta breve y apretada referencia a los discursos y sentidos producidos en torno de la labor docente en los procesos de reforma educativa señala la complejidad de la trama en que los mismos se elaboran y producen, a la vez que convoca a la pregunta sobre el modo en que los actores y las instituciones se las arreglan para llevar adelante su implementación en el cotidiano escolar y más aún cuestionarse acerca del modo en que producen, transforman, interpretan, quiebran, habilitan, encontrando intersticios sobre los que desplegar algún margen de autonomía (Frigerio, 2001).

Una propuesta de transformación educativa podría, de este modo, volverse una oportunidad de cambio y resignificación de las prácticas educativas para todos los actores involucrados, así como las dificultades que hacen a su implementación, un intersticio sobre el que producir alguna novedad de la que tanto estudiantes como educadores logren ser y sentirse parte.

#### **Referencias bibliográficas**

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. Nº 38. Noviembre de 2016**

- Baquero, R; Terigi, F.; Toscano, A.; et al (2012) *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos*. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 22 - Junio 2012 (77-112)
- Cappellacci, I; Miranda, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Buenos Aires, Argentina.
- Caruso, F.; Viscaíno, A. *La formación docente desde una perspectiva de gestión interinstitucional*. Publicación en el marco de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. "Currículo, investigación y prácticas en contexto (s)". Facultad de Humanidades. UNMdel Plata. Mar del Plata, Mayo de 2011
- DINIECE: *La obligatoriedad de la educación media. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie la Educación en debate. Documentos de la DINIECE. Nro. 4, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
- Duro, E.; Perazza, R. (2012) *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. UNICEF. Disponible en Internet [www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_30\\_08.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf)
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aiqué.
- Frigerio, G.; Diker, G. Comps. (2012) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades educativas-Centro de estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Frigerio, G. (2001) *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 2000 UNESCO. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona, España, Biblioteca Cognición y desarrollo humano. Paidós.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Serie Fundamentos Nº 9. España. Díada editora.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Argentina. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Artículos 2º y 3º. Argentina, Diciembre de 2006.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 20. N  38. Noviembre de 2016**

- Ley de Educación Provincial N  13.688 Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Argentina. Sitio web: [www.abc.gov.ar/](http://www.abc.gov.ar/) consultado Agosto/septiembre de 2013
- Montesinos, M Paula, Sinisi, Liliana; Schoo, Susana (2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación – ARGENTINA, 2009 [weblog.maimonides.edu/.../ACCIONES%20DE%20FILIACION](http://weblog.maimonides.edu/.../ACCIONES%20DE%20FILIACION).
- Pastore, Ana M. (2011) *La obligatoriedad escolar: expectativas y realidades en el sistema educativo argentino actual*. Disponible en internet <http://blogs.flacso.org.ar/escuelaviva/2011/02/25>
- Portal ABC. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Argentina. Sitio web: [www.abc.gov.ar/](http://www.abc.gov.ar/) consultado Agosto/septiembre de 2013