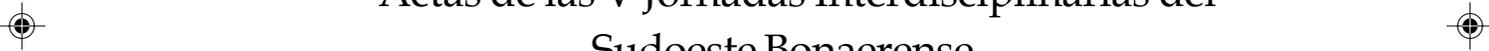




Mabel Cernadas y José Marcilese  
(Editores)

# Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense

Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del  
Sudoeste Bonaerense



Editorial de la Universidad Nacional del Sur





Política sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense / edición literaria a cargo de Mabel Cernadas y José Marcilese. - 1a ed. - Bahía Blanca : Univ. Nacional del Sur - Ediuns, 2009. 520 p. ; 24x18 cm.

ISBN 978-987-25102-4-4

1. Ciencias Sociales. I. Cernadas, Mabel, ed. lit. II. Marcilese, José, ed. lit.  
CDD 301

Fecha de catalogación: 01/06/2009



**Editorial de la  
Universidad Nacional del Sur**

E-mail: [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)



**Red de Editoriales  
Universitarias Nacionales**

Diseño y diagramación de tapa: Emanuel Molina  
Diagramación interior: Márcia Killmann

Queda hecho el depósito que establece la ley 11723.

© 2009 Ediuns



# Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense

Mabel Cernadas y José Marcilese (Editores)

Actas de las  
**V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense**  
Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina  
20, 21 y 22 de agosto de 2008

## **Comité organizador**

María del Carmen Vaquero  
Juan Carlos Pascale  
Mabel Cernadas de Bulnes  
Patricia Orbe  
José Marcilese



### **Comité académico**

Néstor J. Cazzaniga  
Hugo M. Arelovich  
Sergio M. Zalba  
Silvina I. Jensen  
Diana I. Ribas  
Nidia L. Burgos  
Elizabeth M. Rigatuso  
Lucía Bracamonte  
María Celia Vázquez  
Ana María Malet  
Elda M. Monetti  
Nidia E. Formiga  
Roberto N. Bustos Cara  
Patricia S. Ercolani  
Silvia London  
Silvia M. Gorestein  
Ricardo R. Gutiérrez

Declaradas de interés legislativo por la Honorable Cámara  
de Diputados de la Provincia de Buenos Aires  
Declaradas de interés educativo y auspiciadas por la Dirección  
General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires  
Declaradas de interés municipal por el Honorable Concejo  
Deliberante del Partido de Bahía Blanca  
Declaradas de interés cultural por el Instituto  
Cultural de la Provincia de Buenos Aires

Con el auspicio de:



Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.



## Índice

<b>Presentación</b> .....	11
<b>Pueblos originarios en el sudoeste bonaerense</b>	
Lo que no vieron los que observaron. Algunas reflexiones sobre viajeros, tecnología y cultura material de los aborígenes del sur bonaerense (primera mitad del siglo XIX)	
Rodrigo J. Vecchi.....	17
¡Aquí están...estos son!	
María Mercedes González Coll.....	27
<b>Política y prensa en el siglo xx</b>	
Catolicismo y trabajo femenino. Representaciones de género en la prensa de Bahía Blanca durante las tres primeras décadas del siglo xx	
Lucía Bracamonte.....	37
La campaña electoral y la asunción presidencial de Roque Sáenz Peña hacia el año del Centenario a través de la prensa bahiense	
Rodrigo González Natale.....	49
La Federación Obrera Regional de Bahía Blanca y la huelga general de junio de 1921 en la prensa «burguesa»	
Roberto D. Cimatti.....	57
Participación política del Partido Socialista en el distrito bahiense a comienzos del siglo xx	
Rubén Vicente Luís Bevilacqua.....	69
Una intendencia ejemplar en épocas de fraude: Agustín de Arrieta en Bahía Blanca (1932-1935)	
Mabel Cernadas de Bulnes.....	81
Repercusiones de la labor de la <i>Comisión Investigadora de actividades antiargentinas</i> en el diario <i>La Nueva Provincia</i> (1941-1943)	
María Jimena Irisarri.....	91
El movimiento obrero bahiense en vísperas del peronismo	
José Marcilese.....	101
Intrasigencia radical, ética pública y «democracia exigente» en el sudoeste provincial	
Adriana S. Eberle.....	113



