

# POLÍTICA EDUCATIVA SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE



Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)



Universidad Autónoma de Entre Ríos  
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales



RED ESTRADO



Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos  
ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp.  
CDD 379



## **Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos**

Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)

agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar

Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo

ISBN: 978-987-27433-4-5

Primera edición: noviembre de 2019

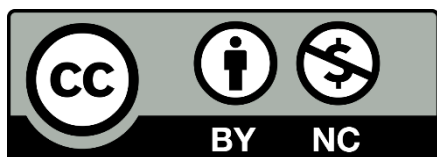
### **COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020**

*Secretario General:* Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfec. Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

### **INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER**

CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.



Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR)

# **POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE**

*Hacia la resignificación de los debates  
políticos y académicos en torno a las prácticas  
pedagógicas y sindicales por una educación  
popular y socialmente emancipadora*

**FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS**  
(Compiladores)

**agmer**  
**editora**

# CONTENIDO

CONTENIDO	4
PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
 LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL ( <i>F. Terigi</i> )	 11
 <b>Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA</b>	 27
CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD ( <i>A. Homar</i> )	28
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD ( <i>A. Vassiliades</i> )	39
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA ( <i>P. Imen</i> )	45
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS ( <i>G. Altamirano y M. Villanueva</i> )	53
LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) ( <i>H. Arbelo</i> )	68
DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA ( <i>M. Carassai</i> )	82
SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) ( <i>N. Chiliguay</i> )	93
POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO ( <i>L. Fonte</i> )	102
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA ( <i>A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón</i> )	122
LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA ( <i>E. González Olguín y E. Castro González</i> )	135
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN ( <i>A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón</i> )	150
EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ ( <i>V. Olalla y M. Saint Paul</i> )	159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA ( <i>D. Sarthou</i> )	168
LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 ( <i>M. Tosolini y M. E. López</i> )	188
<b>Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE</b>	200
LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX ( <i>A. Ascolani</i> )	201
EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA ( <i>A. Ramos Ramírez</i> )	214
LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA ( <i>J. Balduzzi</i> )	219
LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX ( <i>M. Acri</i> )	226
HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 ( <i>R. Caprano</i> )	240
DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO... EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 ( <i>L. Labourdette</i> )	249
SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) ( <i>L. Medina</i> )	263
EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL ( <i>M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa</i> )	279
EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA ( <i>F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa</i> )	293
<b>Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE</b>	302
LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE ( <i>D. Martínez</i> )	303
ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO ( <i>R. Badano</i> )	308
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS ( <i>E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera</i> )	316
LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES ( <i>S. Areal y D. Stricker</i> )	328
CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES ( <i>M. Indart, M. Federico y K. Barrera</i> )	336
UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN ( <i>M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez</i> )	346
LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA ( <i>J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento</i> )	363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE ( <i>E. Gelmi y T. Zancov</i> )	376
¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? ( <i>H. González</i> )	384
EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS ( <i>F. Hillert y F. Lobasso</i> )	398
<b>Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE</b>	408
LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA ( <i>K. Catelotti y M. F. Pepey</i> )	409
LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) ( <i>J. Cian</i> )	416
APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA ( <i>M. C. Corda y M. C. Medina</i> )	431
PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES ( <i>G. Gutiérrez y L. Beltramino</i> )	438
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? ( <i>R. Pérez</i> )	451
<b>Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS</b>	462
SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA ( <i>M. Acuña y M. Ojeda</i> )	463
APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES ( <i>J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea</i> )	474
NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS ( <i>S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel</i> )	487
EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTIBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTIBA ( <i>M. Fioretti</i> )	495
HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR ( <i>S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli</i> )	510
PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES ( <i>M. Guarnieri y S. Thisted</i> )	521
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE ( <i>M. Isquierdo y L. Pierri</i> )	534

## **LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920)**

**Cian, Janet Priscila<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

Contar con maestros preparados para la transmisión de un mínimo de instrucción elemental a la población radicada en el espacio rural fue una preocupación política de las elites gobernantes —nacionales y provinciales— que promovían la nacionalización de la población inmigrante mediante la escolarización.

En la provincia de Entre Ríos se localizaron importantes contingentes migratorios (rusos-alemanes, judíos, belgas, italianos, franceses y españoles) que, en su gran mayoría, se organizaron en colonias agrícolas. Estas comunidades mantuvieron diversos conflictos y disputas con el Estado provincial y nacional, especialmente en lo referente a la enseñanza religiosa y del idioma, que brindaban sus escuelas. En consecuencia, en esta ponencia se realizó una reseña de las políticas educativas generadas desde el Estado provincial para garantizar la profesionalización de los maestros que se desempeñaban en el espacio rural durante el período comprendido entre 1900 y 1920.

El corpus documental está constituido por: artículos de prensa local —con tendencias ideológicas disímiles—, legislación provincial y sus consecuentes debates parlamentarios, publicaciones oficiales de la Dirección General de Enseñanza, Boletines de Educación y expedientes escolares.

### **INTRODUCCIÓN**

La formación del magisterio rural ha sido un tema ampliamente estudiado en México (Civera, 2001, 2006, 2011; Rockwell, 1996, 2004) debido a la tarea central que se le asignó a la escuela rural en la formación de la nacionalidad mexicana moderna. Asimismo, Brasil también ha realizado importantes avances en este campo de estudio (Werle, 2010, 2011, 2012, 2013), vinculado a la expansión de la demanda educativa generada desde los movimientos sociales campesinos que se dio en las últimas décadas.

En Argentina este tema ha suscitado interés recientemente, aunque existían referencias tangenciales en estudios sobre la organización y consolidación de las escuelas normales (Carli, 1993; López, 1999; 2012). Las investigaciones que han profundizado en este tema y están circunscriptas a la región pampeana se han centrado en el desarrollo institucional de las normales rurales nacionales y provinciales en el primer tercio del siglo XX (Ascolani, 2007), la relación entre el normalismo y la orientación agrícola de la educación común (Gutiérrez, 2005, 2007), la expansión de las escuelas normales rurales (Brumat, 2010), los procesos de escolarización y las relaciones interétnicas en el espacio rural entrerriano (Mayer, 2014). Estos estudios han colocado su atención en experiencias provinciales que fueron precursoras en la generación de una formación específica para el medio rural, entre las que se destacaba la provincia de Entre Ríos (Ascolani, 2007).

---

<sup>1</sup> IRICE-CONICET-UNR / FCedu-UNER / FHAyCS-UADER.

Por consiguiente, en esta ponencia se describen las políticas de formación para el magisterio rural en Entre Ríos durante el período comprendido entre 1900 y 1920.

Esta aproximación avanza en la hipótesis que sostiene que la política de formación del magisterio rural se concretó y afianzó durante el período estudiado porque logró articular objetivos ligados a la nacionalización de la población que se radicaba en el territorio y cierta tendencia a la transformación de las actividades agrícolas y ganaderas que estaba impulsando el Estado provincial, con especial énfasis entre 1903 y 1914.

La Constitución Nacional de Argentina (1853) estableció la responsabilidad de los Estados provinciales en el sostenimiento de la educación primaria, disposición que fue refrendada por las respectivas cartas magnas provinciales y las leyes educativas derivadas de las mismas. Esta transferencia de responsabilidades acentuó la situación heterogénea que presentaba el territorio nacional, teniendo en cuenta la fragilidad financiera de los Estados provinciales para afrontar esta demanda. De este modo, quedaba bajo responsabilidad nacional la instrucción obligatoria de Capital Federal y Territorios Nacionales establecida mediante la Ley N° 1420 de 1884.

En Entre Ríos la Ley de Educación N° 1303 de 1886, asentada sobre los preceptos de la Constitución provincial de 1883, estableció la instrucción obligatoria, gratuita y con carácter laico que funcionarían en escuelas fiscales, municipales y particulares. Previo a esta organización, la provincia había desarrollado iniciativas tendientes a garantizar una instrucción elemental a su población, pero que no lograron prosperar o tuvieron una corta duración.

Consecuentemente, la organización de un sistema educativo de alcance nacional demandaba la formación de “maestros competentes” que pudieran oficiar de agentes estatales encargados de la transmisión de saberes elementales y la conformación de una identidad ciudadana común.

En consecuencia, la creación de la primera Escuela Normal Nacional en la ciudad de Paraná (1870) fue la matriz sobre las que se proyectó la organización de estas instituciones en el territorio nacional<sup>2</sup>(Carli, 1993). Sin embargo, la instalación de la primera Escuela Normal Nacional en esta provincia no significó que el problema de la falta de “maestros competentes” fuese resuelto en un tiempo relativamente breve.

Ante esta situación y la necesidad política de intervenir en el espacio rural, donde se concentraba la mayor cantidad de población, la escasa preparación de los maestros era una problemática que demandaba una urgente atención, según lo anunciaban los sucesivos gobiernos pertenecientes al régimen oligárquico local.

Los discursos oficiales eran poco optimistas sobre la situación educativa de “la campaña” porque allí la instrucción quedaba a cargo de quienes no contaban con titulación y/o preparación correspondiente. Esta situación parecía ser consecuencia de la inestabilidad laboral y salarial, bastante común en la época, pero que se profundizaba en el espacio rural con respecto al urbano.

En 1897 la provincia dictó algunas normativas destinadas a orientar la formación que se brindada en las escuelas rurales<sup>3</sup>. Ese mismo año, el mensaje del gobernador presentaba el siguiente diagnóstico sobre la educación en el campo:

---

<sup>2</sup>A partir de esta base institucional se van a fundar escuelas normales en diversas provincias, siguiendo la organización de esta primera escuela, registrándose en las tres décadas posteriores 81 escuelas normales en el territorio nacional.

<sup>3</sup> El 26 de agosto de 1897 se dictó la ley que estableció que el Consejo General de Educación iba a dictar en las escuelas rurales una clase de lectura “sobre puntos relativos a la agricultura y ganadería”



El Consejo se preocupa de una manera especial de la educación de la campaña. Ha aumentado en ella, cuanto se ha podido, las escuelas rurales; pero considera, y con razón, que la escuela rural actual no es ni puede ser lo que conviene. Se necesitan escuelas con más vida, con mayores alicientes, que den al maestro ocasión de ejercitar su actividad de una manera más fecunda, y al niño facilidades para armar el trabajo y el estudio... (Macia, 1897).

La escuela que reclamaba la elite gobernante requería de maestros preparados para intervenir en estos espacios. Así era expresado en un informe del presidente del Consejo General de Educación en 1899:

En las escuelas rurales la aplicación del plan es deficiente. No tenemos en general el maestro preparado para esas escuelas; tenemos aficionados, golpeados por la adversidad que no sabiendo a que dedicarse piensa en hacerse maestros. Poco pueden hacer las direcciones de los inspectores con estos maestros, que no lo son, que carecen de iniciación con, que no están en edad de aprender y que lo que hacen algunos años se dedican a enseñanza, han contraído hábitos, prácticas viciosas difíciles de desterrar; sin embargo han conseguido mejorar la moralidad, que se consagren a su puesto y que por lo menos enseñen a leer, escribir y contar (...) (Ramírez, 1900: 220-21).

En el mismo informe se indicaba como una necesidad prioritaria la intervención en el espacio rural porque:

(...) la fuerza barbarizada que representa la campaña neutralizando el esfuerzo civilizador que parte de las ciudades se habrá convertido en fuerza eficiente que habremos incorporado al bienestar colectivo y al adelanto de la provincia. (...) Que para bien de Entre Ríos, cuanto antes la escuela rural, conquiste la campaña, en beneficio de la civilización (Ramírez, 1900: 220-21).

Las representaciones sociales sobre el espacio rural considerado bárbaro y, por ende, contrapuesto a la civilización que era urbana, resultaban comunes a este momento histórico. De esta forma, los maestros eran concebidos como agentes civilizadores de ese espacio, mandato que implicaba la alfabetización y el desarrollo de prácticas agrícolas modernas a través de la organización de escuelas rurales chacras y granjas.

Traducida en indicadores numéricos, la situación del magisterio en la provincia a inicios del siglo XX era presentada por el gobernador Echagüe en 1901 de esta forma:

931 maestros ocupados, 438 en las escuelas fiscales provinciales, 37 en las escuelas nacionales, 23 en las municipales y 333 en las particulares, siendo 303 diplomados y 528 sin diplomas. Todo el personal de las escuelas de los centros urbanos menos las maestras de labores, es diplomado con título normal o supletorio (Echagüe, 1901: 30 - 31).

A partir de estos datos oficiales, una de las medidas adoptadas para resolver el problema de la falta de maestros titulados —o con una preparación elemental—, fue otorgar el título de maestro rural a los egresados de la Escuela de Agricultura, Ganadería e Industrias Derivadas<sup>4</sup> que cursaran un año más de los tres establecidos para la obtención del título de capataz agrícola:

---

y si no existieron libros sobre estas temáticas el PE iba a estimular la presentación de textos sobre estas temáticas.

El 21 de septiembre de 1897 la Circular Nº 1631 - "Escuelas rurales. Lecturas sobre temas agro-pedagógicos" remite copia de la ley del 26 de agosto de 1897.

<sup>4</sup> Esta escuela fue creada en 1896 como escuela de Agricultura, Ganadería e Industrias Derivadas y se ubicó en la zona de ejido de la ciudad de Paraná. En 1898 fue relocalizada en Villa Urquiza, a 20 km de Paraná, por la conveniencia de estar inserta en un área de colonización agrícola.

De ella saldrán después de dos años los capataces agrícolas que necesitamos para que las sementeras se hagan siguiendo principios científicos, y a los cuatro años, los maestros diplomados que, diseminados por nuestras campañas desde sus modestas escuelas, despertaran en los hijos de los pobladores rurales las aptitudes necesarias para arrancar a nuestros campos los ricos y abundantes frutos de que ellos son capaces (Echague, 1901: 30 - 31).

Dicha disposición quedó regulada por Ley N° 1808 (1901) que, en su artículo 2, indicaba:

Los alumnos aprobados en los tres primeros años, recibirán el diploma de capataces agrónomos y a los que hubieren cursado los cuatro años se les expedirá por el Ministerio de Gobierno el título de maestro que los habilitará para ejercer la profesión en las escuelas rurales de la provincia (Echague, 1901: 30 - 31).

La cantidad de egresados a partir de esta resolución fue escasa y tuvo una breve duración porque, de manera casi inmediata, se habilitaron los cursos temporarios para maestros en ejercicios y aspirantes.

En 1903 la población escolar del espacio rural según los datos presentados por el Ministro de Hacienda Justicia e Instrucción Pública, “alcanzó a 47 564, de la cual han recibido educación 19 955, o sea el 41, 95%”. Esta situación difería del ámbito urbano, donde la proporción era de 79,81% de cobertura de los niños en edad escolar:

Se calcula que un 30% en las ciudades y un 15% en la campaña, de los niños que no asistieron a la escuela saben leer. Los índices de analfabetismos a finalizar el año 1903 alcanzaban a 27 244 niños en edad escolar. De estos 23 468 corresponden a la campaña... (López, 1904: 109).

Con respecto a la situación profesional de los maestros, la Memoria indicaba que:

En las escuelas que funcionaron en la provincia el año pasado, sirvieron 850 maestros, de los cuales tenían diploma 293 y carecían de él, 557. Las escuelas fiscales fueron atendidas por 403 maestros siendo diplomados 201 y sin títulos 202 (...) Debe advertirse que los no diplomados corresponden a la campaña (López, 1904: 109).

La preocupación por la falta de titulación y capacitación de los maestros no obedecía sólo a fundamentos pedagógicos. Uno de los principales motivos era de índole político, porque quienes ejercían estas funciones en el ámbito rural eran miembros de comunidades inmigrantes, muchas de estas reacias a la adopción de la lengua nacional y las pautas de organización local.

## **LOS CURSOS TEMPORARIOS Y LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS (1903)**

En 1903 asumió la gobernación Enrique Carbó, candidato del Partido Autonomista Nacional y miembro de la elite local que controlaba el aparato estatal desde el último tercio del siglo XIX.

Una de las primeras medidas que adoptó fue la reforma de la Constitución provincial de 1883, proceso que significó la pérdida de las autonomías municipales y, en lo referente a educación, conllevó modificaciones en el gobierno, la administración y el tipo de enseñanza brindada al establecer que “... la enseñanza pública podrá ser común y especial, la cual deberá referirse a las industrias agropecuarias, principalmente”<sup>5</sup>. De esta forma se jerarquizaba la educación agropecuaria mediante rango constitucional (Reula, 1961).

---

<sup>5</sup> Art 256 de la Constitución Provincial. 1903.

La Dirección General de Enseñanza quedó a cargo del profesor normalista Manuel Pacífico Antequeda<sup>6</sup>, egresado de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná. Apenas asumió este funcionario estableció por decreto del 23 de abril 1903<sup>7</sup> los cursos temporarios para quienes estuviesen ejerciendo como maestros y no contaran con titulación alguna y los aspirantes a dicho título. Se articulaba esta medida a las conferencias pedagógicas para los maestros en ejercicio:

4º - Que, mientras las dos escuelas preparatorias de maestros de campaña que se propone fundar el Consejo General de Educación desde el año entrante, no den maestros suficientes para la enseñanza, es menester buscar por otros medios que se ensanche el horizonte moral e intelectual de los miembros del magisterio.

5º - Que los títulos de suficiencia profesional que da el Consejo deben racionalmente circunscribirse a la campaña por cuanto en la ciudad jamás faltan maestros diplomados en los institutos normales del país (La Libertad, 1903 S/D).

La prensa local se hizo eco de la iniciativa, difundiendo los lugares habilitados para su desarrollo (Paraná, Concordia, Victoria, Gualaguay y Gualaguaychú); a la vez que colaboraba brindando apreciaciones sobre quiénes, en apariencia, eran los maestros que se desempeñaban en el espacio rural y las dificultades que comportaba esta iniciativa, puntualmente referidas a la duración que iban a tener los cursos:

La resolución indicada no determina preparación anterior para las clases que establece, lo que significa una omisión pedagógica que podría tener algunos inconvenientes. Las personas en condiciones de ir a la campaña a ganar los sueldos estrechos asignados, deben ser o personas radicadas en los centros rurales, o personas de mucha edad de las ciudades, a quienes su humilde condición social o pecuniaria, las incite a cualquier cosa (El Entre Ríos, 1903 S/D).

