



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año IV | Número 13 | Marzo 2023

# Formación y trabajo docente: concepciones e incumbencias estatales

Simari Julieta<sup>1</sup>

julietasimari@gmail.com

---

<sup>1</sup>Licenciada en Educación y estudiante avanzada de la Maestría en Política Educativa de la Universidad Nacional de Hurlingham. Profesora de I.S.F.D. de la provincia de Buenos Aires y docente universitaria.

## Introducción

En la República Argentina, el concepto de educación y desarrollo de la formación docente ha ido variando a lo largo de la historia según las concepciones y modelos de gestión de las políticas públicas.

En los últimos treinta años, con algunos matices, hemos podido identificar dos tipos de posicionamientos políticos bien delimitados e incluso contrapuestos por parte del Estado; que nos ayudan a entender desde dónde partimos y hacia dónde vamos. En relación a eso, se intenta desarmar el complejo entramado del trabajo docente, sus incumbencias y problemáticas.

Ahora bien, todos los problemas sociales requieren una construcción, un debate y un cuestionamiento. En este artículo intentaremos hacer una aproximación de las herramientas y procesos que nutren y consolidan la formación docente, esperando a futuro muchas más voces que nos ayuden a discutir, producir conocimiento y analizar la realidad.

## Perspectiva histórica

Para comenzar a adentrarnos en este recorrido, se hace necesario recordar que no existe lo social como una concepción independiente de lo político, lo económico o lo cultural. Todo objeto social: el Estado, la educación, la desigualdad, la adquisición de derechos; es el resultado de un proceso (Tenti Fanfani, 2011).

Desde la conformación del sistema educativo argentino, a finales del siglo XIX, la formación docente se desarrolló bajo la administración y organización de las Escuelas Normales. Las principales destinatarias de esas propuestas fueron las mujeres de sectores medios y bajos, que vieron en la docencia una posibilidad de inclusión en la vida pública y de ascenso social a través de un trabajo respetable.

A mediados del siglo XX, ente 1969 y 1970, se produjo la tercerización de la formación para el magisterio. Las Escuelas Normales transformaron su escuela secundaria en bachillerato y se convirtieron en profesorados, pasando luego a denominarse Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

Como recorte temporal, centraremos nuestra mirada en las políticas y disposiciones de los últimos treinta años. La década de los noventa en Argentina estuvo signada por la descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales. La denominada “transformación educativa” contó con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N°24.195 en 1993. Con la LFE, se produjo un proceso de descentralización del sistema educativo, a partir del cual se transfirieron a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires las instituciones que aún quedaban bajo la órbita del Estado Nacional. Es decir que, a partir de este momento, serían las jurisdicciones las encargadas de financiar y mantener, no solo los edificios escolares, sino también de diseñar los planes de estudio y ofertas académicas. Sin embargo, se re-centralizaron los dispositivos de control y gestión en manos de las autoridades nacionales; a la vez que se introdujo el concepto de evaluación desde un enfoque tecnocrático (Aiello y Grandoli, 2011). Se realizó una fragmentación del sistema, sobre todo en los niveles primario y secundario, se dió origen al Tercer Ciclo de la Escuela General Básica, conocido como EGB3, y se creó el Polimodal de carácter optativo y no obligatorio.

En este escenario, en el año 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior (LES) N°24.521, que aún continúa vigente. En ella se reconoció a los ISFD como instituciones encargadas de formar y capacitar para el ejercicio de la docente en los niveles no universitarios y proporcionar formación de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico profesionales y artísticas (Artículo N°17).

En acompañamiento a la LFE y la LES, el Consejo Federal de Educación elaboró algunas resoluciones que acompañaban la reestructuración de la formación docente inicial y continua. En ellos, se hacía referencia a la imagen objetivo de los ISFD solicitando que cada establecimiento asuma los compromisos a efectos de alcanzar: calidad en el proyecto pedagógico de formación, titulación de su personal directivo y docente, producción científica y académica, producción pedagógica, entre otras (Aiello y Grandoli, 2011).

Estas decisiones, produjeron el debilitamiento de las instituciones educativas, deslegitimaron el saber de los docentes frente al de los expertos y posicionaron a los estudiantes en condiciones de pobreza en el lugar de sujetos asistidos. Es aquí donde

comienzan a tomar un rol protagónico los conceptos de profesionalización docente y capacitación, que serán analizados más adelante.

