

2014

Artículo

**Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación
de un nuevo plan de estudio en la carrera docente,
por Lucía Petrelli**

Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – Nov. 2014 – Vol2 – Págs 65 a 76

Formación docente, Estado y *apropiación*: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente

Lucía Petrelli*

Introducción

Partimos de la consideración de que la política pública constituye un proceso en el cual intervienen diversos actores que disputan su direccionalidad, en condiciones desiguales. En este sentido, las políticas educativas diseñadas en ámbitos estatales (expresadas en diseños curriculares, resoluciones y circulares, programas, etc.) no *bajan* sin más a las instituciones educativas sino que los procesos de implementación se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma.

En este artículo se analizan los modos en que estudiantes, profesores y autoridades de un instituto de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires experimentan los cambios en los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria –en adelante PEI y PEP respectivamente–, entre otras modificaciones, extendieron en 2009 la carrera docente a cuatro años e incrementaron las instancias de “prácticas”. La *letra* de la política afirma que la formación de los futuros maestros constituye en la actualidad una prioridad y que debe ser fortalecida, y es desde esta matriz que se despliegan las modificaciones mencionadas¹. Por otra parte, en el transcurso del trabajo de campo, distintos actores institucionales con-

sideraron que estos cambios obstaculizan la finalización de los estudios ya que no resulta sencillo sostener simultáneamente las visitas a las escuelas asignadas para la realización de las prácticas, la cursada regular en el profesorado, y las obligaciones laborales de los estudiantes.

El interés por reconstruir y pensar los sentidos que se construyen en la actualidad sobre la extensión de la carrera docente o la centralidad de la “práctica” se enmarca en distintos debates en torno a la formación docente que vienen desarrollándose desde hace por lo menos dos décadas y que no podemos desarrollar aquí. Por nombrar uno de ellos, a propósito del tema de las prácticas, la antropóloga Ruth Mercado ha precisado que “*desde antes de las reformas realizadas en países de la región en los años noventa, se ha propuesto acercar de una manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión*” (Mercado, 2010: 151).

Consecuentemente, ha planteado que existen grandes posibilidades formativas en esos acercamientos que permiten a los estudiantes colocarse “*en situación de aprendizaje, articulando las experiencias de la práctica con la teoría respecto a la realidad escolar y a la enseñanza que en ésta tiene lugar*” (op cit: 151). También se han documentado cuestiones complejas sobre estos procesos, como aquéllas vinculadas a las

relaciones que se establecen entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas en las que realizan sus prácticas los estudiantes (Hilario, 2010). Pero más allá de los puntos más sensibles y las particularidades de cada caso, es importante señalar que en diferentes partes del mundo, y no sólo en América Latina, los planes de estudio para la formación inicial vienen otorgando gran importancia a la cuestión de la práctica.

La Ciudad de Buenos Aires, ámbito donde realizamos el trabajo de campo, posee una serie de particularidades que es importante recuperar, para una mejor comprensión de los sentidos que se producen en la institución bajo estudio acerca del diseño curricular vigente para la formación de profesores de nivel inicial y primario. Nos referimos, por ejemplo, a cuestiones como la relación que mantuvo la jurisdicción con la Nación en los distintos tramos de su historia, a la organización del nivel terciario en territorio porteño, a la *tradición* curricular que se fue moldeando progresivamente. Estos aspectos son relevantes ya que, como hemos señalado, toda política se estructura en apropiaciones que realizan los sujetos; y esas apropiaciones ocurren en procesos de recontextualización y adaptación de las políticas a escala jurisdiccional e institucional (Ezpeleta, 2007, 2004, 2001; Montesinos y Schoo, 2013).



Dra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Lic. en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación (ICA, FfYL, UBA) y Becaria postdoctoral CONICET Argentina.
E-mail: petrellilucia@gmail.com

La organización de la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires reviste una complejidad asociada a diversas cuestiones. Según plantean algunos autores, “*conjuga una importante tradición en la materia con cierta novedad para su gestión*” (Rodríguez y Ruiz, 2011: 61). Si bien en el ámbito de la CABA se localizan instituciones que constituyen referentes a nivel nacional, el carácter novedoso se relaciona con que fueron hasta 1994 organizadas y sostenidas por el Estado nacional, por lo que no había en la ciudad experiencia de gestión. Antes de la transferencia de los servicios educativos de nivel terciario al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el sector estaba regulado por decretos presidenciales y resoluciones ministeriales y, en el plano institucional, por lo dispuesto por el Estatuto del Docente Nacional, aprobado en 1958. Contaba, según Rodríguez y Ruiz, “*con un tipo de funcionamiento que gozaba de cierta autonomía restringida*” (op cit: 65). Además, cuando se produjo la transferencia, la ciudad no había aún sancionado su Constitución -lo hizo recién en 1996- ni poseía una legislación educativa integral por lo que “*la impronta de la regulación nacional precedente trasvasó las Actas de Transferencia de estos servicios*” (op cit: 66). También en 1996 se creó la Dirección de Educación Superior, con la asunción del primer gobierno autónomo; y se jerarquizó el área en 2002, con la creación de la Dirección General de Educación Superior (op cit: 70).

Desde finales de la década del noventa y hasta 2005 se desplegó en el ámbito de la ciudad un proceso que apuntó al fortalecimiento de las instituciones de formación docente, a través del acompañamiento, por parte de la gestión, en la elaboración de los proyectos educativos institucionales y para la acreditación de los diferentes establecimientos (op cit: 78). Todo este proceso se materializó en lineamientos curriculares (Resoluciones N° 1.270 y N° 1.271) que funcionaron como matriz sobre la cual se procesaron luego los

cambios en los planes de estudio en 2009. Si bien profundizaremos estas cuestiones en el apartado que sigue, nos interesa dejar planteada la necesidad de documentar los sentidos que se producen sobre los nuevos planes -en la institución bajo estudio- en un proceso más amplio a nivel de la jurisdicción, en el que fue configurándose cierta *tradición* curricular a partir de la implementación de la anterior reforma a comienzos de los 2000. Postulamos qué aspectos de esa *tradición* intervinieron en los posicionamientos que se construyen sobre los cambios posteriores.

Venimos sosteniendo que las políticas se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos. Y esas apropiaciones ocurren en procesos de recontextualización y adaptación a nivel de las jurisdicciones y de las instituciones en particular. Detengámonos ahora, entonces, en aspectos de la trama institucional en la que desplegamos el trabajo de campo. Puede plantearse muy sintéticamente que se trata de una Escuela Normal Superior (ENS) de la Ciudad de Buenos Aires, en la que se cursan los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (PEI y PEP, respectivamente). Esta ENS cuenta con un plantel de profesores que, en su mayoría, se desempeñan también como docentes y/o investigadores en la universidad o han pasado por la función pública y son autores de los diseños curriculares de las distintas áreas que conforman el plan de estudio de la carrera docente. La “calidad” de los docentes es un aspecto que se menciona recurrentemente en la institución. Si bien, al interior de dicho plantel, podemos encontrarnos con recorridos diversos y desiguales; hemos registrado un importante consenso en torno de esa caracterización: autoridades, profesores y estudiantes hablaron del plantel como “muy bueno” o “de excelencia”. Un joven que se encontraba al momento de ser entrevistado promediando la carrera lo sintetizó en los términos que siguen: “*este profesorado tiene un par de profesores*

excelentes. Muchos son los que escriben los libros con los que estudian los pibes. Por supuesto hay de todo, pero el nivel es bastante bueno. Y de hecho hay gente que le ha costado y se ha cambiado de profesorado” (Entrevista con estudiante, realizada en Noviembre de 2012). Estas características institucionales son relevantes dado que es desde esta matriz que se producen sentidos acerca del plan implementado en 2009.