La modalidad de dictado de los cursos temporarios instalada en 1903, que establecía una distribución territorial en las ciudades cabeceras de departamentos, fue suprimida dado que “llenó sus fines y no tiene objeto una vez fundada la escuela Alberdi”. Sin embargo, en la misma resolución que ponía fin a esta modalidad, señalaba la importancia que tenía desarrollar cursos especiales en el período de vacaciones vinculados a:

(...) las materias del plan de estudios (...) y por muchos conceptos reclama prioridad un curso especial de agricultura práctica que suministre a los maestros la aptitudes y conocimientos necesarios para utilizar con acierto el terreno anexo a cada escuela de campaña (Boletín de Educación N° 163 -166, 1905).

Por consiguiente, se estableció un curso especial de Agricultura Práctica para quienes se estuvieran desempeñando como maestros rurales y que contaran con una extensión de tierras en su escuela. De este modo, la supresión de la modalidad de cursos temporarios distribuidos en el territorio provincial no significó su desaparición, sino su transformación e institucionalización. A partir del dictado de esta resolución, los maestros en ejercicio o aspirantes del magisterio rural debían rendir

---

<sup>6</sup> Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920) nació en Mendoza, trasladándose a Entre Ríos donde en 1878 se graduó como maestro normal y en el año 1879 obtuvo el título de profesor Normal. Se desempeñó en Buenos Aires, Mendoza y San Juan; en este último lugar ocupó cargos de Intendente Municipal; Ministro de Gobierno e Instrucción Pública; Vocal del Consejo de Educación; diputado y senador. En 1903 es convocado para ocupar la Dirección General de Escuelas en Entre Ríos, en la gobernación de Enrique Carbó. Ocupó este cargo hasta 1914. En Figuerero Antequeda Cesar Carlos (1981) “Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920). Consejo General de Educación. Paraná, Entre Ríos

<sup>7</sup> A través de ésta se derogaba disposición de fecha 14 de marzo de 1896 sobre expedición de diplomas de primera y segunda clase, previo examen ante el Consejo General de Educación.

un examen en la escuela Normal “Juan Bautista Alberdi”, de acuerdo con los programas vigentes en dicha institución y los requisitos solicitados para su ingreso. Para las mujeres iban a funcionar mesas examinadoras en las ciudades que lo habilitaran.

Este curso inició el 30 de diciembre de 1905 y fue reeditado de forma ininterrumpida hasta 1914 en el período de diciembre a febrero. Entre los requisitos para su ingreso se definía que las niñas debían tener 17 años y los varones 18, buena salud, costumbres acreditadas y la preparación correspondiente al 5º grado de las escuelas primarias. Los exámenes se iban a rendir siguiendo los programas vigentes en la escuela Alberdi en el caso de los varones. Para las mujeres, los contenidos específicos de la formación agrícola eran reducidos y orientados a tareas vinculadas al sostenimiento del hogar<sup>8</sup>.

Según se expresaba desde los ámbitos oficiales, los maestros diplomados en las normales no optaban por los centros rurales, por contar con una formación mayor a la que se necesitaba allí y por la escasa remuneración salarial que se les brindaba. Por esta situación, los cursos temporarios daban la posibilidad de obtener una titulación a aquellos que dieron pruebas de poder brindar el *mínimum* de instrucción obligatoria y confiándoles la dirección de las escuelas, situación que era evaluada de la siguiente forma:

Muchos elementos casi analfabetos se eliminaron así, espontáneamente, para ser sustituidos por esos maestros que, no sólo habían comprobado esas aptitudes, sino también adquirido otras relacionadas con la industria agrícola de inapreciable importancia dada la influencia que están llamadas a ejercer en el medio en que actúan (Boletín de Educación N° 174 a-177 1906: 2).

Las referencias al desempeño y expectativas de los maestros rurales en ningún momento cuestionaban la escala salarial, inferior a los maestros provinciales que realizaban sus tareas en las ciudades, o los egresados de las normales nacionales.

Las conferencias pedagógicas fueron otras de las disposiciones promovidas para “elevar el nivel educativo” de quienes ejercían las tareas de magisterio y tenían un objetivo multiplicador porque debían asistir maestros y ciudadanos “de todas las profesiones”. Dieron su inicio en simultáneo con los cursos temporarios y en 1906 se envió un proyecto de modificación de la organización y programas de las conferencias pedagógicas. La transformación que conllevaba las clasificaba en urbanas y rurales, señalándose que por las condiciones “topográficas y distribución de las escuelas”, sólo se podían organizar conferencias en centros rurales de seis departamentos. Además se limitaba el período de dictado, se las caracterizó en práctica doctrinaria, para el personal y la pública educacional social y se reducían los temas del programa.

En 1906, el gobernador Enrique Carbó señalaba que mediante los cursos temporarios y conferencias realizados desde hace tres años · “... el personal docente ha mejorado visiblemente, habiéndose obtenido por esos medios más cohesión entre el gremio y mejor dirección en los rumbos marcados a la enseñanza” (Carbó, 1906).

A fines de 1907, Manuel Antequeda realizaba una evaluación de los resultados del curso temporario: “... se han graduado 175 maestros. Con respecto al curso de

---

<sup>8</sup> Así quedaba establecido que para mujeres en “el examen de Agricultura se limitara a estos puntos: Nociones elementales sobre Horticultura y Jardinería. Formación de la Huerta Escolar y del jardín de la escuela. La fiesta del árbol: sus diversos conceptos. El de Zootecnia a lo siguiente: Nociones elementales sobre avicultura. Cría de aves de corral. Y el examen de Industrias Rurales se reducirá a: Nociones elementales sobre industria lechera, fabricación de la manteca y quesos. La industria sericícola. Cría del gusano de seda.”

agricultura práctica para Maestros Rurales, que funcionó en las últimas vacaciones en la escuela Normal Alberdi, se recibieron 25 maestros rurales de la provincia”, señalando además que “el curso disciplinó, abrió horizontes y puso en el camino para proseguir el propio perfeccionamiento...”.

El conflicto suscitado entre la Dirección General de Enseñanza y el Consejo Nacional de Educación en 1908 con motivo de la inspección realizada por este último a las escuelas particulares de comunidades rusas y judías implicó que una de las disposiciones adoptadas por el gobierno provincial, a partir de 1909, fuera la obligatoriedad de la realización de los cursos temporarios por parte de los maestros de las colonias judías y de las aldeas rusas alemanas.

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE LA “CAMPAÑA” Y LA ESCUELA NORMAL E INDUSTRIAL “JUAN BAUTISTA ALBERDI” (1904)**

La crítica situación educativa del espacio rural era reconocida desde el ámbito nacional durante este período. A la falta de escuelas, las extensas distancias, la carencia de recursos e incumplimiento de la obligatoriedad escolar, se sumaba la ausencia de preparación de los maestros que ejercían allí. Aunque existieron desde fines del siglo XIX algunas experiencias de formación de escuelas normales nacionales de carácter rural y regional —Corrientes, San Luis y Catamarca— (en Tucumán se organizó una escuela nocturna de ayudantes y en Santa Fe se creó en 1908 la escuela normal provincial mixta de maestros rurales de Coronda); estas concreciones no lograron articular una formación específica para el medio (Ascolani, 2007; Gutiérrez, 2007).

Dentro de las iniciativas provinciales Entre Ríos sentó precedente mediante la fundación, en 1904, en una localidad próxima a la ciudad de Paraná, de la primera Escuela Normal e Industrial para varones, posteriormente denominada “Juan Bautista Alberdi”.

Esta iniciativa se articulaba a la organización de instituciones agropecuarias en los departamentos, en conexión con creaciones provinciales previas, así como también con la Escuela Nacional de Agricultura y Ganadería fundada en 1900 bajo la dependencia del Ministerio de Agricultura Nacional.

Apenas iniciado el año 1904, mediante la Ley N° 1897, se aprobó la adquisición de “propiedad rural conocida como de Febre compuesta de 3 708 hectáreas con todo lo edificado, clavado y plantado”, para la promoción la colonización mixta tendiente a la agricultura y ganadería.

El 19 de marzo, por decreto, se transfería a la Dirección General de Enseñanza el edificio principal, construcciones anexas situadas en un campo de 400 hectáreas para la fundación de una escuela Normal de Maestros Rurales, Agropecuarios e Industrial para varones, de jurisdicción provincial. Según se detallaba, la misma se iba a ubicar en el corazón de una colonia “sobre el río Paraná, a corta distancia de la capital de la provincia y atravesada por un ferrocarril que dará fácil salida a sus productos es inmejorable” (Vega, 1905).

El 6 de abril de 1904, el Director General de Enseñanza, en concordancia con la normativa vigente y el decreto señalado con anterioridad, disponía fundar en el edificio de la ex estancia Febre “una escuela Normal para maestros rurales, con anexo de carácter agropecuario e industrial”.

Posteriormente a su creación, se organizó un reglamento interno que normaba las funciones del personal de la misma (director, vice director-jefe de cultivos, secretario, contador, capataces, carpinteros, maestro de la escuela de aplicación, empleados subalternos y profesores) así como también regulaba la vida estudiantil en lo referido a exámenes, salidas y vacaciones. Estas disposiciones se encontraban en 15 capítulos minuciosamente detallados donde, incluso, se preveía y organizaba la venta de productos elaborados en la escuela.

El cargo de director era ocupado por un maestro normal y el de vice director - jefe de cultivo, por un agrónomo o especialista afín; hasta la reformulación del reglamento en 1909 donde esta función quedó bajo responsabilidad de un profesor normal por un breve lapso.

Interesa destacar que, con respecto a la finalidad de esta institución se pretendía: A) Dar todos los conocimientos sintéticos indispensables para la formación de maestros de campaña. B) Suministrar los conocimientos de agricultura y ganadería suficientes para el manejo de una chacra en la explotación racional que concuerda con el medio regional de ubicación de cada escuela (Leyes y decretos, 1914).

La duración de los estudios era de 3 años, divididos en semestres de invierno y verano. Las condiciones de ingresos de los alumnos eran tener una edad que oscilara entre los 16 y 21 años, no debían adolecer de defectos físico o de salud, tener completa moralidad en las costumbres, carácter apropiado para el magisterio y tener aprobado el 5º grado. Los alumnos podían permanecer en condición de becados o pensionados y se suministraban a los primeros todos los insumos necesarios para su permanencia.

El plan de estudios tenía una duración de tres años y estaba organizado en materias de pedagogía, castellano, aritmética, geometría y dibujo, historia y geografía, agregándose moral e instrucción cívica en el tercer año. La formación agropecuaria estaba compuesta por las materias dictadas en simultáneo durante los tres años, que incluían: agricultura general, zootecnia general, ganadería, industrias rurales, agricultura especial, ganadería, industrias rurales y ejercicios prácticos, común a los tres años.

La escuela fue inaugurada en julio de ese mismo año, contando con 20 alumnos- maestros que ingresaban. La cantidad de becas pautadas inicialmente —unas 28— no se pudieron otorgar por el carácter reducido de las condiciones de infraestructura que tenía el establecimiento.

Si bien esta apertura fue celebrada por la prensa nacional y provincial, las críticas fueron casi inmediatas y se basaban, fundamentalmente, en el gasto de funcionamiento que era superior a las escuelas especiales de reciente creación, así como también en la inestabilidad de su personal directivo, que tuvo numerosos cambios.

Los costos de funcionamiento y la organización de las distintas secciones que componían la escuela significaron una importante inversión para la administración provincial, superando ampliamente los gastos que estaban demandando las escuelas agropecuarias provinciales. Para poder resolver parte de esta situación, en 1906, el gobierno nacional otorgó una subvención por pedido del diputado Alejandro Carbó para contribuir al sostenimiento de todas las escuelas especiales.

Desde fines de 1906 y especialmente a partir de 1907, el funcionamiento de este establecimiento normal rural e industrial se instaló como tema de debate en la prensa local, debido a la ubicación de una estación experimental dependiente de la Dirección de Agricultura provincial que iba a funcionar en un predio cedido por la escuela. El conflicto por la instalación de esta estación experimental se convirtió en

una disputa entre la Sección de Agricultura Provincial y la Dirección General de Enseñanza y colocó en el centro de la escena las discusiones que dentro del mismo oficialismo gobernante estaría generando el sostenimiento de las escuelas especiales. La intervención de Ernesto Bavio a favor de las mismas terciaría la discusión, evitando un posible cierre o la nacionalización de la escuela Alberdi<sup>9</sup>.

A fines de 1907 egresaron los primeros 17 maestros normales rurales<sup>10</sup> provinciales, quienes se iban a desempeñar como maestros en las escuelas elementales con anexo agropecuario<sup>11</sup>, creadas por ley de presupuesto 1908.

El discurso pronunciado por el Director General de Enseñanza para agasajar la finalización de este curso, permitió observar algunas de las características que asumía la fundación de una escuela normal, cuyo objeto era formar maestros competentes para intervenir en el espacio rural:

Tócale a Entre Ríos reivindicar para sí la idea de la fundación de la escuela Alberdi, organizada respondiendo a una concepción completamente original y propia: quiere maestros para sus expensas campañas que respondan a las necesidades regionales: Maestros que tengan una instrucción general amplia y metódica y, posean cierta suma de conocimientos científicos y prácticos en las diversas ramas de la agricultura y de la ganadería, lo mismo que en las industrias que de ella nacen, y suficiente habilidad manual especialmente aplicada a la carpintería y herrería, basado todo esto en un plan de estudio racional al cual se subordinan programas discretos, de manera que se armonicen las clases en el aula, con la enseñanza práctica en el terreno y en los talleres (Boletín de Educación N° 186 a 189, 1907).

Durante la gobernación de Faustino Parera, en 1909, se reformó parcialmente la constitución provincial mediante la Ley N° 2 175, transformándose los aspectos vinculados al Superior Tribunal de Justicia, Concejo Deliberante, Educación Común y disposiciones transitorias. En lo referido a educación, la comisión redactora resolvió que la enseñanza común “comprenderá exclusivamente la instrucción primaria, será gratuita, obligatoria y de carácter esencialmente nacional”, y, en consecuencia, se modificaba la intervención del Consejo de Educación<sup>12</sup> que se iba a ocupar sólo de la instrucción primaria común.

A través de estas disposiciones, se apuntaba acentuar el carácter nacional que debía imprimirse a la educación primaria y la necesidad de resolver la problemática del analfabetismo. Se afirmaba que las políticas educativas provinciales tenían como función central atender a la educación primaria, disponiendo esta área de todos los recursos que se dedicaban a la enseñanza pública y, por ende, se transfería el sostenimiento de las escuelas especiales al presupuesto ordinario de la provincia.

De estas modificaciones quedaba exceptuada la escuela Normal e Industrial “Juan Bautista Alberdi” porque la misma, según señalaba Parera, había cumplido los objetivos de su creación:

---

<sup>9</sup> Para ampliar sobre este tema ver Cian, J (2016).

<sup>10</sup> Mariano Villareal, Manuel Antequeda, Julián I Acosta, Gregorio Cáceres, Gabriel Cisneros, Pedro O Codina, Bartolomé Dupuy, Domingo Itria, Felipe Javega, Sindulfo Vergara, Nolasco Monzón, Antonio Martello, Alberto Rossi, Carlos Sagasta, José A San Martín, José M Schepens y Félix Terzano.

<sup>11</sup> Según se detallaba en el presupuesto escolar para 1908, establecía que se crearían 37 escuelas rurales, de las cuales 14 tendrán anexos agropecuarios y serán dirigidas por maestros egresados de la escuela Alberdi. Se aumentará \$5 el sueldo de los directores de escuelas rurales. En el presupuesto de las mismas se discrimina a las escuelas elementales con anexo agropecuario.

<sup>12</sup> Se vuelve a la estructura del Consejo General de educación bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Director general de escuelas tendrá la presidencia del CGE. Escuelas infantiles, elementales y superiores.

Es fuera de toda duda que la forma más práctica de realizar esta aspiración del gobierno es formándoles el maestro que surja del seno mismo de las colonias y vaya a ejercer sus funciones docentes con alma e ideales argentinos y con preparación suficiente para desenvolver eficazmente su acción en el medio que va actuar (Parera, 1909).

En 1911, Manuel Antequeda señalaba en el diario "El Tribuno" que desde la fundación de esta escuela habían egresado 31 maestros normales, los cuales se encontraban cumpliendo tareas de dirección de las escuelas elementales con anexo agropecuario.

Con respecto a los cursos temporarios para maestros en ejercicio y aspirantes, en 1912 se presentaba el siguiente balance:

Con este medio y con la instalación de la Escuela Normal de Maestros Rurales Alberdi, hemos llegado a obtener para las escuelas rurales un personal idóneo, compenetrado de su alta misión civilizadora y, sobre todo, el maestro especialmente preparado para actuar en aquel ambiente el único capaz de levantar la escuela de campaña e influir sobre la población, mejorando su estado presente y preparando su porvenir e incorporándola a la obra común de labrar la grandeza y prosperidad de la patria, no sólo por los frutos de su trabajo que derrama sobre la ciudad sino por su participación libre y consciente en nuestra vida nacional (Antequeda, 1913: 54).

El informe de Manuel Antequeda mencionaba la presencia de maestros extranjeros en estos cursos, aspecto que era destacado porque los egresados iban a contar con una titulación y, además:

(...) con la carta de ciudadanía argentina cuya obtención la propia escuela normal le facilita y con sentimientos y tendencias nacionales que van fervorosamente a infiltrar a las poblaciones extranjeras de donde proceden, convirtiéndose así en el mejor factor de nacionalización de aquellos pobladores a quienes se creía inasimilables a nuestras costumbres y se veía temerariamente, constituyendo un verdadero peligro (Antequeda, 1913: 55).