## **Procesos políticos de la historia reciente**

La revista Cabildo ante el «Affaire Montedison». Una denuncia nacionalista frente al proyecto de construcción del polo petroquímico de Bahía Blanca durante el tercer gobierno peronista Patricia A. Orbe.....	127
Vigilados... La inteligencia bahiense sobre trabajadores y activistas sindicales (1974-1976) Ana Belén Zapata.....	139
Los alumnos estudiaban «ordenados» en la universidad de la dictadura Paola Torri .....	151
La política neoliberal en el discurso de los dirigentes menemistas de Bahía Blanca Jimena Sastre.....	163
Políticas públicas en torno a la niñez en riesgo en la ciudad de Bahía Blanca. La construcción de campos de disputa Ma. Belén Noceti.....	173

## **Archivos, memoria e historia oral**

Archivos: memoria y recuperación del pasado Claudia Iribarren.....	187
Relatos de inmigrantes políticos vascos en Bahía Blanca Alejandro Alberto Suárez.....	195
Problemáticas de la historia oral. Confrontación de dos casos Andrea Belén Rodríguez / Ana Inés Seitz .....	205

## **Cultura y representación**

El «nacimiento» de la representación de Bahía Blanca como «ciudad fenicia» Diana I. Ribas.....	219
Hacia la conformación de una cultura visual bahiense: <i>Proyecciones</i> en el Centenario María de las Nieves Agesta.....	231
La muerte en el cementerio privado Parque de Paz Rosana Larosa.....	243
Modos de rememoración de la represión dictatorial en la plástica bahiense. La obra de Andrea Fasani: dos lecturas posibles entre <i>Fisura</i> (1993) y <i>los Bloqueadores</i> (2005) Ana María Vidal.....	249

## **Ezequiel Martínez Estrada: un intelectual crítico**

Ezequiel Martínez Estrada y su rol de intelectual Adriana Lamoso.....	263
--------------------------------------------------------------------------	-----



Los ojos sobre Martínez Estrada: la perspectiva crítica de la joven generación de los años cincuenta	
María Celia Vázquez.....	271
Tensiones entre modernidad e identidad en Martínez Estrada. La escritura del <i>Sarmiento</i> : reelaboración y contextos	
Mariel Rabasa.....	279
Fantasia e ironía en los cuentos de Ezequiel Martínez Estrada	
Marta Susana Domínguez.....	287

### **Problemáticas sociolingüísticas**

Diálogo institucional y cortesía en español bonaerense. Análisis de su dinámica en instituciones públicas bahienses	
Gisele Graciela Julián.....	299
¿Cómo es? ¿Cómo se escribe? Notas sobre la pronunciación de apellidos inmigratorios en el sudoeste bonaerense	
Yolanda Hipperdinger.....	313
¿Cortesía, no descortesía, descortesía u otra forma de relacionarse en los cantos de cancha?	
Ana María Fernández.....	323
Actitudes y prejuicios lingüísticos que caracterizan a los docentes de Mayor Buratovich	
Alejandra Larosa.....	335
Variedades intralingüísticas en la interacción áulica	
Alicia Zangla.....	345
Salud femenina. Aportes para un estudio sociolingüístico del rol de la mujer en la publicidad gráfica en español bonaerense (1915-1955)	
María Soledad Pessi.....	357
«Madryn, pasame el apunte». Aspectos léxico-semánticos del vocativo en español bonaerense actual	
Elizabeth M. Rigatuso.....	369

### **Cuestiones sociales y educativas**

El Voluntariado Universitario como forma de extensión y su lugar en la formación profesional, en la Universidad Nacional del Sur	
María Cecilia Borel / Laura Iriarte / Virginia Dominella / Ana Inés Seitz / Cecilia Simón.....	389
Equidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri	
María Marta Formichella.....	397
Desigualdad educativa y adolescencia	
María Cecilia Borel / Roberto Elgarte / María Andrea Negrete / Jorgelina Fabrzi.....	409



### **Prácticas y experiencias docentes en la región**

Algunas relaciones entre la indagación filosófica y el rol docente a partir de experiencias en el ámbito educativo local	
María J. Montenegro / Silvia Guillermo / Laura Morales.....	419
Diseños curriculares para la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales	
Raúl Menghini / Laura Morales / Berta Aiello.....	429
La simbología del Estado en el aula. La visión de una revista bahiense para docentes sobre efemérides escolares	
Laura Cristina del Valle.....	441
Prácticas educativas en escuelas rurales	
Elvira L. Andreoli / Nilda M. Díaz / Laura R. Iriarte.....	453
El video como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. Una experiencia con alumnos en Didáctica Especial de Geografía, Universidad Nacional del Sur	
María Natalia Prieto / María Amalia Lorda.....	463