El enfoque teórico metodológico que sostiene este artículo es histórico-etnográfico y relacional (Rockwell, 2009; Menéndez, 2002 y 2006; Achilli, 2005) y nos permite recuperar los significados producidos por distintos actores (fundamentalmente estudiantes, profesores y autoridades institucionales, funcionarios estatales a través de la *letra* de la política) que intervienen en la construcción de una problemática específica. Consideramos que cada uno de ellos sólo puede comprenderse considerando las relaciones que establece con otros. En otro nivel, la perspectiva relacional requiere además el trabajo con diferenciaciones internas. La consideración inicial para nosotros se relaciona, en este punto, con la heterogeneidad de experiencias que se construyen al interior de cada uno de los actores mencionados en relación a la extensión de la carrera docente. Ni los estudiantes, ni sus profesores, ni las autoridades de los institutos de formación docente constituyen sectores internamente homogéneos y externamente diferenciados por lo que, como dice Menéndez, se requiere orientar la búsqueda hacia la diferencia, la desigualdad, y no hacia la homogeneidad (2002: 340).

El trabajo de campo se inició en la segunda mitad del año 2012 y se extendió hasta finales de 2013. Se realizaron entrevistas a estudiantes de los PEI y PEP que se encuentran cursando distintos tramos de sus carreras (algunos están próximos a graduarse, otros promedian sus estudios, muchos ingresaron recientemente). También se realizaron

entrevistas en profundidad con graduados de la misma institución, y se entrevistó dos veces a la regente de nivel terciario. Se realizó observación participante en instancias de taller (particularmente en una actividad denominada *relatoría*, en la que dialogaron estudiantes del taller 1 y el taller 6). Asimismo, se registraron situaciones ocurridas en los horarios de entrada y salida del profesorado. En 2013 se asistió con regularidad al curso de ingresantes, que se extendió a lo largo de diez encuentros y contó con actividades muy variadas. En la segunda mitad de 2013 se realizaron observaciones de clase, en una materia del Campo General. También hemos trabajado con documentos (diseños curriculares de los PEI y PEP) buscando “comprender procesos detrás de toda documentación normativa” (Rockwell, 2009: 152). Si bien es cierto que los documentos se restringen a lo que se dijo, incluso a lo que se escribió, y la etnografía privilegia lo que se hace por sobre lo que se dice; es importante señalar que, en el caso del análisis documental, “la práctica (lo que se hizo) fue justamente producir y hacer circular los textos” (op cit: 151).

Para el abordaje de la problemática propuesta (los modos en que se procesan los cambios que trae aparejado un nuevo diseño curricular para los PEI y PEP) hemos seleccionado dos dimensiones empíricas: la extensión de la carrera a cuatro años; los cambios relacionados a la cuestión de “la práctica”. Con dimensiones empíricas, queremos resaltar que son aspectos que se presentaron en el *campo* de modo recurrente, que en torno de ellas se desplegaron sentidos y prácticas que procuramos documentar en este artículo y que, entendemos, condensan de algún modo el proceso que nos interesa. Es importante destacar que el campo también lo constituye la *letra* de la política, esos documentos-diseños curriculares en este caso- que tomamos como indicio de procesos sociales. Y en esa *letra*, las dimensiones empíricas señaladas están presentes, aparecen asociadas

a diagnósticos e intensiones políticas, y reflejan complejidades que deben también ser documentadas. La normativa es asimismo *campo* (en el sentido de Muzzopappa y Villalta, 2011), discurso *nativo*, y sintetiza, materializa, relaciones y procesos sociales.

En los apartados que siguen, las dimensiones mencionadas funcionarán como hilo conductor.

La letra de la política: sobre los diseños curriculares de la carrera docente

En la actualidad el PEI y el PEP se rigen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por diseños curriculares del año 2009, que se enmarcan en los Lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente y en los Lineamientos Políticos y Curriculares del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre sus principales modificaciones, los planes de estudios vigentes extendieron la duración de las carreras e incrementaron las instancias de “prácticas”. Sin embargo, como hemos anticipado en la Introducción, estos cambios se insertan en un proceso que venía desarrollándose desde fines de los años noventa en la jurisdicción. En este punto, debemos insistir en que la transferencia de los servicios educativos a la CABA fue un hito relevante y que tuvo sus aristas particulares para el caso de la formación docente: estamos pensando en que “los planes de estudio con los que los Institutos de Formación Docente fueron transferidos a la Ciudad, a partir del 1992 habían sido diseñados por el Ministerio Nacional y presentaban una serie de problemas sintetizados por Davini de acuerdo con las siguientes características: homogeneidad burocrática, rigidez interna, la secundarización, la organización deductivo-apliactiva y la segmentación”. Frente a estas cuestiones, la gestión de la Ciudad

de Buenos Aires encaró un proceso de reforma curricular que implicó instancias de consulta y diálogo con actores de las instituciones formadoras que fue configurando cierta *tradición* curricular local que, por otra parte, no estuvo libre de tensiones. Este proceso generó también resistencias y temores por parte de los docentes, cuestiones que fueron reconocidas por autoridades de la gestión de entonces (Rodríguez y Ruiz, 2011: 86). Sostenemos que los sentidos que los actores con los que nos vinculamos construyen acerca del plan 2009 condensan aspectos de esa *tradición* local, así como retazos de esas resistencias y/o temores que se desplegaron en su momento.

Un dato a destacar es que, en este proceso, la CABA contó con una Dirección de Currícula dependiente de la Dirección General de Planeamiento, y con equipos técnicos estables que se mantuvieron más allá de los cambios de gobierno (op cit: 84). El trabajo de esos años se materializó en una serie de “lineamientos curriculares aprobados con carácter experimental por las Resoluciones N° 1.270 y N° 1.271 en Noviembre de 2001. Para la formación docente de nivel inicial y de nivel primario se definieron diferentes trayectos: uno de *Formación General*, destinado a trabajar los problemas y saberes generales de la formación docente; otro de Formación centrado en la Enseñanza del Nivel específico, y un tercero de *Construcción de las Prácticas Docentes*, pensado como eje articulador presente desde el inicio de la carrera y en el que se abordarán las cuestiones vinculadas con las prácticas. De todas formas, la aplicación de estos lineamientos curriculares no fue ni inmediata ni generalizada, ya que solamente un grupo reducido de instituciones comenzó a trabajar en ese marco”. Recién en 2004 se autorizó la implementación de los mencionados lineamientos curriculares en forma generalizada para todos los institutos públicos y privados de formación docente (idem: 85 y 86).