El otorgamiento de becas a jóvenes de colonias rusas y judías para el cursado del magisterio en la escuela Alberdi fue diagramado como una estrategia clave en pos de contribuir a la nacionalización: "... la escuela Alberdi ha contribuido también en ello en forma decisiva: de sus aulas han egresado jóvenes hijos de judíos y de rusos que están hoy al servicio en las escuelas rurales de las aldeas".

Sintetizaba la labor realizada al señalar que, desde la fundación de la escuela, habían egresado 83 maestros y la mayoría estaban desempeñándose en la provincia en las escuelas elementales con anexo agropecuario:

Estas escuelas son las que se encargaran de desarraigar con su acción paulatina, al cabo del tiempo, las prácticas añejas y rutinarias del agricultor y del ganadero, empecinados en las del pasado, sustituyéndolas con la aplicación de los principios racionales de la ciencia y marcando nuevos y progresistas rumbos a las dos industrias provinciales de la provincia (...) (Memoria de Educación, 1913: 233).

En 1913, un periódico local reproducía un extracto de la Memoria de Educación elevada ese año, donde se describía la situación del magisterio en la provincia de la siguiente forma:

La enseñanza estuvo a cargo, en 1912, de 1387 maestros, 52 más que en 1911, de los cuales pertenecen a las escuelas fiscales 802; a las nacionales 180; a las municipales 36 y 369 a las particulares. De estos maestros no poseen diplomas 349 de las escuelas fiscales, 51 de las nacionales, 22 de las municipales y 272 de las particulares. (...) La escuela normal de maestros normales rurales Alberdi graduará, más o menos, 20 y otros tantos egresen de los cursos temporarios



serán 40, los que agregados a los anteriores sumaran 130. (...) Con estos institutos nacionales, la escuela Alberdi y los cursos temporarios, Entre Ríos podrá ver realizada en muy poco tiempo la aspiración que alimenta la dirección general: que en las escuelas no hay aun solo maestro que carezca del título habilitante (La Acción, 1913 S/d).

## **APERTURA POLÍTICA Y NUEVAS DEMANDAS: LA SITUACIÓN DEL MAGISTERIO RURAL DURANTE LOS GOBIERNOS DE LA UNIÓN CÍVICA RADICAL**

En 1914 se realizaron las primeras elecciones de gobernador por medio de la Ley “Sáez Peña”, resultando triunfante la fórmula de la Unión Cívica Radical: Miguel Laurencena y Luis Etchevehere. Esta etapa se caracterizó por la profundización de la crisis económica que había iniciado en 1912 y que se agudizó por los efectos de la primera Guerra Mundial. Se aunaba a esto las dificultades que afrontó la ganadería y agricultura en la provincia por factores climáticos (Reula, 1969).

Con respecto a los datos sobre población arrojados por el Tercer Censo Nacional, que mostraba un incremento abrupto de habitantes en corto tiempo a nivel nacional —producto del afluente inmigratorio— (Barsky y Gelman, 2005; Cattaruzza, 2016), en la provincia la tasa de crecimiento se mantuvo constante en relación a 1895. Las modificaciones fueron observadas en la población rural que pasó de tener el 65,3% en 1895 a un leve descenso que se expresó en el 61,4% de 1914, tendencia que se profundizaría en las siguientes décadas.

Las consecuencias de la crisis económica impactaron en el pago regular de los salarios a empleados estatales, entre ellos los docentes, un colectivo que registró una permanente morosidad en el abono de su estipendio en reiteradas oportunidades desde la organización provincial registrada en 1880. Esta situación era denunciada en la prensa local y se aunaba a la inestabilidad laboral en la que se encontraban los maestros, sometidos a desplazamientos o traslados por motivos arbitrarios.

Asimismo, las altas tasas de analfabetismo alertaban a los funcionarios gubernamentales. En este punto resulta preciso señalar que el recambio de las autoridades de gobierno conllevó un meticuloso examen sobre las estadísticas educativas registradas por la provincia. A la polémica suscitada por las cifras arrojadas por el censo nacional de educación de 1909, que elevó la tasa de analfabetismo de la provincia, y el censo provincial de 1910 realizado para desmentir esta situación, se sumaron los datos arrojados en 1914 que no diferían demasiado de las cifras de 1909. En consecuencia, con el objetivo de revisar los datos arrojados durante el período del régimen oligárquico, el censo de 1916 proyectó que un 42,83% de niños y niñas no sabían leer y escribir, un 1,84% manejaban una de estas prácticas y sólo un 55,33% manejaba ambas operaciones.

Esta situación podía resolverse, desde la óptica gubernamental, a través de la capacitación y egreso de nuevos maestros, cuya tasa de crecimiento seguía siendo menor, puntualmente en el área rural. Si bien durante el período anterior se habían realizado importantes avances, como los cursos temporarios y la organización de una escuela normal rural provincial, las estadísticas oficiales diferían del optimismo previo. El vicegobernador Luis Echeverhere en 1915 lo expresaba en su mensaje, que era replicado por la prensa local:

Para ellos y para holgar la existentes faltan pues, muchas escuelas, especialmente infantiles de campaña, como faltan maestros diplomados y de vocación genuina, toda vez que las escuelas rurales están en gran parte entregadas a la

acción de aficionados, cuando no de vencidos en las otras esferas del trabajo (La Acción 1915: S/D).

La cantidad de maestros titulados en 1915 fue de 698 (un 84,28 % del total). En 1916, los datos arrojaban 696 (un 77,94% del total). La disminución de la cantidad de diplomados se explicaba por la supresión de los cargos de maestros especiales o con títulos supletorios, que fueron eliminados de la planta docente.

Por consiguiente, la situación del magisterio rural era deficiente, aunque se reconocía que las escuelas normales urbanas habían generado una gran cantidad de egresadas con pocas posibilidades de inserción laboral, con lo cual muchas maestras se trasladaban al ámbito rural para ejercer su oficio. Esta aparente solución al problema de la falta de maestros titulados en el espacio rural tenía otras dificultades, vinculadas a la instalación en este medio y la remuneración salarial.

Durante toda esta etapa, la escuela normal rural “Juan Bautista Alberdi” continuó su desarrollo ininterrumpido. Los cursos temporarios, en cambio, fueron suprimidos en los primeros años del gobierno radical por razones presupuestarias, aunque posteriormente se volvió a instalar esta modalidad, en conjunto con las mesas examinadoras.

De este modo, a partir de 1916 se comenzó a resaltar desde los ámbitos oficiales la necesidad de promover un escalafón del personal docente, con lo cual se posibilitaría su mejoramiento por medio de capacitación y una equiparación salarial. La situación de la escuela rural era la causa principal que movilizaba esta disposición, porque mediante esta norma se iba a poder mejorar el personal que trabajaba allí.

En 1917 el gobierno nacional proponía crear nuevas escuelas normales para varones y así subsanar el problema de la falta de maestros. Esto fue rechazado desde diversos sectores que resaltaban la necesidad de mejorar la situación del magisterio porque:

(...) será inútil multiplicar las escuelas normales mientras el magisterio argentino no sea tratado como se merece (...) El magisterio argentino carece de estímulos en su formación y en su carrera. No hay garantías para su estabilidad y ascenso, tanto en el orden nacional como provincial (...) En las esferas educacionales prima como antes, la recomendación, la influencia y el parentesco, más que los méritos los antecedentes y la preparación (La Acción, 1917 S/D).

En consecuencia, una de las medidas con la que se logró avanzar durante la gestión de Laurencena —gobernación que contó con oposición conservadora mayoritaria en la legislatura— fue la elaboración de una norma que garantizara el ascenso y estabilidad del magisterio. Esto se justificaba en las reiteradas denuncias sobre los mecanismos de ingreso y los traslados injustificados, convertidos en formas arbitrarias de ejercicio del poder por las autoridades educativas y políticas.

De esta forma, en 1917 se presentó un proyecto para asegurar la estabilidad de sueldo y ascenso del magisterio, que proponía que “los nombramientos del personal docente, directivo y de inspección de las escuelas públicas se harán en riguroso orden de mérito, determinado por la categoría del título, los antecedentes personales y los servicios profesionales prestados en el país” (La Acción, 1917 S/D). Se agregaba que estos nombramientos serían inamovibles mientras se respeten los requisitos y que “... ningún miembro del magisterio podrá ser suspendido, trasladado, declarado cesante o exonerado, sin previo sumario y defensa correspondiente”.

Luego de acalorados debates legislativos que, si bien coincidían en la necesidad de mejorar la situación del magisterio, no aunaban definiciones en cuanto al presupuesto que esto insumiría, el 9 de septiembre de 1918 se sancionó la Ley N° 2

545, que proponía reglamentar la estabilidad y ascenso del magisterio, priorizándose la formación y capacitación inicial y estableciéndose una jerarquización, que se expresaba en una remuneración diferencial, a partir de la titulación obtenida.

Aunque la legislación antes mencionada aseguraba mecanismos de ascenso y estabilidad docente, la situación del maestro rural continuaba en desventaja, con relación a titulaciones análogas provinciales o nacionales. Esto era expresado en el texto de la norma que señalaba: “El sueldo inicial de cada miembro del magisterio se fijará de acuerdo con el título a cuyo efecto se establece el orden siguiente: profesor normal, maestro normal, maestro normal rural, maestro rural y maestros especiales”.

A modo de cierre, se puede observar que, si bien esta normativa resultó un avance en la profesionalización del magisterio y, especialmente, de aquellos que desarrollaban su tarea en el ámbito rural, la diferenciación material y simbólica para quienes realizaban esta tarea en los espacios rurales de la provincia se mantenía.

## **UNAS NOTAS FINALES**

El recorrido realizado en esta ponencia permitió examinar las políticas educativas generadas desde el estado provincial durante las dos primeras décadas del siglo XX para asegurar cierta profesionalización del magisterio rural. A partir de lo estudiado, podemos presentar algunas notas sobre los rasgos particulares que asumió este proceso.

- Se puede observar que la preocupación por la formación de los maestros que se desempeñaban en el ámbito rural se mantuvo durante el período estudiado. Esto lo podemos vincular con la composición demográfica de la población, mayoritariamente rural y con importante presencia inmigrante, y las altas tasas de analfabetismo que se concentraban allí. Sin embargo, se reconoce que la formación del magisterio rural como estrategia de modernización agrícola y nacionalización de la población inmigrante tuvo un perfil más definido y un mayor estímulo a partir del gobierno de Enrique Carbó (1903-1907) y con Manuel Antequeda como director General de Enseñanza, quien se mantuvo de forma ininterrumpida durante el período de gobiernos conservadores de 1903 a 1914. Una de las concreciones con mayor arraigo y continuidad en el tiempo fue la creación de una escuela normal rural, de jurisdicción provincial, que oficiaría de faro de proyección de futuras creaciones en períodos posteriores.

- El recambio de autoridades efectuado a partir de las primeras elecciones realizadas en cumplimiento de las disposiciones de la Ley “Sáenz Peña” que se efectuaron en la provincia en 1914; la crisis económica generada por factores externos e internos que atravesó gran parte de esta etapa; la permanente inestabilidad y escasa remuneración en la que se encontraba el magisterio; pueden ser comprendidos como algunos de los elementos que contribuyeron en la búsqueda de una alternativa política para el mejoramiento de la situación del magisterio provincial y, especialmente, el rural. Aunque previamente, el sostenimiento de la educación especial, donde se encontraba ubicada la formación del magisterio rural, encontró resistencias y se redujo su apoyo político y económico, durante los gobiernos radicales se colocó un mayor acento en la formación del magisterio para disminuir las altas tasas de analfabetismo, preocupación central de estos gobiernos.

- La sanción de la Ley N° 2 545 que garantizó mecanismos de ingreso, ascenso y estabilidad, logró sintetizar demandas de larga data del magisterio local. Sin em-

bargo, una medida que tenía como finalidad mejorar las condiciones de acceso y permanencia del personal docente establecía diferencias entre las titulaciones obtenidas que afectaban a los maestros rurales. De este modo, aunque la provincia había logrado consolidar una propuesta de formación profesional para los maestros rurales con continuidad durante el período estudiado, se mantuvo una jerarquización diferencial con efectos económicos y simbólicos que, de algún modo, podía colaborar en el mantenimiento de las desigualdades educativas de las poblaciones que habitaban el espacio rural.

Todas estas notas ameritan ser profundizadas en posteriores estudios que indaguen sobre los puntos reseñados.

## BIBLIOGRAFÍA

Ascolani, A. (2007). Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900- 1946). En: Corrêa Werle (comp.), *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.

----- (2011). Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). En Civera, A, Alfonseca, J y Escalante, C (Coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: Porrúa-El Colegio Mexiquense.

Barsky, O. y Gelman, J. (2005). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hacia fines del siglo XX*. Buenos Aires: Mondadori.

Bosch, B. (1991). *Historia de Entre Ríos 1520-1990*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Brumat, M. R. (2010). Formación de maestros normalistas rurales en Argentina. En *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*, Flávia Obino Corrêa Werle (Organizadora), PP Editorial OIKOS. Brasília, Brasil: Liber Livro.

Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En: Puiggrós, A. (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, *Historia de la educación en la Argentina IV*. Buenos Aires: Galerna.

Cattaruzza, A. (2016). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cian, J (2016) "Debates y disputas entre profesores normalistas y agrónomos: El caso de la creación de la Estación Experimental de Agricultura en Paraná (Provincia de Entre Ríos, Argentina, 1906)", en el V CONGRESSO LATINOAMERICANO DE HISTÓRIA ECONÔMICA (CLADHE V) Universidade de São Paulo; São Paulo. Brasil.

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América latina (siglos XIX y XX) en *Cuadernos de Historia 34*. Universidad de Chile.

Djenderedjian, J. (2008). La colonización agrícola en Argentina, 1850-1900: problemas y desafíos de un complejo proceso de cambio productivo en Santa Fe y Entre Ríos. En *Am. Lat. Hist. Econ. no.30* México jul./dic. 2008 *versión On-line* ISSN 2007-3496.

Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En Susana Torrado (comp), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: Edhasa

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

López, M. P. (1999). La educación de rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político- pedagógicos (1880-1910). En Ascolani, A. (Comp) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Mayer, M. S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: la Colmena.

Rockwell, E. (2001). De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E (Comp) *La escuela cotidiana*. México: FCEHuellas del pasado en las culturas escolares". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Ma. Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.). Madrid: Editorial Trotta.

Werle, F. (2012) *Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes en Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(1): 33-39, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

----- (2013). Ensino rural e legitimação das ações do Estado. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 771-792, 2013. Recuperado en: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=10210&dd99=view&dd98=pb>

## **APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA**

**Corda, María Cecilia<sup>1</sup> | Medina, María Celeste<sup>2</sup>**

### **RESUMEN**

La presente ponencia analiza algunos componentes didácticos para la enseñanza superior que quedan vacantes, tanto en los planes de estudios de los profesores en las distintas áreas disciplinares, como en la formación del cuerpo docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE - UNLP). En el caso particular de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información, se suma que ha sido históricamente (desde su aparición en el plan de estudios del año 1980), un título por el que pocas personas han optado. Ante tal situación, y a pedido de profesoras y profesores de la mencionada carrera, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Bibliotecología promueve un espacio participativo para las y los docentes denominado “Laboratorio docente”, de carácter presencial con componentes de comunicación virtual. En el marco del mismo se define colectivamente un eje de corte didáctico para su estudio y se selecciona bibliografía acorde al mismo. Se sociabiliza el material de estudio, se acuerda un tiempo razonable para su lectura individual, se propone un encuentro en el que se analizan de manera conjunta los textos previamente señalados, que se utilizan como insumo del paso siguiente. En él, se comparten experiencias e inquietudes de cada docente en su práctica pedagógica y se comentan propuestas de clases propias que las y los docentes aportan para debatir en conjunto debilidades, fortalezas y propuestas de mejoramiento de las mismas.

En este trabajo se describe y analiza esa modalidad del laboratorio docente que apuesta al aprendizaje entre pares y a la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras clave: Aprendizaje entre pares – Desarrollo profesional docente – Enseñanza de la bibliotecología – Didáctica – Enseñanza superior - Laboratorio docente – Argentina.

### **INTRODUCCIÓN**

La carrera de Profesorado en Bibliotecología existe en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde el plan de estudios del año 1980, en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE). Su implementación se hizo efectiva recién con el plan de estudios de 1986, en el que se explicita que “la inclusión del profesorado (...) responde a un generalizado reconocimiento de la carencia de recursos humanos en el área en el nivel universitario, así como de la urgente necesidad de paliarla” (UNLP. FAHCE, 1986). El título expedido se llamaba Profesorado

---

<sup>1</sup> IdIHCS-CONICET-UNLP.

<sup>2</sup> FaHCE-UNLP.

en Bibliotecología y Documentación (UNLP. FAHCE, 1986). El plan de estudios modificado en el año 2004 (UNLP. FAHCE, 2004) lo vuelve a incluir en los títulos a emitir, con una pequeña variante en su denominación: Profesorado en Bibliotecología y ciencia de la información.

Tal como se explicó en un trabajo previo (Corda y Medina, 2016), la primera dificultad hallada en el transcurso de su implementación es la escasa trayectoria en el dictado de las asignaturas específicas para bibliotecología, esto es, Didáctica especial de la bibliotecología y Prácticas de la enseñanza en bibliotecología. Desde el mencionado plan de estudios de 1986 en el que se implementó el Profesorado, hubo una cantidad exigua de egresados, los que, excepto una excepción, tampoco integraron el plantel docente de la FAHCE. Cabe mencionar que, aunque en las incumbencias del título se exprese que el Profesor en Bibliotecología y Ciencia de la Información puede “Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información en todos los niveles del sistema educativo”, hasta el momento esta habilitación no se ha hecho efectiva plenamente, quedando la docencia restringida a los niveles terciario y universitario.