A través de la Red Federal de Formación Docente y otros programas afines, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó, reguló y financió la mayor parte de las acciones de capacitación con cursos presenciales, semi presenciales y a distancia. Capacitaciones que posicionaban a las y los docentes en un lugar de inferioridad, poca actualización y “reconversión” de la formación docente, frente a un mundo cada vez más demandante en el plano educativo. A pesar de eso, la escasa financiación y acompañamiento estatal a la implementación de la política lograron resultados poco favorables. Los cursos y capacitaciones no fueron suficientes para mejorar la “calidad” educativa, ni cumplieron su propósito de “actualización curricular”, a la vez que ensancharon la brecha de ofertas y desigualdad entre provincias y jurisdicciones, abriendo un gran abanico al “mercado de cursos” (Ministerio de Educación, 2001).

Sin detenernos en profundidad, se hace necesario mencionar que la organización docente comenzó a tomar notoriedad en aquellos años, como respuesta a las políticas de ajuste. Un hecho trascendental ocurrió el 2 de abril de 1997 cuando diferentes organizaciones docentes emplazaron una Carpa Blanca frente al Congreso Nacional, exigiendo la derogación de la Ley Federal y la promulgación de una Ley de Financiamiento Educativo. La protesta culminó cuando finalmente se promulgó esta ley y la carpa fue levantada el 30 de diciembre de 1999, luego de 1003 días. Este episodio, contaba además con el antecedente de la multitudinaria Marcha Blanca realizada el 23 de mayo de 1988, exigiendo mejoras en la condición laboral y salarial.

La inestabilidad laboral y económica, acrecentaron el malestar de la población culminando con el estallido social de diciembre de 2001 y la renuncia del entonces presidente.

A comienzos del nuevo siglo, la región latinoamericana atravesó un proceso de cambios y transformaciones políticas con viraje a gobiernos de izquierda. En el ámbito educativo, este proceso se materializó en el año 2006 con la derogación de la LFE y la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) N°26.206. Esta normativa no solo concibió a la educación como un derecho que debía garantizar el Estado, sino que

estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, sentando un precedente en numerosas políticas que acompañaron la propuesta. Por primera vez en la historia del país, se elevó el presupuesto educativo a un 6% del Producto Bruto Interno (PBI) gracias a la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/05 y se llevó a cabo la Paritaria Nacional Docente de manera anual.

En cuanto a la formación, en el año 2007 comenzó a funcionar el Instituto Superior de Formación Docente (INFoD) y se establecieron los criterios básicos de formación para todo el país a través de los Planes Nacionales de Formación Docente. El INFoD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento: la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico (Aguirre y Porta, 2018).

En relación a la formación básica común de los profesorados, se fijó la duración de cuatro años de los planes de estudio para obtener la validez nacional, se introdujeron diversas formas de residencia y se modificaron los Diseños Curriculares del Nivel Inicial y Primario, entre otros profesorados del Nivel Secundario. En el ámbito de las políticas curriculares, los Diseños Curriculares de Superior comenzaron a estructurarse en campos: campo de la actualización formativa, campo de la fundamentación, campo de las subjetividades y las culturas, campo de los saberes a enseñar y el campo articulador de la práctica docente. Todos estos se relacionan entre sí y se articulan transversalmente sumando nuevas unidades curriculares tales como: Didáctica y Curriculum, Psicología y Educación, ensamblándose con las Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente.

Sobre la formación docente en ejercicio, se estableció la cooperación académica e institucional entre los ISFD y las universidades, aunando la articulación entre ambos subsistemas de formación. En el área de formación de formadores, se planteó el objetivo de fortalecer los ISFD a través de políticas que diagnostiquen y contextualicen el trabajo que allí se realiza, planificando y coordinando el trabajo con los Equipos Nacionales y Equipos Técnico Jurisdiccionales. Además, el INFoD trabaja mancomunadamente con las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción, en la planificación, diseño, gestión y asignación de recursos para el sistema de formación a través de las Mesas Federales del Nivel Superior.

A pesar de estas implementaciones, el retorno de políticas neoliberales, similares a las de la década del noventa, marcaron un importante recorte educativo en términos de decisiones e implementaciones estatales. A su vez, la pandemia por el COVID-19 dejó al descubierto viejas y nuevas deudas en el plano educativo en general y con la formación docente en particular.

## Hacia una conceptualización del trabajo docente

Basándonos en la concepción de la educación como derecho, es preciso remarcar que, para llevar a cabo su cumplimiento, además de las intervenciones políticas y estatales, se hace necesario el desarrollo del trabajo docente. El modo de referirse a este término no siempre fue el mismo y se relacionó intrínsecamente con los modelos de política educativa descritos con anterioridad.