El texto de las resoluciones N° 6626 (Inicial) y N° 6635 (Primaria), aprobadas en 2009, reconocen como antecedente las aprobadas en 2001:

“Los planes para la formación de docentes de los niveles inicial y primario (N° 270 y 271 del año 2001) iniciaron una serie de cambios curriculares en el sistema de educación superior de la Ciudad. A su vez, dieron lugar a una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación, distintos tipos de unidades curriculares (seminarios, asignaturas o materias, talleres, trabajos de campo, etc.), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo” (Resolución N° 6635/2009, pg. 4).

También la experiencia de la Ciudad en lo referente a la producción y gestión del currículum en las instituciones (venimos señalando que en la CABA, por esos años, fue configurándose una *tradición* curricular específica) está señalada en las resoluciones PEI/PEP de 2009 como un aporte sustantivo para una nueva etapa por lo cual *“se propuso instalar una lógica de reflexión rescatando potencialidades y aspectos a mejorar para pensar opciones que optimicen la Formación Docente”* (Resolución N° 6635/2009, pg. 4). Resulta interesante destacar algo más de este modo de producir/gestionar política curricular:

“Complementariamente a las definiciones legales, la configuración de un currículum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, y de la interacción entre la variedad de factores que enmarcaron el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. Por lo tanto, parte del

cambio del currículum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones” (Resolución N° 6635/2009, pg. 4).

La idea de la configuración curricular como empresa práctica será retomada luego cuando analicemos, a nivel de una institución formadora particular de la Ciudad de Buenos Aires, cómo opera esta identificación de problemas y cómo a partir de ahí se proyectan cambios a nivel curricular que puedan -en términos prácticos- dar solución a los mismos. Nos preguntaremos por los modos en que se despliega en el ámbito local lo que se expresa en la *letra* de la política, por los modos en que se procesa institucionalmente, y por los dispositivos o herramientas que se ensayan. Pero lo interesante es que ese ejercicio permanente vinculado a la cuestión de la producción y gestión del currículum en las instituciones -lo que se denomina “empresa práctica”- es uno de los aspectos de la *tradición* que decimos que se ha ido configurando en la Ciudad y que hemos podido registrar en *acción* en el trabajo de campo.

Además de ser inscritos en un período más extenso, los sentidos que en la *letra* de la política se construyen sobre la extensión de la carrera y la disposición de espacios curriculares de modo tal que los estudiantes se vinculen con “la práctica” y las escuelas desde el inicio mismo de sus carreras, deben entenderse entonces dentro de una perspectiva determinada de sujeto que se busca formar. Así lo expresa el documento:

“(…) se procurará la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos, y puedan fortalecer sus prácticas con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados y de la experiencia construida”.

También en el documento se defi-

ne un “perfil de egresado”, a partir de un conjunto de capacidades básicas que se espera que los egresados puedan poner en práctica al desempeñarse profesionalmente. Aquí es interesante mencionar que la perspectiva desde la que nos interesa analizar la política (en este caso el plan de estudio de la carrera docente vigente desde 2009) propone tomar distancia de la “racionalidad purísima” que muchas veces expresan los documentos curriculares, circulares, normativa; y en cambio atender a las “tramas preexistentes” de las instituciones en las que se ponen a jugar (Ezpeleta, 2007). Todo el proceso de *trabajo curricular* que se desarrolló por años en la CABA y que estamos comentando aquí opera, se reactualiza en la cotidianeidad de la institución en la que trabajamos. Si en un nivel puede acordarse y recordarse a diario ese “perfil de egresado” que se busca formar, también se actualizan viejos temores respecto de cómo trabajar en esa dirección, para lo que se ensayan propuestas, se redactan informes sobre las dificultades observadas y se sigue construyendo *tradición*.

En el mismo sentido, si bien a nivel de la *letra* de los diseños bajo estudio se expresa que

“se abre una etapa en la que las instituciones formadoras, con el acompañamiento de la Dirección de Currícula y Enseñanza y de la Dirección de Formación Docente, lideren la implementación y la recontextualización de la nueva propuesta curricular, en el diálogo con la permanente revisión de las prácticas” (Resolución N° 6635/2009, pg. 3),

veremos enseguida cómo, a nivel de la institución en la que se realizó el trabajo de campo, se registran tensiones a diario.

Hasta aquí, nos interesa señalar que los sentidos desde los que se piensa la extensión de la carrera o la necesidad de que los estudiantes se vinculen con las escuelas, con la “práctica”, desde el inicio del proceso formativo se construyen en una trama más amplia y con arreglo a otras dimensiones que aquí, por razones

de espacio, simplemente estamos mencionando: las precisiones acerca del “sujeto que se busca formar”, el “perfil de egresado” que se construye y explicita en los documentos, entre otros puntos.

A partir de aquí nos referiremos muy brevemente a la estructuración del plan que se denomina Profesorado de Educación Primaria². Corresponde a una carrera de formación docente del Nivel Superior, y de carácter presencial. Otorga a sus egresados el título de Profesor/a de Educación Primaria. Para poder ingresar, los aspirantes deben tener el nivel secundario aprobado. La carrera tiene una duración total de 3900 horas cátedra, distribuidas a lo largo de cuatro años (nos detendremos en este punto más adelante). La estructura curricular de este profesorado se organiza en tres campos de formación articulados, lo que responde a los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07) que apuntan a lograr una formación integrada y comprehensiva.

El primero de ellos es el Campo de la Formación General, que busca:

“ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación docente, independientemente del nivel en el que actuarán los futuros docentes, que les permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica y artístico-expresiva. (...) Cada una de ellas aporta marcos conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos. El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas que confluyen en la formación de docentes de los niveles inicial y primario. El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la

enseñanza propias del campo de la Formación Específica” (Resolución N° 6635/2009, pg. 8).

Sintéticamente, en este campo se aspira a que surjan interrogantes sobre los conocimientos o capacidades que se consideran relevantes desde el punto de vista profesional -incluyendo cuestiones éticas y políticas-, así como construir herramientas que permitan al docente reflexionar sobre su propia práctica a partir de la elaboración progresiva de marcos interpretativos (Resolución N° 6635/2009, pg. 8).

El segundo es el Campo de la Formación Específica, que está integrado por espacios curriculares que buscan aportar herramientas para orientar las decisiones didácticas. Este campo procura construir en los *“futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo”*. Este campo busca que los estudiantes comprendan la especificidad de la enseñanza en la educación primaria y que puedan formarse en la toma de decisiones vinculadas a la selección de contenidos, el aprovechamiento de las actividades, el uso de los tiempos y espacios, los procesos de evaluación. Es interesante destacar que la formulación misma de este plan de estudio incluye *“instancias de diálogo, intercambio y articulación con el Campo de la Formación General y de las Prácticas Docentes”* a lo largo de la formación (Resolución N° 6635/2009, pg. 8 y 9).