Una segunda dificultad es que no existió en el ámbito del Departamento de Bibliotecología ninguna línea de investigación que abordara los temas relativos a la enseñanza de la bibliotecología en todos estos años, sí algunas referidas a los cambios curriculares durante la historia de la carrera.

Una tercera se refiere a que se suma la orientación generalizada en la FAHCE de profesorado que apuntan a la enseñanza en el Nivel Medio. Existió hasta el año 2002 la materia Didáctica superior y observación<sup>3</sup> en el marco del profesorado de Ciencias de la Educación, aunque sin que ésta fuera una asignatura obligatoria en los otros planes de estudios. Luego de ello no hubo una materia equivalente en los nuevos planes de estudio, ya que el foco está puesto, sin excepción, en la escuela secundaria.

Así, aún hoy, a más de 30 años de su propuesta, la didáctica y las prácticas de la enseñanza en bibliotecología todavía no se terminan de constituir en el ámbito de la UNLP, siendo una realidad extendida en el resto de las universidades que poseen la carrera, de acuerdo al informe presentado en las Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información realizadas en Buenos Aires los días 3 y 4 de septiembre de 2015. La carrera de Bibliotecología se dicta en 8 universidades nacionales, a saber: Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Mar del Plata, Misiones, Nordeste, La Plata y La Rioja. A nivel provincial, se dicta en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Y este año surgió una propuesta a nivel privado por parte de la Universidad Católica de Santiago del Estero, sede Olivos.

Cabe destacar que en los últimos años se ha generado una renovación de la planta docente en la carrera —en la FAHCE UNLP—, y algunas de estas personas, recientemente incorporadas, plantearon durante el año 2016 la necesidad de disponer de un espacio de reflexión para el desarrollo profesional docente, en especial vinculado a la adquisición de herramientas didácticas en el ámbito de la docencia universitaria. Se resalta este punto inicial en el que los propios y las propias docen-

---

<sup>3</sup> La asignatura no fue incluida en el plan del año 2002 en el profesorado en Ciencias de la Educación de la FAHCE, pertenecía al anterior del año 1986. Se señala que su equivalencia es Teoría y desarrollo del currículum, aunque los contenidos se orientan en otro sentido. Consultado en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasdelaeducacin/Carreras/profesoradoen-cienciasdelaeducacin/>

tes explicitan una necesidad y un compromiso con su propio desarrollo en el ejercicio de la docencia.

Durante el año 2015 se realizó una modificación al plan de estudios vigente en la carrera de Bibliotecología, lo que motivó que los y las docentes tuvieran que adaptarse al cambio de cursada de algunas materias. Entre otras cosas, esta modificación generó un corrimiento según su cuatrimestre y la posibilidad de que, al año siguiente, o sea, en 2016, alumnas/os de primero, segundo y hasta tercer año tuvieran la posibilidad de compartir ciertas asignaturas. Esta heterogenización del alumnado generó varios desafíos para el cuerpo docente, entre ellos las dificultades para retomar saberes previos debido a la diversidad de trayectoria de los y las alumnos/as en la carrera.

En este contexto, y ante la necesidad expresada por los y las propios/as docentes, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Bibliotecología promueve un espacio participativo para las y los docentes denominado “Laboratorio docente”, de carácter presencial con componentes de comunicación virtual, concebido dentro de la perspectiva del aprendizaje entre pares.

## **APRENDIZAJE ENTRE PARES: COLABORACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

La pedagogía de pares (Ricaurte Quijano, 2013) es una propuesta centrada en la cooperación y la producción colectiva de conocimiento. El aprendizaje cooperativo entre pares se construye de manera auto-organizada y se encuentra potenciado por tecnologías participativas en diversos entornos de aprendizaje, tanto físicos como digitales. Algunos de los principios que subyacen a este modelo son los siguientes:

- El aprendizaje es social.
- Todas las personas aprenden unas de otras.
- La empatía se desarrolla mutuamente al considerarse un aprecio mutuo.
- Las responsabilidades se comparten, así como los logros o las fallas.
- Las decisiones se toman de manera conversada y llegando a un consenso.
- Los liderazgos son dinámicos y voluntarios.
- La participación es flexible, no hay imposiciones sino creación de compromisos y formas de involucrarse con las propuestas.
- Las fortalezas y debilidades individuales y como grupo se identifican y analizan para tenerlas en consideración para el desarrollo de las propuestas.
- La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje constituye lo más relevante del proceso.
- La conformación de una comunidad con valores compartidos lleva a establecer sus propios modos de funcionamiento, sus propias reglas y sus propios mecanismos de participación, sus objetivos, sus ritmos y entornos o medios de aprendizaje.

Son interesantes los patrones (Corneli y otros, 2015) que estos autores delinearon para comprender la filosofía de la pedagogía entre pares. Dichos patrones son: hoja de ruta, que permite evaluar el progreso de la propuesta; capacidad de carga, que modula el grado de involucramiento de las o los participantes; proyecto específico, que guía al qué hacer, cómo concretarlo y aprender; latidos, que se refiere a la cantidad de personas involucradas que persiguen el mismo propósito; y recién llegada/o, que son aquellos sujetos, docentes en el caso analizado, que se avienen a la propuesta con sus motivaciones e ideas, para plegar y sumarse a ella.



Gloria Calvo (2014) también contextualiza el aprendizaje entre pares como una actividad que busca formalizar y capitalizar aquello que se da de forma intuitiva e informal: el intercambio natural con nuestros pares. “Es a partir de estas acciones en colectivo, que pueden insertarse procesos de aprendizaje profesional colaborativo” (Calvo, 2014: 113). Para la mencionada autora, su formalización requiere de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, parámetros de seguimiento y evaluación, entre otras cosas. Y, después de analizar algunos casos concretos, afirma que estas experiencias bien pueden ser asimiladas como estrategias dentro de otros dispositivos.

## **LA EXPERIENCIA DEL LABORATORIO DOCENTE EN BIBLIOTECOLOGÍA**

El laboratorio docente se propone como una estrategia del aprendizaje colaborativo entre pares. Reviste como principios el trabajo horizontal entre docentes de variadas trayectorias y experiencias dentro del ámbito de la docencia en el seno de la carrera de Bibliotecología. Su máxima aspiración es la de lograr un desarrollo profesional docente en el marco del Departamento de Bibliotecología de la FAHCE UNLP, cuya experiencia luego sirva de insumo para otras carreras de Bibliotecología a nivel nacional. También resultaría interesante compartirla con otras carreras de la misma institución, donde se dictan filosofía, historia, letras, lenguas modernas, sociología, educación física, ciencias de la educación, geografía, entre otras.

En el marco de este trabajo, se aclara que se emplea “desarrollo profesional docente” en lugar de formación continua o permanente por considerarlo superador, tal como lo plantea Vaillant (2016), ya que aporta una connotación de evolución y continuidad unidos al concepto del docente como profesional.

Al decir de Walker (2015: 109), el trabajo docente universitario constituye una práctica social que no se puede generalizar ya que va muy ligada al contexto de inserción; además, hay que tener en cuenta que la posición que ocupa cada docente en el espacio universitario está atravesada por múltiples dimensiones, entre las que la autora menciona las siguientes: características de la institución, tipo de materia, área disciplinar de pertenencia, categoría y dedicación docente, y género. Estas cuestiones a su vez están condicionadas por variables materiales y simbólicas. La misma cotidianeidad, en muchas oportunidades, pasa por alto toda esta complejidad que explicita Walker (2015) en su trabajo. No obstante, en las interacciones con los pares, la necesidad de un espacio que luego dio en llamarse “Laboratorio docente”, emergió como paliativo a alguna de estas vicisitudes que estaban instaladas como preocupaciones en las mentes y prácticas de algunas de las o los docentes del Departamento de Bibliotecología.

Los encuentros presenciales del Laboratorio se iniciaron en junio de 2016 y se desarrollaron hasta el mes de diciembre del mismo año. En total, se realizaron 6 encuentros presenciales en los que se abordaron los siguientes temas:

- 1) Métodos, estrategias y recursos didácticos.
- 2) Método de casos.
- 3) Objetivos de enseñanza.
- 4) Evaluación parcial: el parcial domiciliario y presencial.
- 5) Secuenciación y jerarquización de contenidos. Parte I.
- 6) Secuenciación y jerarquización de contenidos. Parte II.

Cabe señalar que la elección de los temas a abordar nació de las inquietudes y necesidades de las y los docentes que asistieron a los encuentros.

Como bien señala el documento de Educar y Wikimedia (2015), el crecimiento de Internet, el desarrollo de software libre y el movimiento de acceso abierto, la expansión de tecnologías móviles, la potencia de las wikis y otras tecnologías de la cooperación, han posibilitado que las personas puedan aprender, conectar y crear conocimiento colectivamente, dentro y fuera de las organizaciones, de maneras nunca antes imaginadas. Estas circunstancias han llevado a que el aprendizaje entre pares se viera propiciado o beneficiado. No obstante, en este contexto del laboratorio docente, si bien se echa mano a ciertos recursos comunicacionales o de almacenamiento de archivos brindados por las tecnologías, el énfasis está puesto en la presencialidad y en el intercambio cara a cara, que supone otros compromisos de tiempos, discursos y disponibilidades.

La modalidad de trabajo se implementó de la siguiente manera: se efectuaba una invitación a participar a través de correo electrónico y eventos creados en la red social Facebook, en la que se presentaba el tema a trabajar, los objetivos del encuentro y se ofrecía bibliografía acorde a la temática para dar un sustento. Durante el encuentro presencial, sentados en ronda alrededor de una mesa, las y los docentes comentaban puntos de la bibliografía propuesta que les hubieran llamado la atención y que deseaban resaltar; se compartía la opinión al respecto con el resto de las y los colegas. Generalmente, alguna/o de las o los participantes se autoasignaba la responsabilidad de realizar una reseña escrita, que luego se compartía con el resto del grupo.

Los comentarios sobre estas lecturas servían como disparadores para la conversación sobre las propias prácticas, las dificultades que se presentan en diferentes niveles, lecturas o trayectorias propias vinculadas al tema y demás.

Luego, aquellas personas que así lo deseaban, compartían las propuestas didácticas correspondientes a las materias en las que se desempeñan, para analizar algún punto —siempre vinculado al tópico del encuentro— que quisieran modificar, mejorar o socializar para que el resto ofreciera su mirada. Esta modalidad toma características de la llamada metodología de estudio de las clases, conocida también por su denominación en inglés: *lesson study* (Calvo: 2014).

Finalmente, se proponía y consensuaba el tema a abordar en el siguiente Laboratorio.

Durante la fase virtual se trabajaba en la búsqueda de recursos (bibliográficos, filmicos, etc.) y se compartían en un espacio digital colaborativo. En algunas ocasiones, por ejemplo, para el tópico de método de casos, se trabajó a distancia en la redacción de casos que una docente propuso para utilizar en su cátedra.

La asistencia al Laboratorio era voluntaria, con lo cual fue rotando la participación en el marco del mismo. La independencia de los temas permitió tal dinámica, aunque la meta es lograr ampliar el número de asistentes y su compromiso con el espacio de manera sostenida.

## CONCLUSIONES E IDEAS PARA CONTINUAR

El laboratorio docente surgió a pedido de las propias y los propios docentes bajo una necesidad: apropiarse de más herramientas didácticas para un mejor desempeño docente. Sin embargo, en el transcurso de los encuentros esta necesidad original fue resignificada.

En primer lugar, quedó clara la idea de que todos y todas utilizamos, conocemos y aplicamos herramientas didácticas. Es decir, se intentó poner en valor las prácticas de los propios docentes y socializarlas. El aporte del Laboratorio fue, en

este caso, el de generar el espacio para el intercambio y aportar teoría a la práctica, a través de la socialización de lecturas de bibliografía acorde a las temáticas abordadas. Además de la bibliografía sugerida por la cátedra, varios participantes propusieron lecturas, sitios Web y películas que aportaron miradas, teoría, recursos a cada una de las temáticas.

En segundo lugar, el espacio sirvió para la reflexión grupal, para poner en evidencia cuestiones que exceden a la didáctica pura pero que hacen al quehacer docente. En especial nos referimos a la cultura institucional: vínculos entre los y las colegas, entre profesores y profesoras titulares y ayudantes de la misma cátedra, modalidades de evaluación que no están definidas con claridad en la normativa, comunicación del Departamento con las cátedras, y demás.

En tercer lugar, se generaron nuevos canales de comunicación entre las y los docentes que asistieron; una necesidad que también se manifestó en los encuentros.

Para el 2017 esperamos reformular y pulir algunos propósitos, tales como:

- Documentar prácticas y reflexiones, es decir, que de cada encuentro se genere una producción documentada de lo abordado, a modo de reseña.
- Propiciar un espacio de trabajo que inicie y termine el mismo día del encuentro presencial, generando así un producto colectivo de cada encuentro.
- Formalizar o profundizar los canales de comunicación que se generaron espontáneamente en el laboratorio durante el año 2016.
- Propiciar la construcción de la identidad profesional en el contexto de la enseñanza de la Bibliotecología en UNLP FAHCE y en el contexto universitario nacional.

Una de las reflexiones a las que arriba Walker (2015: 116-117) es que el trabajo docente universitario es considerado como una práctica social de carácter colectivo, que requiere de la labor conjunta y de criterios compartidos, aunque se reconoce que las actuales formas de organización de dicho trabajo propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros.

El Laboratorio docente ha echado a andar su camino, y su apuesta fuerte es contribuir al aprendizaje entre pares y a la construcción colectiva de conocimiento para fortalecer la práctica pedagógica en el marco de la carrera de Bibliotecología y aportar al campo disciplinar también.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biblioteca Nacional [Argentina]. (2015). Informe país de las carreras de bibliotecología. En *Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi\\_nuevo/JornadasDUCI.html](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/JornadasDUCI.html) (Consultada 03/01/2017)

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: Unesco-Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2016). Formación docente en el campo de la bibliotecología: un campo que no se termina de constituir. En *1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. La Plata, Argentina. Recuperado en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf) (Consultada

03/01/2017)

Corneli, J., Danoff, C., Peirce, C., Ricaurte, P. Y. & MacDonald, L. (2015). *Patterns of peeragogy*. Pittsburg, PA: International Conference on Pattern Languages of Programs. Recuperado en: [http://metameso.org/~joe/docs/peeragogy\\_pattern\\_catalog.pdf](http://metameso.org/~joe/docs/peeragogy_pattern_catalog.pdf) (Consultada 13/02/2017)

Educación y Wikimedia Argentina (2015). *Pedagogía de pares y producción colectiva de conocimiento*. Recuperado en: [http://wikimedia.org.ar/programadeeducacion/img/publicaciones\\_pedagogia.pdf](http://wikimedia.org.ar/programadeeducacion/img/publicaciones_pedagogia.pdf) (Consultada 13/02/2017)

Ricaurte Quijano, P. (2013). *Pedagogía de pares*. Recuperado en: <http://humanidadesdigitales.net/blog/2013/02/25/pedagogiadepares/> (Consultada 13/02/2017)

UNLP. FAHCE. (1986). *Expediente de modificación de la Carrera de Bibliotecología, 1986-1994*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. (Expediente número: No. 500-41.895/1986).

UNLP. FAHCE. (1986). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología*. La Plata: UNLP FAHCE. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.63/pl.63.pdf> (Consultada 13/02/2017)

UNLP. FAHCE. (2004). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología*. La Plata: UNLP FAHCE. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl40> (Consultada 13/02/2017)

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. En *Docencia*, 60. Recuperado en : <http://www.revistadocencia.cl/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente/> (Consultada 03/01/2017)

Walker, V. S. (2015). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. En *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119. Recuperado en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2016/n153a2016/mx.pereu.2016.n153.pdf#page=107> (Consultada 13/02/2017)

## **PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES**

**Gutiérrez, Gonzalo | Beltramino, Lucía<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

Este trabajo recupera los principales resultados de la investigación denominada “Los/as jóvenes miran la escuela”, desarrollado por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores Córdoba (ICIEC) y la Secretaría de Derechos Humanos y Género de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). El mismo se propuso conocer y describir las formas de sentir y estar de los/as jóvenes del último año de la escuela secundaria y, a su vez, como en otros estudios realizados desde el ICIEC-UEPC, continuar analizando el grado de avance y los desafíos pendientes en la atención al derecho social a la educación. Dichos resultados han nutrido un reciente dispositivo de formación docente que hemos implementado en toda la provincia de Córdoba desde el año 2015, al cuál hemos denominado “Talleres de Buen trato para enseñar y aprender”.

La escuela, la enseñanza y los rendimientos escolares han sido estudiados desde múltiples perspectivas durante las últimas décadas, sin embargo, son escasos los estudios e investigaciones producidos hasta el momento que recuperan la perspectiva de los/as jóvenes como un componente fundamental en la comprensión de los procesos y dinámicas de escolarización y como fundamento de las propuestas de formación docente.

En el marco de este trabajo, recuperamos la voz de aproximadamente 2800 estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria en Córdoba para conocer el modo en que perciben la escuela, cómo se sienten en ella, los aprendizajes que creen lograr, sus relaciones con los/as docentes y los lugares que se habilitan para sus planteos y/o demandas<sup>2</sup>. Nos interesó también, identificar y analizar las situaciones de discriminación sufridas u observadas por los/as jóvenes que asisten al último año del secundario, cómo ello afecta los procesos de escolarización y los modos en que la palabra sobre estas cuestiones circula entre diferentes actores (docentes, compañeros/as, familias, etc.). Los resultados de esta investigación nos permiten pensar diferentes dispositivos de formación docente continua necesarios de construir para continuar avanzando en la atención al derecho social a la educación.

### **LOS/AS JÓVENES DICEN DE LA ESCUELA**

En tiempos donde abundan sentidos negativos sobre las juventudes y la escuela pública que ponen bajo sospecha el trabajo de enseñar de los/as docentes, creemos fundamental escuchar a los/as estudiantes porque sus opiniones nos

---

<sup>1</sup> ICIEC-UEPC.