Algunas de las problemáticas características del trabajo docente comenzaron a visualizarse a partir de los años noventa. En este contexto, se posicionaba a las y los docentes bajo las palabras de rol o profesión. La primera, se relacionaba con los términos de “transmisor del deseo de saber”, “facilitador del aprendizaje”, “flexible para afrontar imprevistos”, entre otras. La segunda, referida a la profesionalización docente, las y los posiciona en un lugar de culpabilidad ante el mal funcionamiento del sistema (González, 2007). Se los acusa de esa responsabilidad y se asume como necesaria la “reconversión” de las funciones docentes. Al poner a las y los docentes como responsables de los problemas educativos, se deja de cuestionar la responsabilidad que tienen las políticas educativas y las decisiones gubernamentales.

Desde mediados del siglo XX, el trabajo docente en Argentina se encuentra organizado en gremios y sindicatos que debaten y resuelven en asambleas varias de las problemáticas que se suscitan, reconociendo el involucramiento integral del trabajador/a. Por un lado, desde la concepción del trabajo como productores/as de sí mismos/as, tomando al salario como una forma histórica que asume esa actividad en el sistema capitalista. Y por el otro, en un reconocimiento integral del trabajador o trabajadora en cuerpo, mente y afecto (González, 2007). Resulta inviable desarrollar la actividad docente sin tener en cuenta la carga psico-afectiva que se despliega con las y los estudiantes, el esfuerzo físico que el trabajo demanda (posicionamiento y

carga visual, auditiva y vocal), y la carga mental y psíquica que implica el desarrollo de las clases tanto dentro como fuera de las instituciones.

En este sentido, hay un conjunto de tareas que las y los docentes deben abordar como parte de su trabajo y otro conjunto de tareas que exige una institución. Sabemos también que las y los docentes actúan como transformadores de la realidad y, por lo tanto, como agentes y sujetos políticos, críticos y reflexivos de sus propias prácticas. Sin embargo, la relación no parece tan sencilla, el trabajo del docente no se agota únicamente en el momento en que se está frente a las y los estudiantes, sino que implica una acción reflexiva que produce conocimiento y que, a la vez, ese conocimiento debe derivar en la construcción de una educación emancipadora (Balduzzi, 2012).

En nuestro país, la mayoría de las y los docentes que se desempeñan en los niveles del sistema, tienen a la enseñanza como única actividad laboral remunerada, es decir que se dedican a esta actividad de manera exclusiva. En cuanto a los proyectos laborales futuros, la absoluta mayoría manifiesta deseos de continuar desarrollando sus actividades profesionales en el interior del sistema educativo, pero en tareas fuera del aula (puestos de supervisión, gestión, dirección, planificación, etc.) (Tenti Fanfani, 2002). Si bien esta afirmación estadística representa un recorte, y el sistema educativo cuenta con menos cargos jerárquicos para cubrir, se hace necesaria la intervención de políticas estatales que acompañen y sostengan un trabajo docente que pueda mejorar sus condiciones laborales y salubres sin la necesidad de abandonar el aula.

Para Castell (1998), uno de los principios que organiza y estructura a una sociedad es el salario. Esta relación, si bien comienza a visualizarse al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se consolida en los años setenta. La mayor parte de la dinámica social está organizada alrededor del salario. Se asocian a él posiciones de prestigio y poder, llevando consigo los signos de la modernidad y del éxito social.

En el plano laboral docente, la disputa por el salario ha sido una problemática histórica que, dependiendo de las políticas de turno implementadas, ha llevado a menores o mayores acuerdos significativos con los gremios y asociaciones docentes. A pesar de los grandes avances conseguidos en la última década a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento; en muchas regiones de nuestro país, las y los docentes ejercen sus

tareas en condiciones laborales de absoluta debilidad: bajos salarios, descalificación profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en el papel de reproductor mecánico o facilitador pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que los habían caracterizado en otras épocas (Aguirre y Porta, 2018).

En el trabajo, la exclusión es fuente de otras exclusiones tales como la sobreocupación, como consecuencia de los bajos ingresos, excluyendo el acceso de otras esferas de bienestar, como el disfrute del ocio y del tiempo libre. Por lo tanto, se hace necesario reforzar la importancia de pensar la exclusión en términos políticos y estatales, tratando de que día a día vayan fortaleciendo y profundizando el cumplimiento y la ampliación de derechos.