El tercero de los campos se denomina Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. En él se incluyen distintas instancias que persiguen diversos objetivos que darán sentido a la existencia de una unidad de sentido mayor: el campo de la práctica. Éste último, excede lo que se conoce como residencia docente, que se concentra en las últimas instancias, desarrollándose previamente muchas otras (Resolución N° 6635/2009, pg. 9). Otro de los aspectos relevantes desde la formulación misma de los objetivos de este

campo es la invitación al trabajo sistemático sobre la subjetividad. A lo largo del trabajo de campo, fueron recurrentes las referencias de los estudiantes y graduados acerca de la multiplicidad de instancias en las que se los convocó, a lo largo del profesorado, a *“revisar sus biografías escolares”*, así como fueron reiteradas las menciones de los profesores a lo largo del curso para ingresantes 2013 sobre *“el trabajo sobre sí que requiere la formación docente”*. En otras palabras, la formación docente implicaría el trabajo sobre sí, revisar la propia biografía escolar, y poder desnaturalizarla. Dice el diseño curricular:

“A lo largo de este campo se propone interpelar al sujeto de las prácticas, sujetos en formación, a partir de la implicación de su subjetividad e identidad reflejadas en trayectorias escolares singulares que requieren procesos de objetivación mediados desde una posición reflexiva. Se pretende ofrecer a los estudiantes oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar aportes para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar. El análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa” (Resolución N° 6635/2009, pg. 9).

Lo expresado en el párrafo anterior nuevamente invita a pensar en los tres campos que estructuran la carrera como campos articulados, en cuyas intersecciones iría moldeándose un modo de estructurarse el trabajo docente, a partir de la reflexión sistemática y la incorporación de categorías y herramientas específicas. También desde esta propuesta de formación, se intenta alzar distintas dimensiones que intervienen más o menos explícitamente

en la tarea cotidiana de maestros y profesores. Es lo que denominamos niveles contextuales (Achilli, 2000). En el texto PEP se lo hace en términos de atravesamientos institucionales (como en el extracto que sigue), así como la dimensión histórica y política:

“Si bien la enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a las mismas, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de las prácticas docentes. Es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación. Estas consideraciones conducen a discriminar y clarificar las intrincadas relaciones entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, a partir de caracterizarlas como prácticas sociales y educativas históricamente determinadas” (Resolución N° 6635/2009, pg. 9 y 10).

Por último, una particularidad de este campo es la necesaria relación con otras instituciones en las que, fundamentalmente, los estudiantes realizan sus prácticas. De este modo, se señala, se *“ponen en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes”*. Se considera a estas instituciones *“co-formadoras”* (Resolución N° 6635/2009, pg. 10).

Para cerrar este apartado, insistimos en la idea de que las políticas -tal como lo trabaja Justa Ezpeleta- se insertan en las tramas preexistentes de las instituciones, más allá de la *“racionalidad”* que busquen establecer desde la *letra*. Por otra parte, como hemos mencionado en la Introducción, los procesos de implementación se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma. Los conceptos que están contenidos -de algún modo- en esta afirmación son los de *apropiación* y

adaptación. Ezpeleta, en una conferencia realizada en Buenos Aires en 2007 y que tuvo lugar en la FLACSO, abordó esta cuestión precisando que *apropiación* refiere a lo que hacen los sujetos en términos de ir integrando aspectos de modo tal que tengan sentido en función de quiénes son, de dónde están parados, etc. *Adaptación* refiere, valga la redundancia, a la adaptación que la institución hace de un modelo, programa, o política. Entendemos que esa adaptación es también un modo de apropiación; lo mismo sucede con lo que venimos nombrando como recontextualización: estamos ante apropiaciones que ocurren en los diferentes planos o niveles que venimos refiriendo.

Hemos recuperado hasta aquí algunos de los hitos que caracterizan el proceso de la Ciudad de Buenos Aires en relación a la organización de la formación docente, buscando iluminar aspectos de esa recontextualización -a nivel de la jurisdicción- que implica toda política. También en este apartado hemos recorrido algunos aspectos de la *letra* del plan de estudios vigente para la carrera docente, procurando mirar esa normativa con cierto dinamismo, considerando que detrás de ese tipo de documentación lo que existen son procesos (Rockwell, 2009: 152). En ese trayecto, hemos planteado que es necesario inscribir los sentidos que se construyen a nivel institucional acerca de este nuevo plan en un proceso de más larga data en la jurisdicción, básicamente asociado a la reforma curricular de comienzos de los 2000 (y que se sintetiza en las Resoluciones 270 y 271). Si bien podría plantearse la dificultad para la CABA de encarar *“otra”* reforma luego de años de trabajo sostenido para adaptar los cambios curriculares anteriores, lo cierto es que la implementación del plan 2009 se ha montado sobre la experiencia anterior, dado que no constituyen propuestas que vayan en direcciones opuestas. La celeridad con la que se ha puesto en funcionamiento esta maquinaria responde, asimismo, a

la creación del INFoD -dispuesta por la Ley de Educación Nacional sancionada a fines de 2006-, aún con la paradoja que presenta la Ciudad en términos de su actual oposición política entre el gobierno nacional y el local (Caderosso y Schoo, 2011: 144). En el apartado que sigue avanzaremos en los procesos de apropiación del diseño curricular para la carrera docente que entró en vigencia en 2009, haciendo foco en el nivel institucional y los sujetos concretos con los que nos vinculamos a lo largo del trabajo de campo.

La carrera docente en un contexto específico: el *“plan nuevo”* en la trama institucional

Explorar la forma que asume una política en un ámbito institucional específico, los modos en que se apropia, recontextualiza o adapta y los sentidos que se producen en torno de los cambios que trae aparejado este nuevo diseño curricular, supone reconocer que existe una relación compleja entre la política y la cotidianeidad de las escuelas. Como señala Elsie Rockwell, *“las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana. Entre disposiciones que legislan cambios ya logrados y las que fijan un deber ser inalcanzable encontramos toda la gama de resultados”* (Rockwell, 2013: 77). Como adelantamos, más allá de lo que se define desde la *letra* del plan de estudios, en el transcurso del trabajo de campo distintos actores consideraron que los cambios que acarrea el *“plan nuevo”* obstaculizan la finalización de los estudios ya que no resulta sencillo sostener simultáneamente las visitas a las escuelas asignadas para la realización de las prácticas, la cursada regular en el profesorado, y las obligaciones laborales de los estudiantes.