<sup>2</sup> Para ello, se confeccionó un cuestionario autoadministrado con la colaboración de setenta docentes de los 26 departamentos de la provincia, quienes participaron en instancias de revisión, validación e implementación del instrumento. El cuestionario fue respondido entre septiembre y octubre de 2014 por 2.817 estudiantes de toda la provincia de Córdoba que cursaban el último año de la escuela secundaria. Se seleccionaron 110 unidades educativas para realizar en cada una de ellas un censo a todos los/as estudiantes del último año (6° año en escuelas orientadas y 7° año en técnicas), y construir, así, una muestra por conglomerado representativa de toda la provincia.

muestran aquello que pasa desapercibido para los medios de comunicación y algunos sectores educativos.

“Los/as jóvenes son violentos”, “Hacen *bullying*”, “no les interesa aprender”, “no les interesa nada” “no quieren estar en la escuela,” “antes respetaban la escuela y al docente”; son algunas de las representaciones que circulan sobre los/as jóvenes que, en muchos casos, son presentados también, como peligrosos y relacionados con hechos delictivos, (robos, drogas, violentica). En este marco de miradas estigmatizantes sobre la juventud, actualmente en nuestro país, algunos sectores vuelven a proponer la baja de la edad de imputabilidad y se apoyan en parte, en los medios de comunicación que contribuyen a la construcción de una imagen “delictiva”<sup>3</sup>. Tal como afirma Bracchi (2016) “No es menor destacar que, en estos años, las imágenes difundidas por los medios masivos de comunicación colocaron a los/as jóvenes como sujetos peligrosos y de sospecha en tanto responsables de problemáticas sociales como la delincuencia, el homicidio y la violencia” (Bracchi, 2016: 202).

Es así que nos interesó escucharlos/as evitando que sean hablados por otras voces, conscientes de que:

Descifrar el proceso de construcción y el devenir de signos, señales, imágenes y palabras —que se muestran y se ocultan— es una de las tareas más complejas para quienes intentamos comprender el mundo simbólico de los/as adolescentes y jóvenes en las escuelas (Kaplan, 2011: 95).

La relevancia de esta apuesta es doble. Por un lado, conocer el punto de vista de los/as jóvenes sobre la escuela y los modos en que en ella tramitan diversas situaciones de discriminación. Por el otro, nutrir dispositivos de formación docente desplegados desde el ICIEC-UEPC que procuran construirse desde una perspectiva ético política que reconoce a la educación como un derecho y al trabajo de enseñar como una puesta cultural que requiere de la revisión y reflexión permanente por parte de los/as docentes.

## LOS/AS JÓVENES TOMAN LA PALABRA

A continuación presentamos los datos que consideramos más relevantes de la encuesta implementada para aproximarnos así, al punto de vista sobre la escuela, los/as profesores/as y la posibilidad de aprender, de los/as jóvenes que cursan el último año de educación secundaria<sup>4</sup>.

Contra todo pronóstico el 85% de los/as jóvenes encuestados de Córdoba afirman que en la escuela aprenden cosas nuevas. Reconocen que se sienten bien y muy bien en ella y que tienen buena relación con sus profesores (Gutiérrez, G. y Beltramo, L., 2016). Es importante destacar que estos/as jóvenes para quienes la escuela es un buen lugar para estar, aprender y construir horizontes de futuro son los que

---

<sup>3</sup> La defensoría del público realizó monitoreo de noticieros en los canales de aire de las ciudades de Buenos Aires y Córdoba en 2014 e indicaron que menos del 0,5% de las noticias que se emiten son sobre niños, niñas y adolescentes. Del total de 14.528 noticias trabajadas en Buenos Aires en cinco canales: Canal 9, Canal 13, TV Pública, Telefé y América; abarcando un tiempo total de 554 horas 21 minutos 41 segundos con un promedio de duración por noticia de 2 minutos 17 segundos, se observó que sólo 77 tuvieron la temática de niñez y adolescencia como protagonista. En cambio los/as niños y jóvenes, son mencionados 450 veces como información secundaria vinculada con “Policiales e Inseguridad” (22,8%); Información General (16,5%); Política (15,8%); Deportes (13,4%) y Espectáculos (10,9%).

<sup>4</sup> En Anexo, se presentan las principales tablas de datos para cada una de las variables aquí analizadas.

están por culminarla. Es decir, han transcurrido todos los años de escolaridad obligatoria, sorteando la matriz selectiva del nivel secundario, representan un porcentaje significativamente menor al que la iniciaron y constituyen la primera generación en culminar sus estudios en el contexto de las políticas de inclusión desplegadas desde el año 2003. En este sentido, podemos sostener como hipótesis, por un lado, que en numerosos casos, la baja relación estudiantes por profesor existente en el último año de la escuela secundaria (producto de la deserción, repitencia y trayectorias educativas discontinuas), permite mejores vínculos, que a su vez son necesarios para “estar bien” en la escuela y aprender. Por el otro, que sus opiniones dan cuenta en parte, de cómo las políticas de inclusión desplegadas en nuestro país durante los años 2003-2015, configuraron parte de la subjetividad juvenil en torno al valor de la escuela, la relación con sus profesores y su horizonte de futuro a partir de los aprendizajes en ella logrados.

El 77 % de los/as encuestados/as sostiene que tiene buena relación con sus docentes, lo cual no es menor ya que reconocemos que las experiencias de escolarización se ven afectadas tanto por los modos de reconocimiento construidos en la relación pedagógica y, en especial, por el clima generado al enseñar, como por los recursos y condiciones en las que se trabaja.

La mayor parte de ellos/as dicen sentirse bien en la escuela, que tienen buena relación con sus docentes, que disfrutan el cotidiano escolar y que se apoyan en sus pares. Aunque en general, manifiestan que no cuentan con todos los recursos necesarios para trabajar y que sus demandas no son atendidas. Es decir, para los/as jóvenes, es posible construir buenas relaciones con sus profesores y aprender incluso cuando las condiciones edilicias y la disponibilidad de materiales didácticos no son los mejores. Entendemos que ello puede interpretarse en parte, por el fuerte compromiso que numerosos docentes han construido con los procesos de inclusión educativa a pesar de la ausencia de estructuras de acompañamiento necesarias para el trabajo de enseñar por parte de un Estado que sistemáticamente tiende a transferir hacia los individuos la responsabilidad por lo que en la escuela sucede con los/as jóvenes, la escuela y sus aprendizajes.

El 69% de los/as estudiantes expresaron que van a la escuela para poder “ser alguien”, lograr mejores oportunidades laborales, y/o seguir estudiando. Así, la finalización del secundario para la mayoría significa, por un lado, el refuerzo en la construcción de su identidad y, por el otro, una puerta de entrada a sus proyectos de vida futuros. Contra lo que habitualmente se escucha o dice, los/as estudiantes reconocen en la escuela un espacio de posibilidades.

Merece prestarle especial atención a los/as jóvenes cuando señalan que van a la escuela para “ser alguien”, pues ello es un indicio sobre el lugar que tienen la escuela en la construcción de su subjetividad. En este sentido, creemos que producto de la sociedad desigual donde vivimos, muchos de ellos, en otros espacios donde la mayoría de sus derechos son vulnerados, se sientan “nadie” y es la escuela. Son los/as docentes, lo que allí aprenden y sus compañeros/as los que les permiten salir de tal condición.

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016), es un asunto central, pues, como sostienen Brener y Galli (2016), considerar que el paso por la escuela permite “ser alguien”, da cuenta de una construcción escolar y, agregaríamos, de carácter histórico-social según la cual quien no accede o finaliza sus estudios secundarios ingresa en la condición de “nadie”. En esta construcción escolar, las víctimas de la desigualdad social son responsabilizados de su

exclusión porque “no les da la cabeza”, “no sirven para la escuela”, “no le gusta estudiar”, etc. Es entre el “ser alguien” o “nadie” donde según Brener y Galli (2016), se invisibiliza el derecho de todos los/as jóvenes a concluir los estudios secundarios, dando continuidad de ese modo, a su matriz selectiva que naturaliza la supervivencia del más fuerte y valora débilmente el esfuerzo de los “recién llegados”; es decir, de quienes constituyen la primera o segunda generación en acceder a la escuela secundaria y, por ello, cuentan con mayores dificultades objetivas de culminarla en los tiempos previstos y construir aprendizajes significativos de lo propuesto por el currículum escolar. La relevancia de este asunto es mayor, si se considera la discontinuidad de las políticas y discursos de inclusión educativa, que tienden a ser reemplazados por mecanismos meritocráticos, que apelan al individualismo y la responsabilización hacia los individuos por sus logros y “fracasos”, es decir, de su destino.

## **DISCRIMINACIÓN, JÓVENES, ESCUELA Y DISPOSITIVOS DE ¿ESCUCHA?**

Con la encuesta implementada también indagamos sobre la percepción estudiantil sobre situaciones de discriminación sufridas u observadas en la escuela, sabiendo que ellas en muchas ocasiones se transforman en productoras de diferentes tipos de conflictos e influyen en los modos en los cuales se sienten los/as jóvenes en la escuela.

Como hemos señalado en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016), sostenemos que el abordaje de la conflictividad y las situaciones de discriminación que atraviesan la experiencia formativa de los/as jóvenes no se consideran como un asunto solo escolar. Entendemos en este sentido que las relaciones sociales y los procesos de discriminación que en ellas se manifiestan, deben inscribirse “... en el universo de las desigualdades sociales y, como tal, es (o debería ser) para el Estado un tema de justicia de primer orden (Inadi, 2014)”, (Pecheny, 2016: 261). Situarnos en esta perspectiva implica reconocer que cuando hablamos de discriminación no estamos aludiendo solo a conductas individuales, sino que éstas se inscriben y anidan en un conjunto de prácticas y significados sedimentados social y culturalmente, regulando, ordenando y legitimando relaciones sociales de desigualdad. En este sentido, incorporar la dimensión histórica y social de las conflictividades y prácticas de discriminación permite interrogarnos sobre los modos específicos que asumen en la escuela para los/as jóvenes y cómo se tramitan o abordan institucional y pedagógicamente.

En este sentido, sostenemos que es en la articulación entre estereotipos sociales y dinámicas escolares donde se producen situaciones que afectan con fuerza los procesos de escolarización de los/las jóvenes. En la medida en que el Estado, las instituciones educativas (como parte de él) y los/as docentes puedan comenzar a escucharlos, a tomar en cuenta sus preocupaciones y puntos de vista, sus expectativas y necesidades, mayores serán las posibilidades de avanzar hacia la construcción de una escuela justa, donde las preguntas por el modo de estar en ella sean tan importantes como las referidas al enseñar y el aprender, en tanto “el estar bien” va constituyendo la condición de una experiencia escolar más democrática. En este sentido, el análisis de la discriminación desde la perspectiva de los/as jóvenes brinda importantes aportes para reflexionar sobre los desafíos pendientes por parte de las políticas educativas, las dinámicas institucionales y las propuestas pedagógicas que en cada escuela se van desarrollando.



Los conflictos y las prácticas de discriminación producidos en la escuela reproducen, en numerosos casos, dinámicas de relación entre sujetos y sectores sociales más amplios. En este sentido, Pecheny (2016) sostiene que la categoría de “discriminación” refleja desigualdades de hecho y derecho y señala que ella no se dirige solo a ciertas “minorías”, sino que, por el contrario, suele afectar a mayorías como las mujeres, los/as pobres y los/as sujetos racializados (Pecheny, 2016: 258).

En la encuesta implementada, el 88% de los/as jóvenes manifestó haber presenciado o le contaron de una situación de discriminación en la escuela y las causas de dichas situaciones se relacionan en mayor medida con la apariencia física, por cuestiones de género (ser sospechado de ser gay, lesbiana, bisexual o trans) o cuestiones académicas (tener buenas notas y llevarse bien con los/as profesores/as). Al indagar sobre qué pasó después con posterioridad a dichas prácticas discriminatorias, el 49% de los/as estudiantes percibe que todo siguió igual y solo un 3,1% señala algún tipo de sanción escolar. Entre otras consecuencias señaladas, se destacan la generación de nuevas situaciones de discriminación (12,6%); que algún/una compañero/a deje la escuela o se fortalezca su aislamiento (12,3%) y/o una situación de agresión física y/o verbal (10%). Solo el 9,4% de los/as estudiantes señala que acudió a algún/una adulto/a.

Estos datos nos generan nuevas preguntas, que deberán continuar siendo indagadas, ¿Qué significa para los/as jóvenes que todo sigue igual? ¿Aluden a que los adultos no intervienen, o que estas prácticas en la escuela están naturalizadas? ¿La escuela en estas situaciones aparece solo para sancionar? ¿A quién sanciona? ¿De qué modo lo hace?

Estos datos son complementarios con otros estudios realizados en Córdoba, como el de Tomasini (2014), quien sostiene que frente a las situaciones de discriminación son recurrentes las referencias de los/as jóvenes sobre dos modalidades de intervención escolar: la sanción o punición orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse por la situación o bien la omisión de intervención, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al/a docente entre los/as que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos/as que “no quieren ver” o “miran para otro lado”. Al respecto Meirieu (2013) afirma “a veces castigamos más a un alumno que está comiendo un chicle, que a otro que está humillando a su compañero de clase” (Meirieu, 2013: 31). La sensación de omisión de intervención docente frente a situaciones de discriminación se refleja en parte de las respuestas de los/as estudiantes y constituyen una de las cuestiones más relevantes de trabajo político, institucional y pedagógico pendientes de desarrollar.

En este marco, con la encuesta también nos interesó conocer si los/as jóvenes hablan sobre los hechos de discriminación que observan y/o sufren y con quién lo hacen. La relevancia otorgada durante los últimos años a la construcción de acuerdos escolares de convivencia, la promoción de mecanismos institucionales participativos en el marco de los centros de estudiantes y/o de proyectos escolares, podría llevar a pensar que están dadas las condiciones para que los/as jóvenes puedan hablar con sus docentes y /o sus compañeros/as sobre hechos y/o situaciones de segregación. Sin embargo, los resultados de la encuesta muestran datos que obligan a ser cuidadosos con análisis lineales donde se establece cierta asociación directa entre dispositivos de participación (centros de estudiantes, acuerdos escolares de convivencia, etc.) y la construcción de consensos, por un lado y modos en los que circula la palabra sobre cuestiones controversiales entre los/as jóvenes, por el otro. Una primera cuestión que llama la atención y alerta sobre una línea de trabajo necesaria

de ampliar en la escuela secundaria es que el 37,1% de los/as estudiantes sostiene no haberle contado a nadie sobre los hechos de discriminación observados.

Esta dificultad para hablar sobre hechos o situaciones de discriminación es también la dificultad de nuestra sociedad. En este sentido, Pecheny (2016), al recuperar datos del Mapa Nacional de la Discriminación del año 2014, sostiene que "... el 92% de la muestra nunca denunció ante ninguna instancia un acto discriminatorio. Esto demuestra que la población todavía no considera que ante un acto discriminatorio se pueda exigir una respuesta", (Pecheny, 2016: 264). Por ello, la mirada sobre lo que la escuela no ha construido, aún debería considerar que ella y los/as docentes están frente a una demanda que nuestra sociedad en su conjunto, también y aún, no ha podido resolver.

La principal referencia para hablar sobre hechos y situaciones de discriminación por parte de los/as jóvenes son sus familias y compañeros/as. Este dato refleja la relevancia de fortalecer instancias de diálogo con las familias, pues es con ellas con quienes los/as estudiantes hablan, en el marco de relaciones de confianza y donde probablemente construyen criterios y sentidos sobre los hechos de discriminación que sufren y/u observan, que inciden en sus percepciones e interpretaciones sobre lo justo e injusto y lo legítimo e ilegítimo de las intervenciones escolares. Pero también resulta relevante fortalecer los mecanismos de diálogo con los/as estudiantes, porque las conversaciones entre ellos/as sobre prácticas de discriminación, sin participación de docentes, puede en ocasiones reforzar principios de diferenciación entre grupos. Esta puede ser una de las causas por las que numerosas situaciones de discriminación se continúen en el tiempo, aumentando las tensiones y probablemente incrementando los conflictos entre ellos.

La baja frecuencia con que se acude a profesores y directivos para hablar sobre situaciones/hechos de discriminación general, junto al alto porcentaje entre quienes no encuentran con quien hacerlo, genera nuevos interrogantes: ¿Cuáles son los hechos de discriminación sobre los cuales los/as jóvenes hablan y sobre cuáles no?; ¿Cómo procesan las situaciones de discriminación observadas y/o sufridas cuando no pueden ponerle palabras?; ¿Qué características de las dinámicas escolares en la escuela secundaria pueden explicar que en muy pocos casos los/as estudiantes hablen sobre situaciones de discriminación (sufridas y/o conocidas) con sus docentes?; ¿Frente a qué tipo de situaciones de discriminación sí acuden a profesores y/o directivos?. Cuando se habla sobre algún hecho de discriminación, ¿Se debe a relaciones de confianza entre estudiantes/docentes o a la gravedad/malestar generado?.