### **Experiencias y problemas de la educación superior**

Componentes y dinámica de las Prácticas Profesionales Supervisadas	
Ana María Malet / Andrea Montano / Andrés Repetto / Diana G. Sánchez.....	477
El PEUZO / la UPSO como experiencia local de responsabilidad social universitaria (RSU)	
Diana Irene Aguiar.....	485
¿En qué medida la educación superior cumple con sus objetivos? Algunos indicadores para aproximar una respuesta	
Liliana L. Cerioni / Nora E. Donnini / Silvia S. Morresi.....	495
¿Cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultan la permanencia de los jóvenes en la Universidad Nacional del Sur?	
Leticia Vico/ Berta Aiello / Marcela Martín / Anahí Mastache / Elda Monetti / Aymara Vásquez.....	505
Cita a ciegas con la universidad: un acercamiento a la vida universitaria	
Elda Monetti / Analía Álvarez / Cecilia Bermúdez / Paula Bertoni.....	511



**Práctica y experiencias  
docentes en la región**





Mabel Cernadas y José Marcilese (Editores). 2009. *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense* (Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense). EdiUNS: Bahía Blanca. ISBN 978-987-25102-4-4.

## **Diseños curriculares para la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales<sup>1</sup>**

Raúl Menghini - Laura Morales - Berta Aiello  
Departamento de Humanidades - UNS  
menghini@uns.edu.ar

### **Introducción**

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y la Ley de Educación Provincial N° 13688/07 consideran a la formación de los docentes como una política de estado. En este marco, el Instituto Nacional de Formación Docente comienza a formular nuevas regulaciones para la formación que intentan dejar atrás las que rigieron desde los 90 hasta la actualidad. Así, se impulsan nuevos lineamientos curriculares a ser tenidos en cuenta por todas las provincias y las universidades que imparten carreras de profesorado.

Tanto las políticas y la legislación nacionales como las de orden provincial regulan la formación de profesores para los distintos niveles educativos en todo el territorio del país. En la región del sudoeste bonaerense, en particular, este marco jurídico político afecta a las carreras de formación docente que se dictan en los institutos superiores de Bahía Blanca, Punta Alta, Carmen de Patagones, Villarino, Coronel Pringles, Coronel Suárez, Coronel Dorrego, Tres Arroyos, entre otros. Por otra parte, los lineamientos nacionales también incidirán en los diseños de las universidades y, obviamente, en la UNS.

Sobre la base de investigaciones previas acerca de la formación de los docentes en la Provincia de Buenos Aires, este trabajo intenta avanzar en el análisis de los nuevos diseños curriculares que comienzan a implementarse, a fin de señalar las continuidades con los anteriores y las novedades sustantivas que presentan, centrando la mirada en la formación pedagógica general y en la forma de concebir los espacios de práctica docente. A su vez, se pretende mostrar la congruencia o no con las normativas nacionales al respecto.

### **La formación de docentes hasta la Ley de Educación Nacional**

Hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional a fines de 2006, toda la normativa que se encontraba vigente para la formación de los docentes era la generada con motivo de la transformación educativa de los años 90, basada en la Ley Federal de Educación. La sanción de esta Ley «se produce dentro del modelo más global de recomposición de la economía y de la sociedad» (Paviglianiti, 1993:5), en el marco del ajuste estructural del Estado. Algo similar expresa Ezcurra sobre el neoliberalismo, al decir que «no es tanto un proyecto económico, sino un proyecto de sociedad, de Estado, de relaciones internacionales y de relaciones sociales en cada sociedad» (1998:39).

En ese contexto, también hay que considerar que previamente se habían terminado de transferir todas las escuelas secundarias e institutos superiores a las jurisdicciones (Ley 24.049/91), como parte de la política de descentralización de la Nación hacia las provincias. Al respecto, Weiler (1996) define a la descentralización como instrumento de gestión para la resolución de conflictos, o sea, como forma de responsabilizar a las bases del sistema pero sin delegarles autonomía en las decisiones sustantivas de la gestión.

A manera de cascada regulatoria, el Consejo Federal de Educación emitió una serie de resoluciones sobre la formación de los docentes que se expresaron en los documentos A3, A9, A11 y A14 y cuyas orientaciones –con pretensión fundacional<sup>2</sup>– fueron recogidas por las distintas jurisdicciones, tanto para la organización de los institutos superiores, sus distintas funciones, su acreditación, como para los planes de estudio, la elaboración de los proyectos educativos institucionales, entre otras cuestiones. En cuanto a todas estas acciones que tuvieron que ver con las reformas en los institutos, Misuraca señala que:

el análisis de la normativa que instaló el proceso de elaboración del PEI y de acreditación de los institutos refleja la fuerte impronta del control y la evaluación con fines disciplinarios. En todos los documentos oficiales circula la referencia a la adecuación o coherencia del PEI con lo que ‘debería ser’ según el único referente establecido desde fuera de los IFD. Este modelo de PEI pretende ser verificado en la presentación del proyecto ante las Unidades de Evaluación, con alguna instancia de revisión para ‘mejorar’ –en el caso de los ítems especificados– hasta que se adecue a lo esperado. La otra alternativa posible es la reconversión o el cierre de la institución (2003: 122).