Nos interesa señalar que fueron los sujetos del estudio quienes constantemente refirieron el plan 2009 como *“nuevo”*. Conservamos por

momentos esa referencia *nativa* ya que interpretamos que tiene que ver con la cotidianeidad de la institución, que continuamente genera estrategias para dar cumplimiento a lo que establece el diseño curricular, evaluando los resultados de las acciones que se implementan, ensayando otros caminos posibles, etc. Junto con esto, insistimos en que el carácter novedoso del plan puede tensionarse si lo colocamos en un proceso más amplio a nivel de la jurisdicción, y si dejamos lugar también para otros sentidos construidos sobre el mismo, a nivel institucional: hubo estudiantes, como veremos enseguida, que señalaron que los problemas que se identifican con esta norma no son nuevos sino que la novedad, en todo caso, sería que los mismos se agudizan.

Para el abordaje de estas cuestiones retomamos los analizadores planteados anteriormente: los cambios en lo que se denomina *prácticas*, y la cuestión de la extensión de la carrera. En nuestros registros estas dimensiones aparecen asociadas -de hecho, parte del problema que se construye en torno a la extensión de la carrera se relaciona con dificultades a la hora de cursar los talleres de práctica-, por lo que sólo por momentos las referiremos por separado en pos de la claridad expositiva y con fines analíticos.

Para poder abordar la problemática específica que se condensa en torno de las instancias de práctica que se establecen desde el diseño curricular a lo largo de la carrera, es necesario recuperar miradas -entrecruzadas- de estudiantes, profesores, autoridades de la institución bajo estudio. De la misma forma, se requiere poner en relación estos sentidos que se construyen con los que aparecen expuestos en la *letra* del plan, y que analizamos previamente. El enfoque relacional desde el cual realizamos el análisis implica, además de la consideración de la identificación de los distintos actores que intervienen en la delimitación de una determinada problemática; el registro de las opi-

niones divergentes, heterogéneas, al interior de cada uno de ellos. Lo que se observa en la práctica es que determinados posicionamientos son compartidos por estudiantes y autoridades institucionales; al tiempo que *entre* los estudiantes (y seguramente entre los profesores) pueden registrarse énfasis diferentes en cuanto a los modos de valorar las prácticas, e incluso apreciaciones que pueden no coincidir.

Sostenemos que las *prácticas* se sitúan de algún modo entre la *denuncia* y la *demanda*. Se constituyen, inicialmente, como un espacio valorado positivamente por todos los actores. Por lo general, los estudiantes coinciden en que les permiten tomar contacto "real" con instituciones educativas. Sin entrar en las escuelas -sin *practicar*- "*es casi imposible que entiendas qué estás estudiando*" (Valeria, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012). Los profesores esperan que ese acercamiento invite a los estudiantes formular preguntas para abordar desde otros campos de formación (sobre todo desde el campo General), acorde a "*una formación docente integral y compleja*" (Analía, profesora: nota de campo, en el marco del curso de ingresantes 2013). Las autoridades sostienen casi permanentemente (tanto ante la investigadora como ante los estudiantes regulares e ingresantes) la idea de que, en buena medida, la formación acontece en la permanente reflexión sobre la práctica.

El diseño curricular vigente (de 2009) estructura la formación en tres grandes campos, tal como referimos más arriba. El campo de formación de las prácticas docentes se organiza en seis talleres consecutivos que implican distintos acercamientos a las instituciones. Sin embargo, rápidamente aparecen las complicaciones en otros planos. Una estudiante próxima a graduarse en el momento en que fue entrevistada en 2012 relató:

"En general las prácticas en la carrera son un problema gravísimo. Tienen una estructura, por cómo es-

tán planteadas, que vos tenés que cursar materias (muchas si querés terminar en cuatro años, cosa que pasa bastante poco), y además ir a la tarde a contraturno a la escuela. Si trabajás tenés que ir a la mañana al trabajo, a la tarde a la escuela, a la noche al profesorado. Es algo muuuy excluyente. Y ahora peor con el plan nuevo. Es peor porque se incorporan las prácticas desde antes³. Es un problema y un eterno reclamo de la carrera desde cómo están organizadas. Tenés un hijo o tenés algún inconveniente, ya está, no podés. (...) Es un re problema. Lo mismo que con los compañeros que empiezan a trabajar y no pueden dedicar un turno a hacer las prácticas, y un turno a trabajar, porque no trabajan tres horas, trabajan ocho. Y tienen que cursar! Además no pueden tomarse dos meses en el trabajo para ir a hacer las prácticas. Hay algo que pesa mucho. Hay compañeros que están ahí terminando la carrera pero les faltan talleres 4, 5 y 6. Y nunca se pueden recibir. Es una falencia..." (Valeria, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012).

La identificación de este problema no impide que, simultáneamente, se sostenga que la instancia de prácticas resulta imprescindible:

"No hay duda de que el espacio de práctica es fundamental. Los que tienen experiencia en otros espacios de la educación, bueno... ¿pero los que no tienen? Entonces la entrada en la escuela durante la carrera es clave, no hay posibilidad de que entiendas lo que estás estudiando sin entrar a la escuela. No hay duda de que el espacio de práctica es fundamental. Pero el asunto es en el formato en la carrera, en el rol de estudiante, tiene un montón de trabas" (Valeria, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012).

Otra de las estudiantes entrevistada, que se encuentra promediando la carrera, se refirió a las prácticas como instancias importantes y de "aprendi-

zaje recontra valioso" pero, asimismo, remarcó las trabas con las que en general se chocan los estudiantes:

"Yo voy a tratar de separar dos cosas. Las prácticas están re buenas: está re bueno entrar a la escuela pública. No hay manera de que te puedas representar en el profesorado lo que puede llegar a pasar en el aula de una escuela... ni en pedo! Por más que tengas todo planificado, es otra cosa! La cagada es que el régimen de prácticas acá no está bien armado, por lo menos acá no la pasamos bien. (...) Te encontrás con que tu cotidianeidad de estudiar, laburar y hacer prácticas te cansa muchísimo, no te permite hacer otra cosa. Te cansa el hecho de saber que tanto en taller como en residencia todo lo que tengas que llevar a la escuela lo tenés que hacer vos y que poner vos. Y eso no vuelve, no te lo da nadie. Por ejemplo, yo para hacer prácticas me tengo que ir durante un mes y una semana antes del laburo. Entonces tenés el laburo que te descuenta esa horita (...). Más allá de todo eso, aprendés un montón, es un aprendizaje recontra valioso" (Romina, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012).

Luna, una estudiante que cursa actualmente su tercer año de carrera (y tiene perspectiva de graduarse al finalizar su cuarto año) explicitó diferencias en las condiciones y posibilidades de los estudiantes del ENS bajo estudio, cosa que puso en juego cuando calificó el plan de estudios actual:

"(...) Es una realidad: si uno trabaja cuatro horas no gana para mantenerse y mantener a una familia. Ahí hay un problema. Porque no se puede dedicar un mes entero a las prácticas y un mes entero a cursar. Entonces ahí es claro que no es un plan para todos. Está pensado para otro público, para nosotros que somos adolescentes, que somos jóvenes adolescentes que aún vivimos con nuestros padres y nos podemos dar ese lujo" (Luna, estudiante: en-

trevista realizada en noviembre de 2012).