Los datos expuestos hasta aquí deben leerse complementariamente con el 57% de quienes desacuerda con la afirmación: "En la escuela podemos plantear nuestros problemas y necesidades" y el 73% de los que no creen que "La escuela es un espacio donde sus demandas son atendidas". Como afirmamos anteriormente, estaríamos frente a una situación paradójica donde los/as estudiantes, por un lado, reconocen que se sienten respetados/as por sus docentes y por el otro, plantean que no encuentran respuestas a que sus demandas sean atendidas, ahora podemos sostener, además, que la mayoría no habla con sus profesores/as sobre situaciones conflictivas que atraviesan en la escuela. ¿Cómo interpretar el reconocimiento de respeto de sus docentes, por un lado, y el silencio ante lo doloroso o conflictivo, por el otro? Tal vez estemos aquí ante los efectos de una organización escolar y laboral donde la fragmentación de la relación con el saber produce vínculos institucionales

múltiples y breves, entre profesores y estudiantes que tienen como consecuencia, relaciones muchas veces superficiales que dificultan a estos últimos, desarrollar confianza para hablar sobre lo que “les pasa” en determinados momentos de su escolaridad. En este sentido, emerge el interrogante sobre la forma en que los procesos de institucionalización de nuevos dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares —como coordinadores de curso, horas institucionales y/o Centros de Actividades Juveniles, pero también los centros de estudiantes— logran hacer circular la palabra, construir prácticas de cuidado entre los sujetos y fortalecer las condiciones de escolarización de todos/as los/as estudiantes. Claramente hay aquí una línea de trabajo político, institucional y pedagógico en la escuela secundaria necesaria de desarrollar y sostener.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener como hipótesis, la presencia de escasos mecanismos pedagógico-institucionales para conocer, escuchar y atender demandas de los/as jóvenes, así como para abordar situaciones de discriminación producidas en el ámbito escolar. Permiten reconocer además, la debilidad de ciertas críticas que sistemáticamente ponen en falta a los/as jóvenes sospechando de sus posibilidades de formación, así como su interés por aprender. En esta línea de análisis podríamos añadir que incluso los logros alcanzados por las escuelas en su trabajo sobre situaciones de discriminación, no pueden ser “captados” por ningún tipo de evaluación estandarizada. Por ello, sostenemos que gran parte de los actuales conflictos en la educación secundaria nos obliga a analizar el rol del Estado, su presencia y ausencia. Nuevos y viejos conflictos se reeditan en este nivel educativo de reciente obligatoriedad, pero que aún sigue conservando muchos rasgos característicos de su formato tradicional al cual se le fueron sumando programas, proyectos, nuevos cargos, normativas y diseños curriculares (entre otras cuestiones) a modos de “agregados” a su tradicional estructura.

Como hemos sostenido en trabajos anteriores (Gutiérrez, G. y Beltramino, L., 2016) hasta el año 2015 las políticas educativas generaron programas y líneas de acción que permitieron atender y/o resolver numerosas cuestiones vinculadas con los procesos de escolarización y masificación del nivel creando nuevas figuras institucionales y avanzando en la construcción de nuevos formatos pedagógico-curriculares. Sin embargo, dichas políticas no pudieron avanzar, o lo hicieron en forma insuficiente, en el desarrollo de dispositivos y estructuras de acompañamiento al trabajo de enseñar que permitieran generar estrategias situadas para pensar junto a los/as docentes cómo resolver sus problemas cotidianos, derivados en muchos casos de los mismos procesos de inclusión educativa.

La intervención estatal por medio de dispositivos específicos, en numerosas ocasiones, fragmentó aún más las lógicas de trabajo escolar, dificultando el desarrollo de criterios comunes entre los/as docentes y multiplicando las referencias sobre los modos de habitar la escuela y relacionarse con el saber para los/as estudiantes. Por ello, la perspectiva de los/as estudiantes nos permiten revalorizar la escuela y el trabajo de enseñar, así como reflexionar sobre los desafíos aún pendientes: que más jóvenes concluyan la secundaria; que se fortalezcan los mecanismos institucionales de escucha y diálogo con ellos/as; que la política pública reconozca y valore los aprendizajes construidos en forma más amplia.

## **DESDE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN: DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN COMPARTIDA**

El desarrollo de la investigación que hemos presentado en este trabajo, junto con otras como “La producción de la (des)igualdad educativa en la Provincia de Córdoba” en el marco del ICIEC-UEPC, nos permitieron comprender parte de las complejidades que se vienen suscitando en los procesos de escolarización del sistema educativo Cordobés y elaborar un conjunto de hipótesis sobre sus causas, así como propuestas para abordarlos. Si bien muchas de estas últimas remiten a la responsabilidad del Estado en construir estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, desde el ICIEC-UEPC asumimos el desafío de producir algunos dispositivos de formación situada que aborden los desafíos que cotidianamente se producen al interior de las escuelas. Esta preocupación por inventar nuevos dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar son resultantes, tal como afirma Terigi (2010), de un contexto que nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar, la complejidad de las prácticas educativas, los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Esto,

(...) como mínimo, supone ensayar algunas rupturas —razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas—, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (Terigi, 2010:38).

En este marco, desde el 2015 habilitamos un nuevo dispositivo de encuentro, escucha y “formación compartida”, en las escuelas de toda la provincia denominados “Talleres de Buentrato para enseñar y aprender”. A marzo del 2017, hemos ofrecido 110 talleres en 50 localidades de Córdoba, donde asistieron más de 2500 docentes. Ellos surgieron en el marco de una campaña para concientizar e involucrar a la ciudadanía en la promoción y cumplimiento de derechos para la infancia y la juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y UNICEF Argentina<sup>5</sup>, con el apoyo de CTERA. En este marco, se propuso el trato respetuoso entre las personas y la inclusión de la palabra “Buentrato” en el diccionario de la Real Academia Española. Esta campaña se constituyó en una oportunidad para promover en las escuelas una modalidad de relación e interacción entre los actores que parta del reconocimiento del otro como igual en derechos y posibilidades de aprendizaje y expresión. Consideramos que la construcción de climas institucionales saludables contribuye a generar mejores condiciones para enseñar y aprender, pero fundamentalmente, para garantizar los derechos educativos de nuestra infancia y juventud a una educación democrática.

Pensar los talleres de Buentrato como espacios de formación compartida implica promover espacios de trabajo situados y horizontales, entre diferentes actores de la comunidad educativa que poseen diversos tipos de saberes, evitando tanto aquellas posiciones donde un “experto” se arroga un saber superior a otros, como las que renuncian a sostener aquello que se cree adecuado transmitir y poner a disposición de otros/as. Desde esta perspectiva, sostenemos la necesidad de que docentes, y actores que participan en otras posiciones del sistema educativo (inspectores, equipos técnicos, etc.), puedan compartir tiempos de trabajo conjunto sobre temas y/o problemas que deben resolver cotidianamente.

En este sentido, los talleres de “Buentrato” nos permitieron habilitar espacios donde abordar desde una perspectiva de derechos, la reflexión sobre prácticas de

---

<sup>5</sup> Más información disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/buentrato>

maltrato y discriminación muchas veces naturalizadas en las escuelas, ponerlas en tensión y ensayar la construcción de alternativas colectivas que posibiliten otros modos de estar, ser reconocidos y escuchados en las escuelas. Los talleres permiten pensar la escuela como un espacio de “cuidado del otro”, donde como docentes tenemos una responsabilidad ético-política de que ello sea posible. Cuidado implica para nosotros/as, alojar, habilitar, enseñar, reconocer al otro y escucharlo/a. Es decir, hablamos de un cuidado en términos culturales que no disocia las prácticas de protección y atención psíquica y física, de las vinculadas con el saber por medio del cual transmitimos formas de reconocimiento, confianza y conocimientos sobre los derechos que como ciudadanos posee cada estudiante, independientemente de su edad, género o lugar geográfico donde habita. Desde el ICIEC-UEPC, entendemos que el Buentrato en la relación pedagógica es condición necesaria, aunque no suficiente, para mejorar los climas institucionales de trabajo y la oportunidad de aprender de los niños, niñas y jóvenes. Por ello, desde la perspectiva de formación compartida procuramos habilitar espacios para la reflexión colectiva sobre prácticas, formas de comunicación y criterios de organización del trabajo escolar que inciden en la configuración de climas pedagógicos.

En cada taller, desplegamos actividades donde los/as docentes comparten como se sienten en la escuela y el modo en que ello incide en sus apuestas pedagógicas. Traemos para ello, voces de otros docentes, pero también de los/as jóvenes que hemos encuestado en el año 2014, como modo de descentrar los puntos de vista institucionales e inscribir sus preocupaciones en un horizonte más complejo, donde se reconozca la presencia de otros (compañeros, estudiantes, padres, etc.) que poseen miradas, intereses y preocupaciones muchas veces diferentes, sobre las cuáles es necesario trabajar en términos ético-políticos. Es decir, cuidando de que las diferencias no sean de carácter etnocéntricas, que el criterio para resolverlas sea el mejor modo de atender el derecho educativo de los/as niños/as y jóvenes y que el desarrollo de tramas colectivas y cooperativas puedan desplazar la fuerte impronta individualista, jerárquica y meritocrática que tradicionalmente ha hegemonizado discursos y prácticas escolares, que con el actual gobierno de Cambiemos, intentan tomar nuevos impulsos.

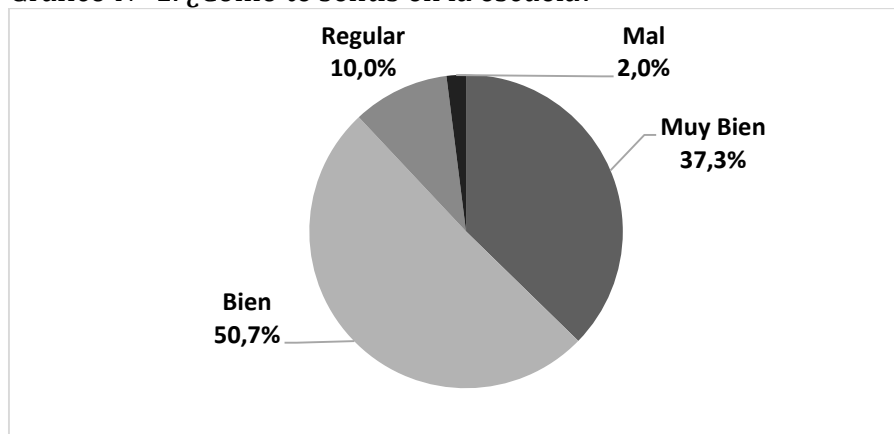
Los talleres de Buentrato, constituyen un dispositivo donde es posible “hacer una experiencia” compartir en forma cuidada (del estigma de los/as compañeros/as, de la vergüenza, de la confrontación, de la evaluación de los/as pares, etc.) sensaciones, puntos de vista y posiciones sobre como habitar la escuela. Pero también los talleres permiten recuperar y hacer visibles aquellas cosas que parecen funcionar en cada escuela. Son ellas el punto final de cada taller y representan el inicio para nuevas apuestas colectivas que posibiliten sostenerlas en el tiempo. Por ello, en estos espacios se contempla la elaboración de propuestas en la escala institucional para abordar algunas de sus preocupaciones de forma tal que se puedan sostener y/o enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la perspectiva de los/as estudiantes sobre la escuela, los/as docentes, las posibilidades de conocer, pero también sobre sus silencios, las situaciones dolorosas que les toca atravesar en la cotidianeidad escolar, representan un insumo clave para desnaturalizar con los/as docentes, formas de relación con los/as estudiantes, estrategias de intervención frente a conflictos y miradas muchas veces prejuiciosas sobre la juventud.

Somos conscientes de que las posibilidades de avanzar hacia modelos pedagógicos que habiliten el diálogo de quienes habitan la escuela es una condición necesaria para resolver numerosos problemas que suelen presentarse al interior de ellas. Pero también, que ello encuentra su mayor restricción en el núcleo duro de la organización del trabajo escolar en la escuela secundaria: la configuración de tiempos de encuentro y trabajo entre docentes y con los/as estudiantes que se reduzcan a designaciones por horas cátedras, opciones voluntarias o compromisos que se debilitan, en la medida en que se percibe cierto desentendimiento de un Estado que persiste en responsabilizar a los sujetos y las instituciones por lo que es su responsabilidad; en este caso, garantizar el derecho a la educación, construyendo las mejores condiciones de cuidado, enseñanza y aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes. En este escenario, no es menor que propuestas de este tipo sean sostenidas desde las organizaciones sindicales docentes.

Cuando las políticas educativas sostienen un ritmo de iniciativas que imposibilita el diálogo y la reflexión sobre las prácticas, que obstaculizan el desarrollo del trabajo colectivo y cooperativo, los problemas escolares encuentran las mejores condiciones para perpetuarse en el tiempo y/o dar lugar a nuevos problemas que en muchas ocasiones dejan de ser pedagógicos para transformarse en laborales. Por ello, una perspectiva de formación docente construida desde las organizaciones sindicales cuenta con la posibilidad de disminuir la falsa distancia entre asuntos pedagógicos, laborales y vinculares. Al colocar en el centro de las reflexiones al trabajo de enseñar y la responsabilidad ético política que tenemos como educadores con respecto a los niños/as, y jóvenes se abre un espacio para el ensayo de nuevas propuestas de trabajo pedagógico, pero también de resistencia a las nuevas políticas educativas que procuran desmontar el conjunto de dispositivos de inclusión, fortaleciendo lógicas individualistas y competitivas. Como dos caras de la misma moneda, los esfuerzos que realizaron las organizaciones sindicales por acompañar las políticas inclusivas desplegadas en nuestro país, son el reverso del actual desafío que tienen de evitar que avancen en los intentos de desarticular toda apuesta colectiva y cooperativa. Por ello, es central articular las posiciones políticas, con producciones de conocimientos que permitan comprender diferentes aspectos de los procesos de escolarización y el desarrollo de propuestas de formación que fortalezcan a los/as docentes en cada escuela, en cada aula, con cada estudiante.

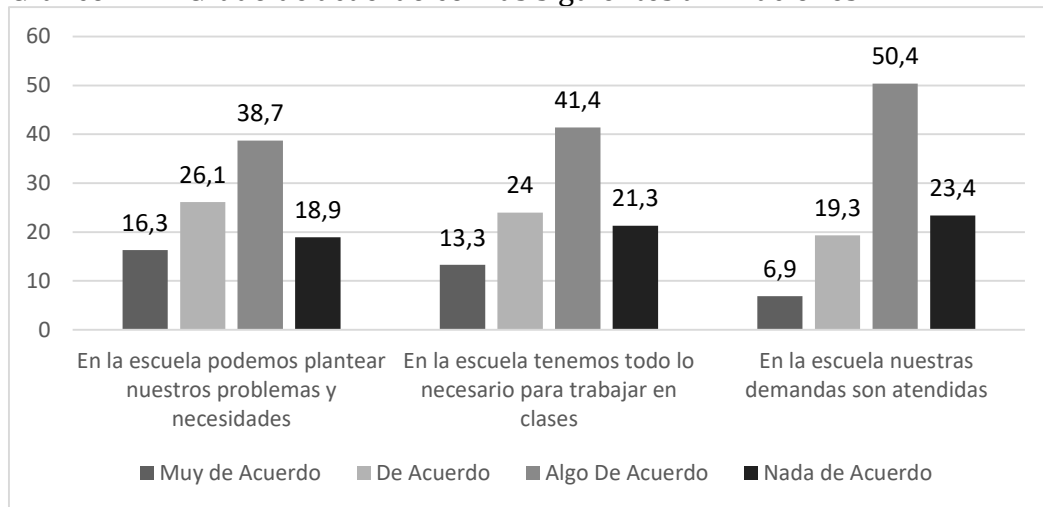
## ANEXO

Gráfico N° 1. ¿Cómo te sentís en la escuela?



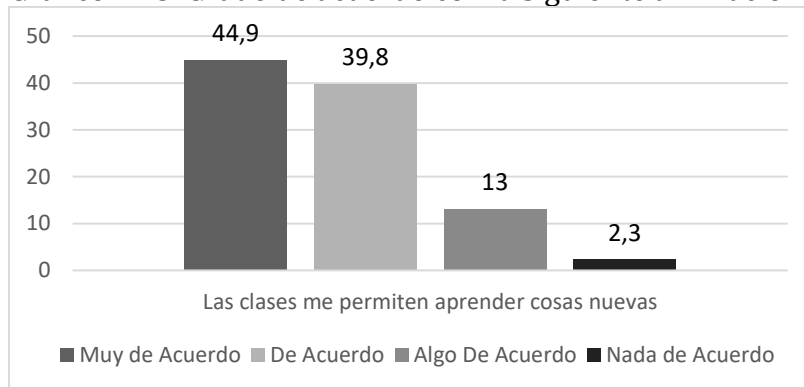
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 2. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones



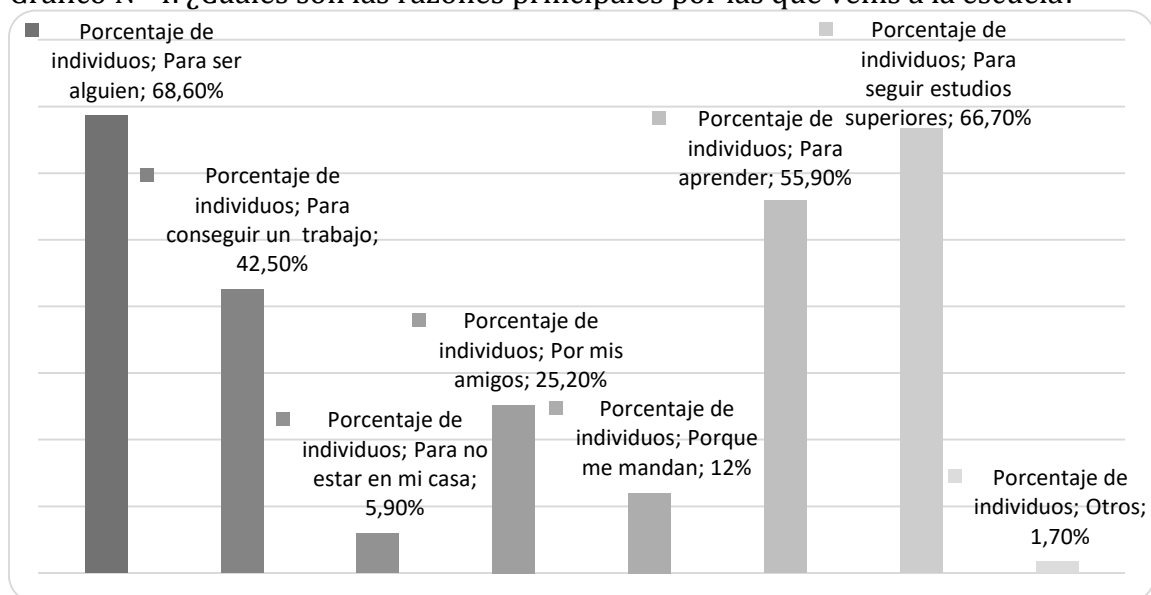
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 3. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación



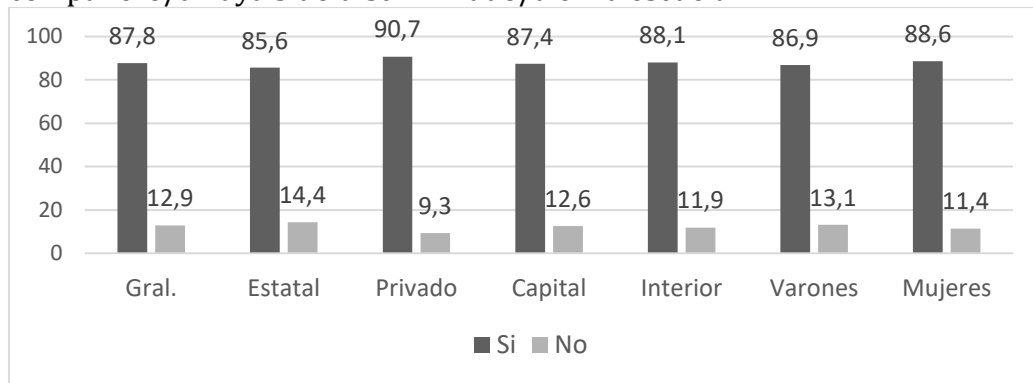
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 4. ¿Cuáles son las razones principales por las que venís a la escuela?