También el Consejo Federal había aprobado los Contenidos Básicos Comunes para la formación de los docentes de grado, que estaban organizados en tres campos: 1) de la formación general pedagógica, 2) de la formación especializada por niveles y regímenes especiales, y 3) de la orientación (Resoluciones 32/93 y 36/94). Sobre esta base, las jurisdicciones y las universidades<sup>3</sup> debieron reformular sus planes de estudio para considerar estos campos, su distribución porcentual y las cargas horarias.

En un trabajo anterior sosteníamos que:

No podemos pasar por alto que la reforma de la formación de los docentes se hizo con posterioridad a la implementación de la reforma –estructura del sistema y CBC- en los niveles Inicial, Educación General Básica y Polimodal, con lo cual está pensada aplicando los criterios de la reforma, para enseñar los contenidos definidos en los CBC y, por supuesto, en la lógica de la política educativa neoliberal y su despliegue tecnicista. ‘La formación de profesionales docentes para la implementación de los Diseños Curriculares de todos los niveles y modalidades [...] constituye el principal objetivo de la educación superior’ (Diseño Curricular, Res. 13271/99) (Menghini y Morales, 2007: 237).

Con todo esto queremos significar que las políticas para la formación de docentes y las destinadas a las instituciones formadoras, en particular, estuvieron signadas por un fuerte centralismo, en el que se destaca una lógica instrumental apoyada en una estrategia disciplinadora, posible en virtud del temor infundido respecto de las consecuencias que acarrearía el no ajustarse al modelo previsto.

Siguiendo las normativas nacionales, la provincia de Buenos Aires inició el proceso de acreditación de institutos y reformuló los planes de estudio, tanto de maestros como de profesores para nivel secundario, de acuerdo a las resoluciones 4508/97, la 3100/98 y la 13271/99 de la Dirección General de Cultura y Educación. En estos planes se destaca el espacio dedicado a la práctica docente desde primer año en tanto «eje vertebrador» de la formación. Sin embargo, se puede observar una gran contradicción entre los marcos teóricos sobre los que se basa el diseño curricular –en general en la línea de una pedagogía crítica- y el enfoque sobre la práctica docente que tiene una impronta aplicacionista de la teoría y naturalizadora de la realidad, toda vez que no apunta a revisar críticamente esa realidad sino que hace de los docentes meros solucionadores de problemas desde el punto de vista técnico, con vistas al mejoramiento pero no a la transformación de la realidad.

Sobre la base de la experiencia acumulada por las jurisdicciones desde la década pasada, la política actual avanza y reformula el marco regulatorio para la formación de los docentes.

### **La formación de docentes en las regulaciones nacionales actuales**

A las críticas generalizadas sobre los lineamientos teóricos, político-educacionales e ideológicos de la Ley Federal, así como a los efectos de su aplicación, no le siguió una inmediata derogación de ella sino que ésta se hizo esperar hasta 2006, en que se sancionó la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En el marco del reconocimiento de la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y de la formación de los docentes en particular, a partir de 2004 comienzan a tomarse medidas políticas en el terreno nacional para tratar de buscar formas de posible rearticulación del mismo. En esta línea van las resoluciones del Consejo Federal 223/04 –Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente- y 251/05

que propone la creación de un organismo nacional que atienda las políticas de formación de docentes. Estas resoluciones comienzan a instalar la idea de que la formación de los docentes debe ser entendida como una política de Estado<sup>4</sup>, que requiere de medidas y orientaciones centralizadas a nivel nacional, con un organismo que sea impulsor de las mismas y al cual respondan todas las jurisdicciones y las universidades. Asimismo, frente al miedo de las políticas de los 90 que ligaban la acreditación de los institutos a su supervivencia, se realiza una valoración de los institutos superiores en los siguientes términos:

...queremos reconocer la potencialidad que tienen las instituciones de nivel superior no universitario, en tanto subsistema de vasta trayectoria y extensión en el conjunto del país. Nuestra propuesta de trabajo contempla que todas las instituciones tienen encomendado un importante trabajo pedagógico a realizar, que requiere encarar transformaciones que les permitan integrarse proactivamente en el mejoramiento de los sistemas educativos que atienden y de los cuales son parte fundamental (Res. 223/04, p. 4).