Dijimos anteriormente que, para el abordaje de los modos en que se procesa a nivel institucional el plan 2009, tomamos como analizados dos aspectos: la extensión de la carrera y los cambios en torno de las instancias de *práctica*. También expresamos que ambos están vinculados entre sí, y que resulta imposible pensarlos por separado. En este punto, proponemos acercar la voz de profesores y autoridades del ENS en el que realizamos el trabajo de campo. Aquí, consideramos que es más claro desarrollar el análisis partiendo de las referencias puntuales que realizan al nuevo plan para puntualizar qué líneas de trabajo se ponen a funcionar, al evaluar que surgen consecuencias "no deseadas" a partir de su entrada en vigencia.

La Regente del nivel terciario consideró en una entrevista que el nuevo plan "entra con calzador" ya que son "demasiadas" materias, y "termina siendo similar a la secundaria (tantas horas de cursada, distribuidas en cuatro años)". Evaluó que "eso genera abandono, deserción, y se está tratando de pensar también la responsabilidad institucional en esto" (Autoridad de Nivel Terciario, entrevista realizada en Noviembre de 2012).

Lo primero que aparece en relación a este nuevo plan es entonces la cuestión de la extensión de la carrera ("demasiadas materias"), su formato ("similar a la secundaria"), y la necesidad de abordar esta problemática a nivel institucional. La extensión en la duración de la carrera y la incertidumbre que se generó en los primeros momentos, se articularon generando, según se planteó desde el ámbito de la Regencia, "una deserción del 70% en 2009: los estudiantes llegaban y nosotros lo único que podíamos decirles era que la carrera había pasado a durar por lo menos cuatro años pero que no estaba definido nada" (Autoridad de Nivel Terciario, entrevista realizada en Noviembre de 2012). Una de las estudiantes confirmó esta cuestión,

y señaló algunas de las consecuencias que vivieron muchos de los estudiantes que ingresaron por ese entonces:

*"Yo entré al profesorado y nos hicieron firmar un papel que decía que entrábamos en el plan nuevo, pero que el plan nuevo no estaba hecho todavía, que no estaba terminado. Y bueno, qué ibas a hacer? Todos firmamos! (...) Algunos habían entrado en un plan de 50 materias y pasaban a uno de 240: era un número ridículo! (...) el plan de estudios no se terminó de cerrar hasta fines del año pasado [en referencia a 2011], que fue el momento en que se cerraron, que se terminaron de definir los EDI, que son los Espacios de Definición Institucional"*4 (Valeria, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012).

Volviendo a lo señalado por la autoridad entrevistada, aparece la deserción como el primero de los "problemas" relacionados con el nuevo plan. A la incertidumbre inicial se suma un dato concreto: la extensión de la carrera. Consideramos que las valoraciones que se construyen sobre este punto deben ser reflexionadas en relación al número de estudiantes que completan su formación y se gradúan. En 2012 egresó la primera tanda de gente que se inscribió con este nuevo plan. Según datos proporcionados desde la regencia, en 2012 egresaron 11 estudiantes de nivel Inicial y 19 de Primaria. De estos números, un porcentaje que no se pudo determinar con exactitud, corresponde a alumnos que ingresaron con el plan nuevo. El escaso número de alumnos que logran finalizar sus estudios (en relación a los que ingresan) no puede, sin embargo, ser pensado exclusivamente en función de la implementación del plan 2009. Aquí surgen otros puntos a considerar, de orden contextual, sin los cuales no es posible comprender qué es lo que está sucediendo. Nos referiremos un instante a lo que estudiantes y autoridades mencionaron recurrentemente, y que denominaron "emergencia edu-

cativa". En el discurso de la Regente, por ejemplo, la preocupación por la "casi imposibilidad de cursar la carrera en cuatro años" se vinculó enseguida con "la Resolución N° 10814, sobre la emergencia". Si bien no es éste el espacio para realizar un análisis minucioso del tema, diremos brevemente que en la Ciudad de Buenos Aires -también en otras jurisdicciones- se viene registrando que existen cargos docentes vacantes en el área de Educación Primaria, por lo que se ve afectado el servicio educativo. Frente a esta situación, si bien el Estatuto Docente (ordenanza 40.593 y sus modificaciones) establece como condición para el ingreso a la carrera docente poseer el título correspondiente a cada área para el cargo, se resuelve autorizar -mediante la resolución citada- a los estudiantes que tengan el 70% de las materias cursadas y el taller 4 (del campo de la Formación de la Práctica Docente) aprobado a realizar suplencias e interinatos en escuelas públicas.

Resulta importante remarcar que en esta ENS existe en principio un consenso⁵ que se expresa, por ejemplo, en escritos publicados en el portal del Normal luego de la realización de una reunión extraordinaria de Consejo Directivo. En el portal, se remarca el rechazo de la Resolución mencionada por considerarse que la misma "favorece el retraso y/o la deserción del estudiantado pues ya teniendo hecho el taller 4 pueden ingresar a la docencia (complicación de trabajo junto con la cursada en el profesorado y las residencias)". Además se señala que también se "favorece la fragmentación próxima del colectivo docente entre graduados y no graduados". Asimismo, puede leerse que "no aparecen en la resolución la regulación de las condiciones laborales de quienes podrían ejercerlo y tampoco se especifica si esta medida tiene un plazo por la emergencia educativa o será así de aquí en adelante". Pero además, y aquí llegamos al punto central en términos del análisis que venimos realizando, se sentencia: "Es contradictorio haber agregado un

año más a los profesorados en vistas de una mejor formación si ya pueden ejercer sin ese último año. Esto va en contra de una educación pública que busca la calidad tanto de lxs maestrxs como del aprendizaje de lxs chicxs. Consideramos, en este sentido, una medida más de desprestigio a la educación pública".

De alguna manera, éste último punto en el que se tensiona la cuestión de la "mejor formación" o la "calidad" asociada a la extensión de la carrera, y la *vía libre* para ejercer la profesión sin siquiera haber finalizado los estudios vuelve a traer al centro de la escena la cuestión de las tramas en las que se insertan las políticas. No sólo las tradiciones o historias institucionales en las que se ponen a jugar, sino los contextos o niveles contextuales (Achilli, 2000) dentro de los que se procesan. Si, como marcamos en la introducción, la extensión de la carrera que se establece desde los planes de los PEI/PEP 2009 se inserta en una matriz desde la cual se afirma que la formación de los futuros maestros constituye una prioridad y que debe ser fortalecida, los actores las procesan en condiciones particulares (no llegan a cubrirse los cargos docentes en las escuelas: "faltan maestros"). Y estos contextos, a su vez, dan origen a otras normativas o políticas, como la Resolución N° 10814.