En síntesis, proponemos dejar de pensar al trabajo docente como una actividad o tarea fragmentada, para concebirlo como un conjunto de procesos complejos e interrelacionados en el que intervienen algunos de estos factores:

- Reconocimiento social por su tarea
- Salarios que reconozcan el valor de su trabajo
- Condiciones de infraestructura en los edificios en donde se desempeñan
- Reconocimiento de todo el trabajo que se realiza por fuera del horario escolar
- Formación permanente y en servicio, donde estén incluidos/as en la elaboración de las propuestas
- Atención a las condiciones de su salud laboral
- Formación docente desde la concepción del trabajo como derecho

## A modo de conclusión

No podemos escindir de las decisiones de la política pública a las problemáticas que involucren a la educación, la formación docente y los términos que quieran instalarse en la opinión pública para referirse a los docentes y su trabajo.

A las y los docentes se les reclama y exige muchas de las resoluciones de los conflictos que aquejan a las sociedades. La respuesta y solución parecería centrarse en la educación pero resulta muy difícil cuando no existen condiciones materiales ni simbólicas de legitimación que ayuden al trabajo docente a intentar resolverlas.

Ahora bien, el reconocimiento del trabajo docente, no es meramente salarial. El trabajo de la formación y de lo que ocurre puertas adentro en los ISFD y Universidades debe alejarse de los pretendidos “perfiles docentes” para centrar sus funciones en los requerimientos de puestos de trabajo concretos. Fortaleciendo, incluso, un trabajo docente que elija seguir desempeñándose en las aulas, mejorando sus prácticas y sus intervenciones. No obstante, la mejora no viene solo de las y los docentes o de los ISFD, sino de la decisión política del Estado, abarcando todos los aspectos que ésta requiere y acompañando a las y los docentes en la compleja tarea de continuar estudiando y haciendo notables aportes a al campo cultural. Esto requerirá alejarse de lógicas instrumentales o mecanicistas en la política de formación de profesores y profesoras, atendiendo a cuestiones ligadas a pensarnos como sujetos/as políticos/as, críticos/as, dispuestos/as a dar batallas culturales en los contextos de acción pedagógica donde desarrollamos nuestro trabajo.

Al respecto de la relación entre escuela y sociedad, Palacios (1999) toma la analogía de la mitología griega y menciona a Sísifo, un rey castigado que empuja una gran piedra sobre una montaña en dirección hacia arriba, aunque antes de llegar a la cima vuelve a rodarla hacia abajo. El autor sostiene que el trabajo por la transformación de la escuela será un trabajo de Sísifo si no se acompaña la transformación de la sociedad. Estos trabajos y estas luchas, necesitan unirse y orientarse en la misma dirección con el objetivo de evitar que la escuela continúe reproduciendo el *statu quo* en lugar de ayudar a transformarlo.

Seguimos teniendo por delante una gran problemática a analizar, complementar, discutir e intentar resolver.

## Bibliografía

Aguirre, Jonathan y Porta, Luis (2018) *La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa*, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, num29,vol. 1. Universidad Nacional del Centro, Tandil, Buenos Aires.

Aiello, Martín y Grandoli, Ma. Eugenia (2011) *Aproximación al análisis de la evaluación de los Institutos Superiores de Formación Docente en Argentina. Evaluación e Investigación*. Revista de Investigación Educativa. Publicado el 25 de febrero de 2011.

Balduzzi, Juan; González, Héctor; Pantolini, Vilma; Vázquez, Silvia (2012) *Acerca de la complejidad del trabajo de educar*. SUTEBA. CTERA. CTA. Marzo 2012.

Castell Robert (1998) *La Lógica del ajuste* en Bustelo, E (1998), Todos entran. Propuestas para sociedades incluyentes. Buenos Aires: UNICEF- Santillana.

González, Héctor; Pantolini, Vilma; Suárez, Marta (2007) *La discusión del trabajo docente en paritarias*. Revista "La educación en nuestras manos". Año 16, Número 73. SUTEBA.

Ley N° 24.521. *Ley de Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina, 20 de julio de 1995.

Ministerio de Educación (2001) *La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Buenos Aires, Argentina, Noviembre de 2001.

Morelli, Silvia e Iturbe, Erica (2018) *Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente argentina*. Revista Educacao N°22. Río de Janeiro, marzo del 2018.

Palacios, Jesús (1999). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Tenti Fanfani, Emilio (2011). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI ediciones.