La Ley de Educación Nacional recoge estas ideas y en el artículo 73 señala los objetivos de la política nacional para la formación de docentes, entre los que se destaca el «jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación». Además, por el artículo 76 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como órgano desconcentrado dependiente del Ministerio y responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente. También le corresponde, promover lineamientos curriculares, atender a las relaciones entre el sistema formador y el resto del sistema, evaluar y acreditar instituciones y carreras de formación, entre otras funciones.

El INFoD ha comenzado una política muy activa hacia la formación de los docentes, gran parte de ella dirigida a los institutos superiores. En noviembre de 2007, el Consejo Federal emitió la resolución 24/07 aprobando los «Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial» y dejando sin efecto los Acuerdos A3, A9, A11 y A14 de la década pasada. Estos lineamientos constituyen la base desde la que las jurisdicciones habrán de generar sus propios diseños curriculares para la formación de los docentes. Hay que reconocer que, en este caso, se formulan lineamientos curriculares, mientras que en los 90 sólo se habían formulado contenidos básicos.

Estos lineamientos incluyen una serie de definiciones, prescripciones, recomendaciones, líneas de orientación para la organización y gestión de los diseños curriculares. Entre sus definiciones, entiende a la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, como trabajo profesional institucionalizado, como práctica pedagógica y centrada en la enseñanza. Prescribe que la formación se deberá organizar en tres campos, con sus respectivas ponderaciones: formación general (entre 25% y 35%), formación específica (antes llamada orientada) (entre 50% y 60%) y formación en la práctica profesional (que no estaba prevista en los CBC anteriores) (entre

15% y 25%). También señala –siguiendo lo establecido en el artículo 75 de la LEN– que la formación estará organizada en dos ciclos: uno común a todas las carreras y el otro en relación con la titulación diferenciada.

En cuanto a la formación general, se señala que debe ser fortalecida por haber resultado el eslabón más débil de los cambios curriculares anteriores («débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible», 36:12)<sup>5</sup>, en obvia crítica a los CBC anteriores. De esta manera, se recuperan los enfoques disciplinarios como marcos interpretativos fuertes:

Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. [...] La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general, es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación (38 y 39:12).

Como ejemplos se mencionan: sociología de la educación, filosofía, historia de la educación argentina, pedagogía, entre otras. Tal vez la propuesta puede resultar de tipo tradicional o más enciclopedista, sin embargo puede aceptarse toda vez que organizaciones curriculares de pretendida modernización (como perspectivas, espacios, etc.) no han demostrado ser superadoras de las disciplinas.

En lo referente a la formación específica, se incluyen las disciplinas propias de la titulación y las didácticas y tecnologías de enseñanza en relación con ellas. Para los diseños de educación secundaria, recomienda evitar la organización pluri-disciplinar o inter-disciplinar y la incorporación de las didácticas específicas a partir de segundo año.

La formación en la práctica profesional está prevista que se inicie desde el comienzo de los estudios, incrementándose progresivamente hasta culminar en la residencia. Ésta y otras consideraciones se asientan en visiones teóricas que dan cuenta de la escasa influencia de la formación inicial llegado el momento del ejercicio de la tarea docente. En relación a ello el documento señala que:

en términos generales, [los cambios en los diseños] han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación (55:17).

Estas aseveraciones tienen en la base la noción de *practicum*. Según Schön: «un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real» (1992:45). Cabría preguntarse –por lo que se señalará luego–

si la noción de *practicum* que entra en juego en los nuevos lineamientos curriculares, más allá de sus enunciados, es de carácter aplicacionista. Ésta lleva a aprender las rutinas de la gestión del aula que, en un segundo momento, se estará en condiciones de cuestionarlas -relación que la evidencia empírica aportada por la investigación no registra-; visión contrapuesta a la que sostienen en la letra las líneas ministeriales, donde el aprendizaje y la experimentación tienen un correlato con la reflexión y la innovación. En esta otra concepción de *practicum*, la reflexión crítica sobre la práctica permite pensar prácticas alternativas y pone en juego la responsabilidad política:

Esta concepción de la reflexión legitima una noción de «responsabilidad» en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así los capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales (Zeichner, 1987:172, citado por Blanco, 1999:388).