En la dinámica propia de esta institución se intercambian cotidianamente pareceres sobre el nuevo plan, sobre la Resolución a la que nos referimos más arriba, sobre los pros y los contras de uno y otra. En ese proceso se vuelve insoslayable el hecho de que son pocos quienes efectivamente recorren la carrera en cuatro años y se gradúan, y muchos quienes extienden su cursada e incluso no llegan a recibirse. Esto lleva a que se vaya moldeando esta problemática de modo tal que se determine que, si bien no es la institución la responsable de las situaciones que se generan, sí tiene, en todo caso, una responsabilidad. En este punto, se despliegan una serie de

acciones que apuntan a acompañar a los estudiantes desde el ingreso a los profesorados y hasta su egreso. Por ejemplo, comentó la Regente, "se diseñaron dos recorridos posibles de carrera, dos recorridos sugeridos, dos propuestas, para poder recibirse en cuatro años. Las coordinadoras o tutoras ya venían haciendo sugerencias, pero ahora se institucionalizó un poco este tema" (Entrevista realizada en noviembre de 2012).

La discusión de estos temas también se plasma en propuestas concretas que se busca hacer llegar a funcionarios e instancias estatales de distintos niveles. Por ejemplo, en el transcurso del trabajo de campo, hubo repetidas alusiones a un trabajo que se viene realizando en la institución, una "evaluación del plan nuevo, para presentar ante el INFD". Preguntamos si se referían a un formato que -entendíamos- habría hecho llegar ese Instituto a los institutos de formación docente y explicaron que no, que ese material no tenía márgenes para que los profesorados plantearan lo que quisieran plantear y que ellos estaban trabajando en otro tipo de informe para "elevar". Una de las propuestas concretas sobre las que aparentemente existe consenso en esta ENS es la de "rentar las prácticas y la residencia docente", como lo refirió una estudiante -hoy ya graduada-. Ella marcó que "en el [número de la ENS a la que asiste] se pudo arreglar que no se bajara una evaluación que fuera sólo una discusión docente. Decidimos que fuera [una discusión] docente y estudiantil. Discutimos cada uno por su lado y después nos juntamos para poner en común" (Valeria, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012). Además, otra estudiante que promediaba la carrera al momento de ser entrevistada agregó que, además de la propuesta de rentar las prácticas y residencia docente, en la evaluación del plan nuevo que se estaba realizando a nivel institucional, se habían discutido otros puntos:

"El tema es que todo lo que uno vio [en el profesorado, a lo largo de la carrera] es muy lindo pero después

es, no digo imposible, pero muy difícil aplicarlo a la realidad escolar. Pensás en un alumno tipo, en una escuela tipo y no existe. Y después de la carga horaria de las materias: es muchísima. Y más allá de las prácticas, no puede estar tan secundarizada la carrera: tenés que cursar todos los días cuatro horas, sólo se pueden tener dos faltas, y no debe ser así. Debe ser más universitaria, somos todos adultos. Los compañeros están con esto de que 'no puedo tener más de dos faltas, me quedo libre'. Hay cosas que se charlan con los docentes y está todo bien, pero curricularmente te quedás libre. Así no se recibe nadie, es muy preocupante" (Romina, estudiante: entrevista realizada en octubre de 2012).

Venimos intentando mostrar que lejos de bajar sin más a las jurisdicciones y a las escuelas, cualquier política, disposición, diseño curricular, plan, se inserta en tramas locales e institucionales que son preexistentes, que son particulares en cuanto a sus tradiciones e historias, las características de su población, de sus modalidades de trabajo. Podemos plantear entonces que la institución que aquí tomamos como referente empírico *adapta* el nuevo plan a sus especificidades o realiza, por lo menos, un trabajo en este sentido. Los sujetos se *apropian* del mismo en vistas a poder integrarlo en una matriz que tenga sentido para cada uno de ellos. En este proceso, van identificando ciertos problemas que expresan de modos heterogéneos. El plan es referido por distintos sujetos en términos de que "no es para todos", "es excluyente" y que, de este modo, "no se recibe nadie". Muchos estudiantes y docentes insisten en que el recorrido se hace largo, que en muchos casos se "traba" por los talleres (del campo de la Práctica). Institucionalmente se intenta construir dispositivos como asesorar a los estudiantes en el momento en que se inscriben a materias, orientando, proponiendo recorridos, flexibilizando ciertos aspectos del formato de cursada que se consideran rígidos, etc.

Por último, es interesante recuperar aquí la cuestión de la "identificación de problemas" y la consideración del currículum como "empresa práctica" que referimos en el apartado sobre la letra de la política. La cuestión central apunta a plantear que lo que en el proceso de formulación de las políticas se recorte como problema no necesariamente se corresponderá con lo que, a nivel de las instituciones, se delimite como prioritario. En este sentido, en la ENS bajo estudio, hemos podido registrar cómo los actores van identificando progresivamente *problemas* y, a partir de ahí, van ponderándolos: si en el nivel del discurso y de ciertas prácticas desplegadas al interior del instituto se considera que jerarquizar la carrera docente constituye una cuestión central -tal como se explica en la fundamentación del plan de estudios bajo análisis-; la prolongación "excesiva" de la carrera que se registra y el bajo porcentaje de estudiantes que se gradúan cada año termina delimitando un problema que reviste mayor urgencia y que se construye como prioritario. Es en función de esto último que se desplegarán acciones específicas orientadas a "ofrecer soluciones".

Palabras finales

En este artículo hemos abordado aspectos vinculados a la cuestión de la *formación docente* a través del análisis de los modos en que se procesa -a nivel de una institución en particular- la llegada de un plan de estudio que extiende la carrera docente a cuatro años y modifica la estructura de las "prácticas". Consideramos que el proceso de implementación de este diseño curricular acontece en relaciones entre diversos actores (estudiantes de los profesorados, docentes, autoridades institucionales, funcionarios estatales *presentes* -por ejemplo- a partir de la *letra* de la política⁶). De todos modos, consideramos que queda pendiente para futuros trabajos un análisis que profundice otro nivel de la perspectiva

relacional y que pueda registrar la heterogeneidad de posicionamientos al interior de cada uno de los actores identificados (Menéndez, 2002).

A lo largo del escrito hemos documentado cómo asuntos que en la normativa buscan *fortalecer* la formación docente -una carrera de cuatro años, una estructura de talleres de práctica que vincula a los estudiantes con las escuelas desde su ingreso a los profesorados-, son experimentados por sujetos concretos en términos problemáticos, formando parte de un plan de estudio que "no es para todos", que "es excluyente" y que no les permite graduarse en tiempo y forma ("así no se recibe nadie").

Asimismo, hemos señalado que la complejidad del proceso analizado requiere considerar distintos niveles del contexto, por lo que incorporamos al análisis aspectos de la *tradicción* de la jurisdicción en términos de política curricular, o la cuestión de la denominada emergencia educativa como otra de las dimensiones que intervienen en la producción de sentidos acerca del plan de estudios vigente. Muchas de las dificultades que se reportan no pueden ser explicadas exclusivamente en términos de un diseño curricular, sino que los cambios que se impulsan a través de éste último deben ser reflexionados, siempre, en relación a los planos contextuales señalados, presentes en cada una de las situaciones registradas y analizadas en este trabajo.