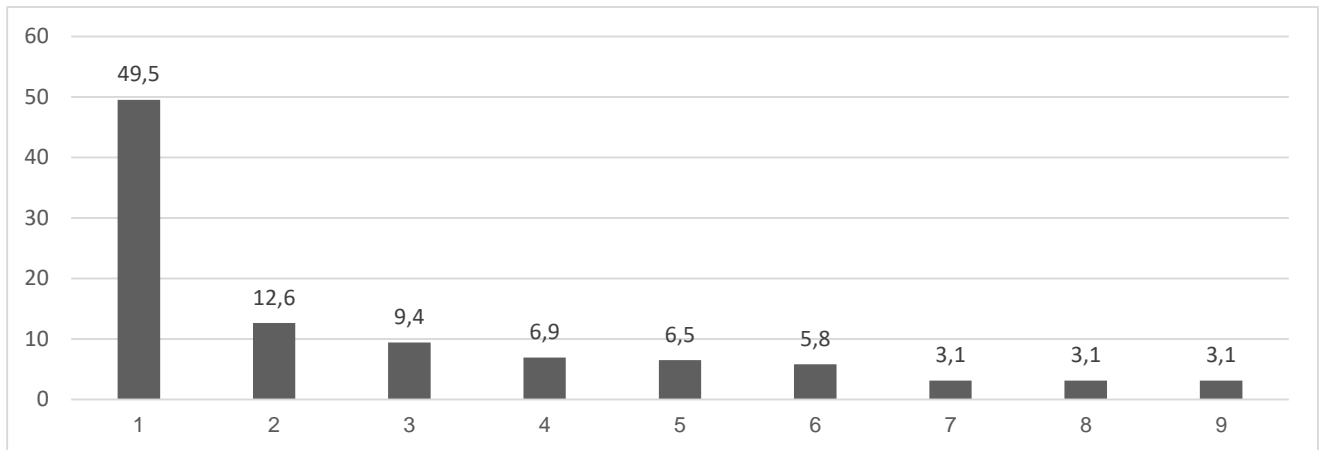
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 5. ¿Presenciaste o te contaron sobre alguna situación en la que algún compañero/a haya sido discriminado/a en la escuela?



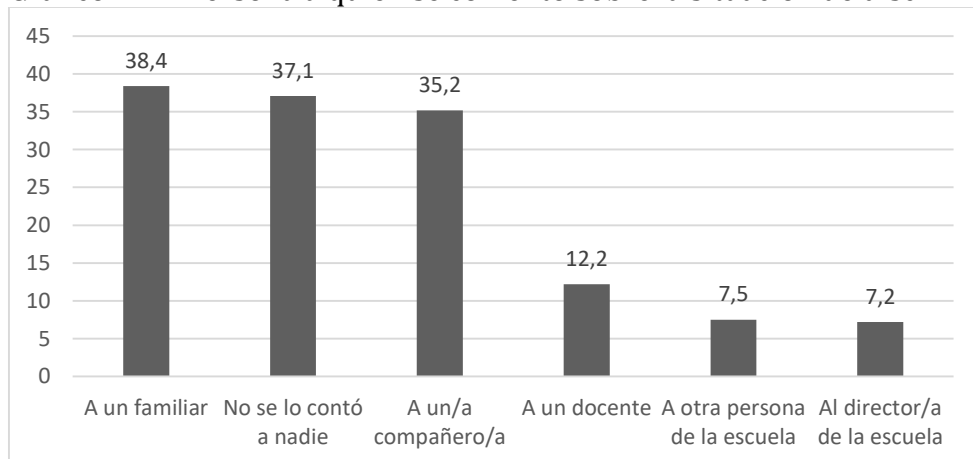
Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 6. Consecuencias de discriminación observadas



Fuente: elaboración propia en base a datos de la encuesta.

Gráfico N° 7. Persona a quien se comentó sobre la situación de discriminación<sup>6</sup>



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta.

<sup>6</sup> Los totales son superiores a 100%, porque los/as estudiantes tenían la posibilidad de elegir más de una opción de las presentadas.



## BIBLIOGRAFÍA

Brener, G. y Galli, G. (comps.) (2016). Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. Capítulo 12. Buenos Aires: Crujía.

Gutiérrez, G; Beltramino, L. (2016) La escuela: un lugar donde estar, aprender y construir horizontes de futuro. Colección: Los jóvenes miran la escuela. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/09/La-escuela-un-lugar-donde-estar-aprender-y-construir-horizontes-de-futuro.pdf>

Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*. Número 35, Año 20. Vol 1, Págs. 95 a 103.

Merieu, P. (octubre de 2013). Conferencia: *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>

Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *El Monitor de la Educación* N° 25. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tomasini, M., Domínguez, L. y otros (2014). Sentidos de la violencia en estudiantes de escuelas secundarias Consideraciones desde la investigación. *Diálogos pedagógicos*, ISSN 1667-2003, Vol. 12, N°. 23, 2014, págs. 41-58

## **POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL?**

**Pérez, Romina de las Mercedes<sup>1</sup>**

### **RESUMEN**

Las políticas de profesionalización docente se encuentran en el centro de los debates contemporáneos sobre docencia y reformas educativas, siendo este campo uno de los más prolíferos respecto de investigaciones relacionadas al tema en cuestión.

Este trabajo representa los primeros avances de la investigación del mismo nombre que se desarrolla actualmente y toma como foco de análisis las políticas de formación docente en la provincia de Salta a partir de los años noventa, más específicamente, nos interesa indagar en el discurso de la profesionalización en la docencia. Si bien no es un tema nuevo y es posible rastrear antecedentes en los años sesenta, el sentido otorgado desde en el discurso neoliberal de los organismos internacionales y su traducción en las políticas locales es la pérdida de especificidad de su tarea y de responsabilización del éxito o fracaso del proceso educativo. En un segundo momento nos interesa indagar en las políticas de formación docente implementadas a partir de la Ley de Educación nacional para analizar el sentido otorgado al eje vertebrador de esas políticas: “el desarrollo profesional de los docentes”, identificando continuidades y rupturas respecto de la etapa anterior.

Para ello se parte de concebir a las políticas educativas contextualizadas, y a tal fin se seleccionó el período comprendido entre 1994 y 2015 teniendo en cuenta que en el mismo se sucedieron dos reformas educativas de distinto signo político en Salta<sup>2</sup> (primero la iniciada en los ‘90 y luego la posterior al 2005) y en ambos procesos se puso énfasis en la “profesionalización docente” y se desarrollaron políticas educativas tendientes a dicho fin.

Palabras clave: Política Educativa – Formación Docente – Profesionalización – Desarrollo Profesional.

### **LOS PROCESOS DE REFORMA A FINALES DEL SIGLO XX**

La etapa estatal del neoliberalismo se caracterizó por la apertura al capital especulativo, al mercado internacional y por la reducción del gasto público, priorizando el poder económico en detrimento del poder político. En lo social, “el Estado neoliberal ha venido a reemplazar al Estado benefactor, aquel que asumía la responsabilidad del suministro universal de los servicios públicos, tales como salud, educación y seguridad, entre otros. Hoy el mercado es el encargado de la regulación no solo económica sino también social y por lo tanto, educativa” (Garay, 2004).

A finales del Siglo XX los países desarrollados empezaron a implementar políticas de ajuste en su economía. Las mismas estaban orientadas a reducir el gasto

---

<sup>1</sup> CIUNSa.

<sup>2</sup> Ambas reformas se promovieron y desarrollaron en consonancia con reformas nacionales de educación.

social y reactivar las economías, por lo tanto se exportaron modelos económicos a los “países subdesarrollados” a partir de la utilización de instituciones multilaterales de crédito —como el Fondo Monetario Internacional, el Banco mundial, entre otros— desde las cuales se promovió y monitoreó la aplicación de políticas económicas tendientes a favorecer las ganancias de capital. Para ello se realizó una profunda transformación económica que debió ser acompañada por cambios estructurales —sociales, culturales y políticos— que sirvieron de justificación. Es decir: fue necesario elaborar una “ingeniería social que justificara las (siguientes) transformaciones: hacer rentables a las empresas del Estado transfiriéndolas a capitales privados; reducir o eliminar el déficit público; frenar la hiperinflación e introducir una supuesta eficiencia en el funcionamiento de las instituciones” (Bianchetti, 2005).

En lo que respecta a la educación, se implementaron un conjunto de políticas tendientes a reformar el sistema educativo<sup>3</sup>, fuertemente influenciadas por los organismos multilaterales con recomendaciones basadas en criterios eminentemente economicistas, cuyo fin era la “transformación productiva con equidad”; haciendo necesaria la interrelación entre Sistema Educativo, Capacitación, Innovación y Desarrollo Tecnológico, en pos de alcanzar la transformación productiva, equidad social y democratización política, convirtiendo a la escuela en sinónimo de empresa.

Estas políticas tuvieron un impacto directo en lo que refiere a la desresponsabilización del Estado en materia de protección social en la medida en que se fueron transfiriendo a la “sociedad” dichas funciones, “modificando una histórica tradición del Estado como promotor (obligatoriedad) y garante (creación de un Sistema Nacional de Educación)” (Bianchetti, 2005) a un Estado regulador de dicho sistema.

Las propuestas del Banco Mundial introdujeron en el sistema los valores del mercado y los mecanismos de competencia para mejorar la eficiencia y eficacia del sistema. Bella de Paz en Garay (2004) afirma que “estas reformas se realizarán alrededor de tres ejes centrales: la descentralización educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y la profesionalización docente, temas vinculados a las preocupaciones de estos sectores”.

## **EJES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS ‘90**

### ***Descentralización educativa***

El proceso de descentralización fue uno de los pilares fundamentales de la reforma educativa del ‘90. Sin embargo, dicho proceso tuvo como antecedente la sanción de la Ley 21 809 de Transferencia de las Instituciones Educativas Primarias, que en su artículo 1 establece: “facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias en las condiciones prescriptas en la presente Ley todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y Juntas de Clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas, con excepción de las que se determine mediante decreto del Poder Ejecutivo”.

Con la sanción de la Ley 24 049 se facultó al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, y se concluyó la transferencia de las instituciones educativas de la órbita nacional a la provincial. En la práctica, este mecanismo significó un proceso desigual en su apli-

---

3 Incluidos en un proceso más general de reforma del Estado.

cación, porque “puso en juego las diferentes capacidades de negociación de las provincias con el Poder Ejecutivo Nacional y las diversas condiciones económicas, administrativas, pedagógicas, organizativas y técnicas en las que tenían que hacerse cargo de las instituciones” (Almandoz e Hirschberg, 1992). El resultado fue una educación bajo la acción directa de los estados provinciales con concurrencia indirecta del Ministerio de Educación Nacional. Es decir, estábamos en presencia de un “ministerio sin escuelas” que dejó en mano de las provincias el aspecto administrativo pero reforzó los mecanismos de evaluación de manera tal que existió una descentralización de responsabilidades y una re-centralización del control, evaluación y monitoreo.

Filmus (1996) presenta cuatro lógicas que subyacen a los procesos de descentralización: financiera, burocrática, pedagógica y de poder. Según este autor, la lógica que impera en la reforma del '90 es la financiera, en tanto significó un ahorro del gasto público; mientras que hubo un aumento de las estructuras burocráticas y no se evidenciaron mejoras en la calidad en las evaluaciones.

Para garantizar la cohesión del sistema, se establecieron procesos de centralización tendientes a concretar la equidad e integración. En lo que respecta a Formación Docente —en el marco de la Ley Federal de Educación— el Consejo Federal de Cultura y Educación estableció la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua con el propósito de ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e inter provinciales en un Plan Federal. Desde este organismo se reglamentaron los CBC para Formación Docente y acreditación de los Institutos de Formación Docente ante dicha Red.

### ***Mejoramiento de la calidad de la educación***

“En las últimas décadas (del siglo XX) se generalizó en los foros nacionales e internacionales el interés por la “calidad” como un atributo necesario de la educación para favorecer las posibilidades del desarrollo económico” (Bianchetti, 2005), poniendo énfasis en la vinculación calidad-equidad, siendo la primera necesaria para lograr la segunda. El término calidad educativa surge a mediados del '80 en el informe “*Nation at Risk*” presentado en 1983, durante la Administración de Reagan sobre la educación norteamericana. En Latinoamérica, el debate por la “calidad educativa” fue introducido con las políticas neoliberales y las propuestas de los Organismos Internacionales, más específicamente en el año 1990, con el informe “*Transformación Productiva con Equidad*” presentado por la CEPAL.

“El documento trabajaba sobre la base de un diagnóstico de la educación y de la investigación en América Latina que reveló resultados negativos en términos de calidad, de equidad del acceso y de pertenencia para el entorno económico-social (...). Se destacaron como problemas preocupantes del sistema educativo la burocratización y rigidez, lo que requirió imperiosamente introducir reformas en la educación formal, la capacitación laboral y en ciencia y tecnología” (Miranda y Lamfri, 2000).

La “falta de calidad del sistema” describía un estado de ineficiencia e ineficacia del cual, en gran medida, se responsabilizó al Estado. Para superar dicha situación, se presentaron una serie de medidas tendientes a generar una educación de calidad, determinada por parámetros eminentemente economicistas ligados al “control de calidad”, entre las que se encontraron evaluaciones que utilizaron indicadores de rendimiento y niveles de excelencia de la enseñanza. También se puso énfasis en la valoración y acreditación de los Institutos de Educación Superior, siguiendo la pre-

misa de que los mismos debían formar sujetos críticos, capaces de acciones transformadoras, a partir de una lectura socio-crítica de la realidad y respondiendo a las demandas del contexto inmediato.

Otra dimensión en la que se puso de manifiesto la falta de calidad, fue en la escasa relación entre los contenidos escolares y las demandas de la sociedad, así también en la desarticulación que existía entre las distintas instituciones que formaban parte del Sistema Educativo. Para responder a estas problemáticas se promovió una descentralización, acompañada de procesos de mayor autonomía regional, de los centros educativos y docente. A los fines de superar la desarticulación entre las demandas del medio y los aportes de la escuela, surgen nuevos roles de gestión que involucran a directivos, docentes y a la comunidad en la toma de decisiones.

### ***Profesionalización docente***

Uno de los objetivos para la mejora de la calidad, fue la Profesionalización Docente. Sin embargo, como afirma Feldfeber (1998), es necesario “discutir qué se entiende por profesión y en qué medida, bajo la idea de profesionalizar a los docentes, subyace el supuesto que la docencia no es una profesión”.

Desde la Sociología de las Profesiones, se afirma que “la profesión como tal no constituye una categoría sociológica precisa. El concepto depende de la medición arbitraria de la coherencia ocupacional, del privilegio del trabajo no manual, elevado ingreso y de la mística incluyendo carisma y prestigio” (Díaz Barriga, 1991). Desde esta conceptualización, es posible detectar ciertas cualidades que identifican a las profesiones: autonomía, un campo laboral específico, producción de conocimientos o “bienes simbólicos”, jerarquización en función de la actuación y posibilidad de crecimiento y ascenso a partir de la productividad, asociacionismo profesional, entre otras. Atendiendo a estas características, desde el Estado se promovieron reformas estructurales en las políticas de Formación Docente destinadas a lograr la Profesionalidad.

La autonomía docente, la capacitación en servicio, la Formación Docente Continua, los nuevos roles de gestión, participación e investigación dan cuenta de las acciones que se llevaron a cabo a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación 24 195, la Ley de Educación Superior 24 521, la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua y un fondo de profesionalización docente destinado a “profesionalizar la carrera docente y mejorar las retribuciones salariales” (artículo 1°).

A finales del siglo XX la reforma educativa fue objeto de cuestionamientos ya que, luego de una década de su implementación, la situación de crisis no se superó; por el contrario, las políticas de descentralización llevaron a la fragmentación del Sistema Educativo dejando como panorama una profundización de los problemas de “calidad Educativa”<sup>4</sup>. En este sentido,

(...) la implementación de la reforma de los ‘90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones, a la par que re centralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente

---

<sup>4</sup> “Educación de calidad” y “calidad educativa” son dos referentes que se reiteran en los documentos y discursos que acompañan las propuestas de acción en terreno, sin que podamos entender claramente a qué hace referencia. Los distintos usos o sus diferentes interpretaciones, pueden ser una consecuencia de los procesos históricos-sociales que atravesaron los países en las últimas décadas (Bianchetti, 2009).

al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos” (Feldfeber y Gluz, 2011).