El documento que se viene analizando, luego de dar cuenta en estos avances sobre la relación teoría-práctica en la formación de la práctica profesional, señala la debilidad en las relaciones entre instituciones formadoras y las escuelas, ante lo cual propone la constitución de redes entre ambas, con el fin de desarrollar proyectos consensuados y articulados. También destaca la figura de los «docentes orientadores», como nexo entre las instituciones:

El docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores» (71:21).

Si bien esta propuesta puede ser valorada por su potencialidad formativa, resulta importante señalar que en las actuales condiciones materiales de trabajo de los docentes (en las escuelas, en los institutos, en las universidades) la iniciativa no encuentra un anclaje operativo posible, hasta tanto esas condiciones se modifiquen y permitan contar con espacios y horas rentadas para acompañar a este tipo de trabajo. Esta figura del orientador aparece como la gran solución a la formación y las relaciones entre las instituciones, sin embargo esa figura puede favorecer u obstaculizar aún más estas cuestiones. Al respecto, resulta válido preguntarse: ¿el docente orientador dependerá de las escuelas?, ¿dependerá de los institutos?, ¿qué margen de autonomía tendrán los docentes de las instituciones formadoras en el contexto de las escuelas? Y por último, en el contexto de las condiciones materiales y simbólicas reinantes, ¿qué tipo de *practicum* pondrán en juego?

### **Los nuevos diseños para la formación docente en la provincia de Buenos Aires**

Al presente, la provincia de Buenos Aires ha elaborado solamente el diseño curricular de la formación de docentes de los niveles inicial y primario, en tanto que los

diseños correspondientes a la formación de profesores para el nivel secundario se encuentran en proceso<sup>6</sup>.

Este diseño fue elaborado durante el período 2006 – 2007. Si bien desde los órganos responsables se sostiene que guardan concordancia con las Leyes Nacional y Provincial de Educación y los lineamientos curriculares nacionales<sup>7</sup>, su concreción muestra ciertas particularidades que dan cuenta de los modos en que la provincia se apropia de las bases generales. Así, genera un proyecto de formación diferenciado, en particular –como veremos más adelante- en lo que respecta a la organización curricular que adopta.

El documento se inicia con un capítulo de *referencias*, en el que, remedando el «Marco general» del diseño curricular antecedente, se definen las nociones básicas que lo configuran. En este sentido, el currículum es entendido como una práctica pedagógica y social, como un asunto político, con implicaciones científicas, que reconoce la acción de los sujetos en su producción e implementación; basado en un paradigma articulador, integra las lógicas disciplinares, psicológicas, de los saberes y de la práctica docente. Se acuña la expresión «horizontes formativos» para referirse a las intencionalidades de la formación, los que, por su carácter de proceso de construcción histórico y sociocultural, se distancian de las anteriores nociones de «competencias» y de «perfil de formación». Articulando en su formación los ejes de la enseñanza y del contexto, se connota al docente *-enseñante-* como «profesional de la enseñanza», «maestro pedagogo» y «trabajador cultural», alusiones que derivan en la ampliación de los ámbitos de regulación de su práctica. Se reconoce como sujetos de la formación docente tanto a los docentes en formación (los alumnos de las carreras de profesorado), como a los docentes formadores (profesores de las instituciones formadoras) y a los futuros alumnos de los docentes en formación (alumnos de las escuelas del nivel de escolaridad para el que se forma). Se concibe a la práctica docente como un «objeto de transformación», en el marco de la dialéctica sujeción/subjetivación. Por último, se apunta al fortalecimiento de los saberes (arbitrarios) del docente, reconociéndolos como contruidos históricamente y portadores de sentido social.

Desde el discurso, habría una definida impronta de las actuales perspectivas críticas en educación, con énfasis en la consideración del contexto, la percepción de los condicionantes objetivos, el carácter socio político cultural del currículum y, por ende, de las prácticas formadoras.

Con variantes respecto de los lineamientos nacionales, los que –recordemos– se organizan en tres campos, el currículum provincial se organiza alrededor de cinco campos<sup>8</sup> y trayectos opcionales, a saber:

- Campo de Actualización Formativa: a partir del reconocimiento de conocimientos previos, aspira a profundizar la formación en lengua y matemática y otros saberes requeridos en el ingresante según definiciones institucionales.
- Campo de la Fundamentación: establece los marcos referenciales para el trabajo docente desde las *materias* Filosofía, Pedagogía, Didáctica general, Análisis del mundo contemporáneo, para el 1° año de la carrera; Teorías sociopolíticas y edu-

cación, Didáctica y currículum de Nivel Inicial / Primario, para el 2°; Historia y perspectiva de la educación, Políticas, legislación y administración del trabajo escolar, para el 3° año; y Reflexión filosófica de la educación, y Dimensión ético-política de la praxis docente, para el último año de estudios.