Siguiendo los desarrollos de Justa Ezepeleta, es posible plantear que la entrada en vigencia de un nuevo plan de estudios no determina un único sentido del proceso de implementación sino que -a partir de aquí- se abren procesos específicos en las diferentes jurisdicciones e instituciones, en función de sus características, sus historias, sus tradiciones y lógicas preexistentes. La normativa, entonces, será adaptada en forma diferencial desde cada una de

las matrices ordenadoras propias de los distintos establecimientos formadores y, en otro nivel, los distintos sujetos *experimentarán*⁷ de modos heterogéneos las implicancias de la entrada en vigencia del plan de estudio que hoy rige los profesorado de los niveles inicial y primaria.

Para finalizar, nos interesa dejar planteado que la recontextualización que la jurisdicción hace de la política y la apropiación/adaptación de la misma a nivel de las instituciones no son procesos paralelos sino

yuxtapuestos, que se superponen. Más aún en el caso de la ENS en la que se desarrolló el trabajo de campo, ya que, como comentamos más arriba, muchos de los docentes y autoridades que allí se desempeñan pasaron también por la función pública en la CABA e incluso intervinieron en la producción de los diseños curriculares de las diferentes áreas. Como venimos mostrando, esto no impide que se registren tensiones a diario, en su puesta en práctica. Algo del orden de la *tradición* que fue configurándose en la Ciudad y

que describimos en el apartado sobre la *letra* de la política, se actualiza en la vida cotidiana de la institución formadora: nos referimos a la "lógica de reflexión" que se buscó instalar en la jurisdicción "*rescatando potencialidades y aspectos a mejorar para pensar opciones que optimicen la Formación Docente*" (Resolución N° 6635/2009, pg. 4).

Recibido el 23 de agosto de 2013

Aceptada el 15 de julio de 2014

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- Achilli, E. L. (2000), "Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural", en Achilli, E. L., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, Rosario, UNR Editora.
- Caderosso, M. y Schoo, S. (2011), "La implementación de (sucesivas) reformas de la formación docente en dos contextos jurisdiccionales: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires", en *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.
- Ezpeleta, J. (2007), *Conferencia sobre evaluación de programas educativos*, FLACSO Argentina, 24 de abril de 2007.
- Ezpeleta, J. (2004), "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, México, RMIE.
- Ezpeleta, J. (2001), "Notas para estudiar las innovaciones educativas" a propósito del proyecto *La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación*, México, OEI, Mimeo.
- Hilario, C. N. (2010), *Las prácticas escolares de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria*, Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Menéndez, E. L. (2006), "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales", en *Revista Relaciones* 107, Vol. XXVI.
- Menéndez, E. (2002), *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Mercado Maldonado, R. (2010), "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", en *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, Volume 14, Número 1.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013), *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*, Buenos Aires, Documentos de la DINIECE. Serie La Educación en Debate / N°13/ Diciembre de 2013.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011), "Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales", en *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 47 (1).
- Petrelli, L. (2013), *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*, Editorial Académica Española, 2013.
- Petrelli, L. (2012), "Las presencias estatales en las escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE.
- Rockwell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, M. y Ruiz, G. (2011), "La formación docente en la Ciudad de Buenos Aires en las últimas décadas", en *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Notas

- 1 "La formación docente ocupa un lugar central en la agenda educativa actual. A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de la Nación, como organismo de diseño y coordinación, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes y profesores en la Argentina" (Resolución N° 6635/2009, pg. 4).
- 2 En el documento se señala que se parte del marco normativo proporcionado por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación y la aprobación, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), de los siguientes documentos: "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (Resolución CFE No 24/07), "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" y "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional".
- 3 Aquí puede notarse cómo las políticas -en este caso el plan de estudio vigente- se insertan en tramas preexistentes. De hecho, no está siendo marcado como algo nuevo sino como la agudización de un viejo problema.
- 4 Si bien todos los profesorados tienen el mismo plan, cada Instituto diseña sus propios EDI.
- 5 Sería importante profundizar el trabajo de campo y poder acceder, por ejemplo, a estudiantes que no participen de las reuniones del Consejo Directivo y que sostengan opiniones divergentes respecto de la expresada en la Página web de la ENS, y/o se encuentren trabajando en escuelas sin haberse graduado, amparándose en el marco de la Resolución N° 10814.
- 6 También registramos *presencia estatal* en las discusiones suscitadas puertas adentro de la ENS analizada, materializada en debates en torno de la orientación de esta política (sus límites y alcances) y en prácticas concretas como la elaboración de documentación para ser presentada ante el INFD. Hemos abordado la cuestión de las *presencias estatales* en otros trabajos. Entre otros, pueden consultarse: Petrelli 2013 y 2012.
- 7 Sobre cómo entendemos la categoría *experiencia* puede consultarse Petrelli, 2013.

Resumen

La política pública constituye un proceso en el cual intervienen diversos actores que disputan su direccionalidad, en condiciones desiguales. En este artículo se analizan, desde un enfoque antropológico y relacional, los modos en que estudiantes, profesores y autoridades de un instituto de formación docente experimentan los cambios en los planes de estudio de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria que, entre otras modificaciones, extendieron en 2009 la carrera docente a cuatro años e incrementaron las instancias de "prácticas". La letra de la política curricular afirma que la formación de los futuros maestros constituye una prioridad y que debe ser fortalecida, y es desde esta matriz que se despliegan las modificaciones mencionadas. Por otra parte, distintos actores institucionales consideraron que estos cambios obstaculizan la finalización de los estudios. El análisis se despliega a partir de la consideración de que las políticas educativas diseñadas en ámbitos estatales (expresadas en diseños curriculares, resoluciones, circulares, etc.) no bajan sin más a las instituciones sino que los procesos de implementación se estructuran en apropiaciones que realizan los sujetos, redefiniendo los sentidos de los programas y produciendo, en ese mismo movimiento, la política misma.

Palabras clave

Política pública/educativa/curricular - Formación docente - Procesos de implementación - Actores institucionales - Apropiación

Abstract

Public policy is a process in which several actors take part and struggle from unequal positions to give that policy a certain direction. This article presents an anthropological and relational analysis of different ways in which students, teachers and authorities in an educational institute for future teachers experience the changes that occurred in the Curricula of K-5 and Elementary School teachers training colleges part of such changes was the extension to four years as well as the extension of the period of practice. The text of curricular policy clearly states that future teachers' education is prior and must be strengthened, so above referred changes follow this pattern. On the other hand, different institutional actors considered that these changes hinder studies to come to an end. The analysis reckons that educational policies coming from state departments (curricula, resolutions, etc.) do not merely reach institutions by an aseptic process; in fact, policy setting is appropriate them, thus redefining the meanings of the programs while producing the policy itself.

Key words

Public policy/education/curricular policy - Education for future teachers - Policy setting - Institutional actors - Appropriation