Este cuestionamiento se inscribió en una crisis general del Estado Neoliberal Argentino la cual conllevó al surgimiento de nuevas propuestas que implicaron un cambio de paradigma en la forma de concebir al Estado, que impregnó todas las esferas de la sociedad.

## **CRISIS Y RECOMPOSICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

El estado de situación de Argentina hacia principios del Siglo XXI estuvo caracterizado por anarquía social y anomalía política expresadas en el cuestionamiento a las instituciones democráticas y en la consigna “que se vayan todos” en las múltiples movilizaciones sociales autoconvocadas a fines de 2001. Por otro lado, surgieron distintas formas de organización y nuevos sectores como las organizaciones sindicales, los caceroleros, las asambleas barriales, que tenían como idea fundante a la solidaridad social en un proyecto colectivo.

La salida a la crisis implicó generar una alternativa que superara las políticas neoliberales y sus consecuencias. En este sentido, se produjo una nueva concepción de solidaridad internacional y un fortalecimiento de las relaciones entre los países sudamericanos, profundizando la integración regional para hacer frente a las demandas globales.

Esto significó concebir la importancia del diseño e implementación de políticas públicas regionales y de nuevos marcos regulatorios comunes sobre inversiones y recursos naturales, capacidad de negociación, etc. Así, los nuevos gobiernos de América Latina se encontraron frente a un enorme desafío que implicó la construcción de un actor regional consistente y el accionar político en pos de estrategias de inserción en el mundo que pudieran colocar al empleo de calidad en el centro de un nuevo modelo de desarrollo integral e inclusivo (García Delgado, 2003).

Durante el período de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se desarrollan acciones tendientes a la reconstrucción del Estado. Se buscó superar los sectorialismos generando una nueva cultura institucional que integró los niveles locales, provinciales e interprovinciales que tenían por finalidad lograr una mayor articulación de políticas públicas; federalización del desarrollo territorial del modelo productivo a mediano plazo; una nueva institucionalidad productiva acompañada de procesos de reindustrialización y fortalecimiento del tejido social (PyMEs y MIPyMEs). En lo productivo, se proponía pasar de las rentas extractivas y capital especulativo a la inversión productiva, para garantizar un modelo sustentable a mediano y largo plazo centrado en el consumo interno; la incorporación de derechos post sociales (capacitaciones, regularización del sector formal, etc.) que tiendan a asegurar la empleabilidad y la inserción en el mercado formal (empleos de calidad). A su vez, se promueve una mayor vinculación entre sociedad productiva y sociedad del conocimiento detectando áreas prioritarias de políticas públicas intersectoriales.

El crecimiento de la economía fue aproximadamente de un 7,8 entre 2003 y 2011, esto permitió una “reducción significativa de la deuda pública, pasando del 139,1% en 2003 al 51% en 2007” (Feldfeber y Gluz, 2011). Esto trajo como resultado la reducción de la pobreza, una disminución del desempleo y la recuperación de nuevas formas de articulación entre los sectores, por medio de

(...) la recuperación de las convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial, la recomposición de los ingresos de los jubilados, la incorporación de 2 millones de beneficiarios al sistema jubilatorio, entre otras.

También contribuyó la progresiva implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestivas de trabajo, sustentados en la concepción del trabajo como mecanismo de inclusión. Sin embargo, estas políticas aún permanecieron ligadas a los patrones asistenciales de la década anterior (Hintze, 2009 en Feldfeber y Gluz, 2011).

En lo que respecta al plano social, se promovieron desde el Estado nuevas formas de articulación de lo público y lo privado, la incorporación de las organizaciones sociales como partícipes activas en el debate sobre el desarrollo de un proyecto colectivo.

Se amplió así el término de ciudadanía distanciándose de la concepción neoliberal que la ponía sólo en la esfera de control y auditoría con un carácter individualista y despolitizada para

(...) acentuar la articulación y protagonismo social (en pos de) un mayor involucramiento de los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil en la aplicación de políticas sociales significa pensar toda una serie de “nuevas” relaciones de poder. El desafío central está en reconstituir la trama social y un bloque social de apoyo al modelo productivo-distributivo que permita resistir a los avances de sectores que pujan por una reducción de la intervención del estado en la definición del modelo de desarrollo y un mayor alineamiento en la política internacional” (García Delgado y Chojo Ortiz, 2006).

Durante el año 2007, cuando aún nos encontrábamos en presencia de un alto crecimiento económico, comenzaron a surgir presiones inflacionarias de parte de ciertos sectores productivos.

La estrategia del gobierno de intervenir el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y de alterar las mediciones del Índice de Precios al Consumidor, no sólo no ayudó a controlar la inflación, sino que generó desconfianza en las estadísticas oficiales y una proliferación de mediciones alternativas de consultoras privadas (Feldfeber y Gluz, 2011).

En el plano educativo, la agenda postneoliberal puso el acento en la efectivización del derecho a la educación como elemento necesario para la inclusión social, garantizando no sólo el ingreso universal, sino la retención y permanencia en el sistema. Planteando la necesidad de formular políticas públicas que impliquen procesos reales de superación de la pobreza, exclusión y discriminación.

Este período (2003-2007) se caracterizó por avances en materia legal: se sancionaron una serie de leyes tendientes a superar el estado de situación crítica producto de las políticas neoliberales a saber:

Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (Nº 25 864 de 2003): fija un ciclo lectivo mínimo de 180 días efectivos de clases, y brinda al PEN la posibilidad de asistencia financiera a las jurisdicciones para hacer frente a las deudas salariales del personal docente.

Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Nº 25 919 de 2004), que prorrogó por el término de 5 años o hasta la aprobación de una Ley de Financiamiento Educativo Integral, el fondo creado en 1988 para otorgar aumentos salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las políticas de Formación Docente se ubicaron nuevamente como uno de los ejes vertebradores del cambio. La sanción de dos leyes durante el año 2005: Ley de Financiamiento Educativo 26 058 y Ley de Educación Técnico Profesional 26 075, que reglan aspectos parciales de la educación y una nueva Ley orgánica para la educación argentina sancionada a fines del año 2006 configuraron los nuevos marcos normativos. En lo que respecta a la Formación Docente, la LEN 26 206 mantuvo vigente la Ley de Educación Superior 24 521, a la vez que incorporó las disposiciones

de la Ley Técnico Profesional y lo expuesto en sus principios en relación a los Institutos de Educación Superior. A su vez, contempla la posibilidad de existencia de instituciones de Educación Superior no universitaria bajo dependencia nacional en el mismo capítulo.

A partir de esta Ley se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD-ME) dentro del Ministerio de Educación de la Nación como órgano consultivo y propositivo tendiente a homogeneizar criterios curriculares para la Formación Docente inicial y continua. Siguiendo estas normativas, el INFOD comenzó a trabajar en la elaboración de los nuevos Lineamientos Curriculares y en el año 2007 se presentó el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, aprobado por Resolución N° 24/07.

Desde este documento, se concibió a la docencia como

(...) una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal”.

Podemos afirmar entonces que, si bien a nivel discursivo la docencia fue entendida como profesión, desde el Ministerio de Educación se siguieron planteando acciones tendientes a la profesionalización, generando una controversia respecto de dicho punto.

Una de las acciones desarrolladas fue la extensión a cuatro años de la Formación Docente Inicial y el establecimiento de capacitación gratuita como obligación del Estado hacia el sistema público de educación. En lo que respecta a la Profesionalización, siguiendo a Feldfeber (1998),

(...) observamos un desplazamiento discursivo desde las políticas basadas en los imperativos de la profesionalización de los ‘90 hacia modelos de desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, queda el interrogante de si se trata sólo de un cambio de lenguaje o si estamos asistiendo a nuevos modos de definir e implementar las políticas para y con los docentes.

En este sentido, consideramos necesario indagar las políticas de Formación Docente destinadas a la profesionalización y su impacto en los actores de dicho proceso, para dilucidar las continuidades y rupturas presentes en ambos momentos históricos.

## **LOS PROCESOS DE REFORMA Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA PROVINCIA DE SALTA**

La reforma educativa en Salta estuvo marcada por ciertas particularidades en el ámbito político que determinaron el accionar del Estado. Durante la década del 90 es posible identificar dos momentos diferentes, signados por partidos de distinto frente en el Poder Ejecutivo Provincial. En 1991 accedió a la gobernación Roberto Ulloa, por el Partido Renovador de Salta; sin embargo, el peronismo tenía mayoría en la legislatura, situación que dificultó el accionar del gobierno y posicionó como alternativa al candidato del PJ Juan Carlos Romero de cara a las próximas elecciones. Con el triunfo del PJ en 1995, el gobernador Romero inició un período caracterizado



por avanzar en la “modernización del Estado” bajo las líneas de la reforma del Estado Nacional proclamadas por el Presidente Menem. Siguiendo estas premisas, se (...) emprendió un proceso importante de privatizaciones de los servicios públicos, reforma administrativa y racionalización del gasto. Esto fue viable por la sintonía político partidaria con la Legislatura provincial, convertida en un apéndice del Ejecutivo, lo que acentuó el personalismo y la concentración de poder en este último (Llinás en Rivas, 2004).

En lo educativo, la primera etapa (1991-1995) dejó al descubierto un clima de movilización social, paros y pérdidas de clases; recambio de los representantes de la cartera educativa e imposibilidad de nombrar a los miembros del Consejo Educativo Provincial debido a la falta de aval de la Legislatura, dado el enfrentamiento de ambos partidos políticos. Por el contrario, en el mandato de Romero se da inicio al proceso de reforma educativa cimentado en la Ley Federal de Educación con la consecuente priorización de las políticas administrativas sobre las pedagógicas.

La reforma educativa salteña fue una de las primeras en tratar de imponerse como modelo (debido a la adecuación total al marco normativo nacional), sin embargo, la misma estuvo acompañada de mecanismos de difusión que pusieron énfasis en ciertos datos, tratando de ocultar aquellos que “evidenciaban el verdadero rostro de la ausencia de políticas sociales de contenido universal y solidaria” (Bianchetti, 2005). Los 180 días de clase se convirtieron en el objetivo más difundido, evadiendo los altos niveles de repitencia, que en ese momento llegaban al 8,5.

A partir de 1998 se puso en vigencia el PREGASE (Programa de Reforma de la Gestión Administrativa de los Sistemas Educativos Provinciales), un programa nacional que propendía la eficientización y modernización de los procesos administrativos en el ámbito educativo.

Entre las principales medidas adoptadas, se destacan la supresión del Consejo de Educación —cuyas funciones se integraron al Ministerio de Educación—, el dictado de la Ley de Educación Provincial y del nuevo Estatuto del Docente (en base a un proyecto del Ejecutivo y sin tratamiento legislativo), todo lo cual implicó una evidente adaptación a la normativa nacional. En el plano curricular, a tono con la reforma, los diseños provinciales siguieron las pautas nacionales, con la particularidad de que han incluido la formación religiosa entre sus contenidos. Esto deja entrever la importancia de la Iglesia como actor institucional en una sociedad marcadamente tradicionalista y religiosa (Llinás en Rivas, 2004).

Respecto de las políticas de Formación Docente, la Ley de Educación Provincial N° 6829 en el artículo 16 planteaba que la Educación Superior No Universitaria sería brindada por instituciones de Educación Superior de grado no universitario, de Formación Profesional Docente, Humanística, Social, Técnica o Artística que, en todos los casos, otorgará títulos profesionales y podrán, asimismo, desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las necesidades de calificación, actualización, perfeccionamiento y formación para las nuevas estructuras del sistema educativo. De esta manera se promovió la preparación y capacitación de los docentes para los nuevos roles y funciones establecidos en la Ley Federal de Educación. Asimismo, se plantearon como objetivos de la Educación Superior (en el artículo 17 de la Ley de Educación Provincial N° 6 829):

- a) La formación de los profesionales y técnicos requeridos por el grado y características del desarrollo productivo de la Provincia y la región y su reconversión.
- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo.

- c) Promover el desarrollo de las aptitudes artísticas.
- d) Procurar la diversificación de los estudios de nivel superior.
- e) Los demás objetivos previstos en los artículos 18 y 19 de la Ley Federal de Educación.

En el artículo 18 se manifestaba que el otorgamiento y reconocimiento de los títulos profesionales estarían a cargo del Ministerio de Educación de la Provincia y su validez nacional, sujeta a los mecanismos que implemente el Consejo Federal de Cultura y Educación. A su vez, incorporó como derecho y deber de los docentes la actualización y perfeccionamiento en servicio para dar respuestas a las nuevas demandas del Sistema Educativo.

Otra novedad en dicho marco legislativo fue la incorporación de instituciones tendientes a la participación real de la docencia, en tanto se concibió que no era posible implementar una reforma educativa sin el apoyo decidido de los actores centrales de dicho proceso: los docentes. De esta manera, se movilizó la creación de: “Conferencias Educativas” (capítulo III) cuya finalidad era generar ámbitos institucionales para sugerencias, comentarios o críticas en relación a la reforma educativa naciente. Y la consagración del Tribunal Docente (capítulo IV) como tribunal administrativo que representa una alternativa para no recargar de tareas a los órganos judiciales.

La crisis del Sistema educativo Nacional (de finales de siglo XX), repercutió en el plano local, dejando al descubierto que “el gobierno de Salta demostró con sus acciones estar más interesado en mostrar números que satisfagan a los economistas de moda, que encarar con seriedad las soluciones de fondo” (Bianchetti, 2005) del Sistema Educativo Provincial.

## **TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA ACTUAL EN SALTA**

Durante el período 1995-2007 la provincia de Salta estuvo bajo el gobierno de Juan Carlos Romero quien, como ya se mencionó, se encargó de llevar adelante el proceso de reforma educativa de la provincia, en el marco de la Ley Federal de Educación. A inicios del período lectivo de 2005 —evidenciada la crisis del Sistema Educativo—, se suceden una serie de hechos que dejan de manifiesto el malestar y la situación de precariedad laboral de los docentes.

El 1 de abril de dicho año se recuerda como la llamada “noche de las tizas” en alusión a la represión vivida por los docentes de parte de la policía y legitimada por quien estaba al frente del ejecutivo provincial. Este evento fue antecedido por diversos hechos que anunciaban un ataque contra los docentes, entre ellos: un paro sin precedentes durante el gobierno de Juan Carlos Romero, con salarios que llegaban a poner a los docentes debajo de la línea de pobreza, escuelas destruidas y una grilla salarial incomprensible.

(...) A la noche, mientras se mantenía una vigilia en la Catedral por la muerte del Papa Juan Pablo II, y tras una marcha que se había realizado por las calles de la ciudad, docentes (la mayoría mujeres), se apostaron en la Plaza 9 de Julio. Con las cámaras televisivas cerca por la vigilia montada, la orden fue la represión hasta el despeje total, sin importar de quién se tratara, ni de los métodos utilizados sean gases lacrimógenos, arrastre de los pelos, golpes de puño o patadas (El Intransigente, 2015).

Esto trajo como consecuencia el malestar y repudio del sector docente y un acompañamiento de la sociedad.

En los comicios del 2007 la alianza entre el Frente para la Victoria (PJ) y el Partido renovador de Salta con la fórmula Urtubey-Costas Zottos llegó al poder con

una victoria sobre el candidato oficialista —y vicegobernador— Walter Wayar. Desde el Estado, en concordancia con el Modelo Nacional, se promovieron procesos de transformación educativa para superar la crisis producto de las políticas de corte neoliberal.

A inicios de diciembre de 2008 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 7 546 teniendo como base la Ley de Educación Nacional 26 206. La normativa provincial estableció en su artículo 10 como condición para desempeñarse en todas las materias de la educación formal el título de profesional docente. Asimismo, reconoció que “la Formación Docente es parte constitutiva de la Educación Superior y será responsabilidad prioritaria del Estado”<sup>5</sup>. Que la política provincial de formación docente tenía como objetivos jerarquizar y revalorizar la Formación Docente, desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, experimentación y sistematización de conocimientos. Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación continua, articular la continuidad de estudios en instituciones universitarias, coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de Educación Superior de Formación Docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación; así como otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones, sujetos a los mecanismos implementados por el Consejo Federal de Educación.

Respecto de los objetivos de la Educación Superior enunciados en el artículo 35, sorprendentemente mantuvo vigentes los expuestos en el artículo 17 de la Ley de Educación Provincial N° 6 829 incisos a, b, c y d; haciendo adecuaciones solamente en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Mientras, estableció en el artículo 37 como pautas a seguir: la articulación de carreras afines con estructuras básicas curriculares comunes y regímenes de equivalencias flexibles; y proveer como parte de la Formación Profesional las residencias, pasantías y prácticas docentes. Dejando al descubierto —al menos a nivel discursivo— ciertas continuidades respecto de las políticas que intenta superar.

## **APROXIMACIONES FINALES**

El estudio de la profesionalización de la docencia se inscribe en un marco más amplio de investigación de políticas educativas, cuyo campo de indagación se encuentra en crecimiento. Filmus y Gluz (2000), plantean que “una perspectiva fructífera para el análisis de las políticas educativas es a partir de su consideración como políticas públicas o política estatal, las cuales resultan de la toma de posición del Estado y otros actores alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones socialmente problematizadoras”. Como ya expusimos anteriormente, la docencia, en tanto actor privilegiado de las reformas educativas, se convirtió en el nudo problemático de nuestro objeto de estudio y es abordado a partir de las acciones estatales tendientes a la profesionalización. Desde el último decenio del siglo XX la profesionalización marcó el horizonte de las políticas de formación docente, manteniéndose hasta la actualidad el debate. Los primeros avances de la investigación arrojan que las concepciones que subyacen a ambas reformas se han modificado y es posible hablar del paso de profesionalización a desarrollo profesional. Feldfeber (1998) afirma que

---

<sup>5</sup> Artículo 82 de la Ley N° 7 546 de Educación de la Provincia de Salta.