- Campo de la Subjetividad y las Culturas: que aborda los temas del desarrollo psicosocial, nociones de psicología social e institucional, la relación entre cultura, comunicación y educación, entre otros.

- Campo de los Saberes a Enseñar: pretende conjugar cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas de las materias tradicionales de enseñanza en los niveles inicial y primario: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística.

- Campo de la Práctica Docente: considerado «articulador», mantiene el carácter de «eje vertebrador» y está integrado por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario.

- Trayectos Formativos Opcionales: en calidad de recorridos formativos complementarios, son propuestos por cada institución formadora atendiendo a las propias particularidades.

Además de la ampliación de campos de conocimiento, la organización por *materias* constituye otra distinción respecto de los lineamientos curriculares nacionales que recomienda la recuperación de las disciplinas; y también respecto del currículum anterior cuya estructura contemplaba espacios y perspectivas. En los nuevos marcos se sostiene que «como categoría de sistematización de conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente» (Diseño Curricular, p. 44).

Asimismo, el concepto de «contenidos» pierde su condición de componente organizador central del currículum con que era reconocido en los diseños de los '90 y aun su visión ampliada (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales)<sup>9</sup>; tampoco se asocia a «programa» sino que, en tanto que «expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas [...] permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum» (*Ib.*, p. 45).

La estructuración en dos ciclos, uno de formación básica común y otro de formación especializada (decidido en coherencia con el artículo 75 de la LEN) presenta novedades con referencia a las agrupaciones que se realizan. El primero, que se propone como común a todas las carreras de formación docente, se conforma con los campos de la Actualización Formativa y el de la Fundamentación; el ciclo especializado integra los restantes campos.

Dado que, desde unas bases y lineamientos generales producidos en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, se habilita a las jurisdicciones a la construcción de sus propios diseños curriculares, nos asiste la preocupación de que se repitan



dificultades ya experimentadas. Nos referimos a la equivalencia de proyectos curriculares en las distintas provincias del territorio nacional. El problema se plantea en las instancias en que alumnos de instituciones formadoras de una jurisdicción requieren continuar sus estudios en otra. Esto nos lleva a preguntarnos respecto de las alternativas superadoras que se establezcan en esta nueva coyuntura.

El Campo de la Práctica Docente intenta responder a la pregunta «¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?» En virtud de ello, uno de sus objetivos fundamentales es «considerar la práctica docente como un objeto de transformación» (p. 25).

Como una continuidad con los anteriores diseños provinciales y en consonancia con las nuevas líneas nacionales, se considera que el Campo de la Práctica es el eje vertebrador del currículum de la formación docente, lo que significa que articula al resto de los campos de la organización curricular. La novedad que introduce en su organización es que se lo entiende como un campo articulador compuesto por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador e interdisciplinario. En tanto que, en el anterior diseño provincial, la práctica docente (bajo la figura de Espacio de la Práctica Docente) subsumía elementos de estos componentes en un solo espacio, fundamentalmente de lo que hoy se denomina «práctica en terreno». Esto ha llevado a aumentar la carga horaria y a ampliar y especificar nuevos contenidos.

En consonancia con las propuestas nacionales de articular las instituciones terciarias con las escuelas sede y la formación de redes interinstitucionales, se propone que los docentes de éstas que reciban al alumnado, denominados «maestro/as orientadores», participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Ello apunta a «propiciar espacios de reflexión acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores» (p. 39). A tal fin se establece que los institutos de formación arbitren los medios para que tanto sus profesores como los/as maestros/as orientadores «participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha» (p. 40). Caben aquí las mismas preguntas que las realizadas en el apartado anterior en relación a la viabilidad de estas propuestas si no se dan cambios estructurales dentro del sistema educativo. En este orden, los profesores de los institutos cuentan con la asignación de «horas plus» que, si bien no son las que podrían esperarse, representan, al menos, un intento de superar las posturas voluntaristas (Cfr. p. 44). Lamentablemente, por el momento, no existen reconocimientos semejantes para los maestros orientadores de quienes se pretende su participación en el Taller Integrador o en otros espacios.

Tras el análisis del nuevo diseño curricular provincial para la formación docente inicial nos encontramos con un marco regulador que pretende definirse por el énfasis en el carácter de construcción colectiva por parte de los sujetos de la formación.



Es una propuesta coherente desde el discurso, actualizada respecto de los marcos teóricos pedagógicos, psicológicos, institucionales circulantes en las comunidades de especialistas en educación. Sin embargo, no se trata de un documento de fácil lectura, antes bien, requiere contar con una formación previa para alcanzar una comprensión aceptable. En esta tesitura, nos preguntamos sobre los márgenes de apropiación que le caben a los docentes de otros campos disciplinares (matemática, ciencias naturales, etc.) en relación con los contenidos del proyecto educativo<sup>10</sup>. Nuestra experiencia de trabajo con estos docentes señala que el cambio conceptual no es fácil, ni menos aún mecánico o lineal; por el contrario, requiere poner en cuestión las matrices construidas y el propio hacer, trabajar sus huellas, resignificar su impronta en espacios institucionales de deliberación democrática. La expectativa está, entonces, en ver si los órganos educativos centrales son capaces de crear estas condiciones.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación: «Políticas de formación de docentes y socialización profesional: sujetos e instituciones en contextos de exclusión social», que tiene evaluación externa aprobada y cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS. Director: Raúl Menghini, Co-directora: Marta Negrin.

<sup>2</sup> Se hace referencia a la falta de consideración de la constitución histórica del sistema y las instituciones formadoras.

<sup>3</sup> Hay que señalar que muchas Universidades Nacionales no aceptaron modificar sus planes y mantuvieron los anteriores, o bien los cambiaron pero no aceptaron ajustarse a los lineamientos del Consejo Federal.

<sup>4</sup> Esta cuestión resulta controvertida dada la imposibilidad de distinguir políticas de gobierno y políticas de estado. Estas últimas parecen dar cuenta de medidas que trascienden la gestión de un gobierno en particular, sobre la cual habría consenso entre los distintos partidos políticos. Pero el problema aparece cuando un gobierno intenta imponer su propia política de gobierno como política de estado, sin los necesarios consensos.

<sup>5</sup> Se utiliza la referencia a los párrafos dado que el documento está organizado y numerado de esta manera.

<sup>6</sup> Resulta altamente probable que las consideraciones/prescripciones que regulan la formación general (en la particular organización que adoptan en el nivel jurisdiccional) y la formación en la práctica desarrolladas para los niveles Inicial y Primario se extiendan a los restantes documentos curriculares.

<sup>7</sup> Véase al respecto la nota «Un nuevo currículum que apuesta a la transformación de los sujetos y las prácticas» en [www.laramadigital.com.ar](http://www.laramadigital.com.ar), boletín digital de la Dirección de Educación Superior provincial.

<sup>8</sup> La noción de *campo* en la organización del currículum denota la filiación de la propuesta con los aportes de Bourdieu. En el documento provincial se los define como «una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas» (p. 34) que a su vez «se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta» (p. 33).

<sup>9</sup> Véase pp. 19 y 54 del *Módulo 0*, de la serie Módulos de Capacitación elaborados por el CGCyE de la Provincia de Buenos Aires, en enero de 1995.

<sup>10</sup> En calidad de ejemplo, seleccionamos la conceptualización de «horizontes formativos» que, por referirse a la direccionalidad de los procesos formativos, se trata de un componente curricular fundamental. En el diseño curricular provincial se sostiene que «La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera «natural») y un sujeto deseado (siempre imposible)» (p. 12).

### Bibliografía

- Blanco, N., «Aprender a ser profesor/a: el papel del *practicum* en la formación inicial», en Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999.
- Ezcurra, M., *¿Qué es el neoliberalismo? Evaluación y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1998.
- Menghini, R. y Morales, L., «La formación de docentes de la provincia de Buenos Aires: análisis del espacio de la práctica», en: Burgos, N. y Rigatuso, E. *La modernización del sudoeste bonaerense: reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 2007.
- Misuraca, M., «El proyecto educativo institucional en la formación de docentes. Política para la racionalización / Estrategia para la supervivencia», Tesis de Maestría, Maestría en política y gestión de la educación, Universidad Nacional de Luján, 2003.
- Paviglianiti, N., «La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socio-educacional en la Argentina», en: *Cuadernos de Cátedra N° 3*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1993.
- Schön, D., *La formación de profesores reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Weiler, H., «Enfoques comparados en descentralización educativa», en: Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

### Documentos

- Consejo Federal de Educación. *Resoluciones 223/04, 251/05, 23/07, 24/0*.
- República Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular: Formación Docente, Niveles Inicial y Primario*, 2007.
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior, *Módulo Básico. Capacitación para la implementación del Campo de la Práctica de 1er. año*, La Plata, 2007.