**La formación inicial de los profesores de psicología y ciencias jurídicas. Un estudio comparado en el marco de las últimas reformas educativas.**

**Introducción**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional que amplía la escuela obligatoria hasta el nivel secundario (Ley N° 26.206, art. 16), profundizó esta dificultad y planteó un nuevo desafío para la formación del profesor ya que ahora debe atender a todos los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los contextos sociales como culturales.

La formación inicial, entonces, va a tener una importancia sustantiva en la generación de las bases para la intervención en las escuelas y en las aulas y constituirá el espacio en el que se brindan las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar.

La LEN en línea con la Ley Nacional de Educación Superior (Ley Nº 24.521, art. 5) define que la formación docente está comprendida por universidades e institutos universitarios y también por institutos de educación superior.

Teniendo en cuenta la descentralización del sistema educativo y el sistema binario de la formación, el Consejo Federal de Educación, aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y que se propone asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

Entre las distintas regulaciones propuestas en el marco de los mencionados Lineamientos, se establece una duración mínima de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de Profesorado para nivel secundario y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de Profesorado de Educación Superior (CFE 83/09). Además, estos lineamientos organizan la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional.

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto de las reformas educativas a través del análisis de dos casos: la formación docente inicial de profesores de psicología y ciencias jurídicas para el nivel secundario en las universidades e ISFD de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires .

.

Para esto se ha identificado, recogido y analizado los textos jurídicos y curriculares, atendiendo los distintos niveles de determinación de los mismos. Con el análisis de los datos recogidos se pretendió identificar el impacto diferencial que tienen las reformas educativas dentro de un sistema educativo federal. Asimismo, nos propusimos poner en discusión estos resultados con los debates curriculares que se vienen desplegando en torno a estas políticas.

**Las reformas educativas.**

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, se extendió el rango de obligatoriedad hasta completar el nivel secundario lo que implicó un reto para la formación inicial docente ya que se configuró, al menos normativamente, una escuela secundaria inclusiva. La obligatoriedad del acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria representa un desafío para la formación del profesor de este nivel que ahora debe atender a todos los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los contextos sociales como culturales.

En el marco de la mencionada ley el sistema educativo se organiza en cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y contempla ocho modalidades: educación técnico profesional, educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria. En el año 2006 contemplaba para el nivel inicial sólo la obligatoriedad de la sala de cinco años y en 2015 se agrega la sala de cuatro años (Ley N° 27045, art. 16). Los catorce años de obligatoriedad se constituyen, entonces, en los dos últimos años de la Educación Inicial, seis o siete de la Educación Primaria y cinco o seis de la Educación Secundaria. Esta variación se debe a que la legislación nacional determina que cada jurisdicción podrá decidir entre dos opciones de estructura: una estructura de seis años para el nivel primario y de seis años para el nivel secundario, o bien, una estructura de siete años para el nivel primario y cinco años para el nivel secundario.

La ley reformada organiza una estructura académica que no es homogénea respecto de la duración de los ciclos y niveles de educación primaria y secundaria y es por esto que el Consejo Federal de Educación, a través de la promulgación de distintas resoluciones, intentó hacer más operativa la reforma académica propuesta (Ruiz, 2016).

En este nuevo escenario, el profesor de secundaria debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios debe ocuparse de la educación para todos o, en otras palabras, de la ampliación de la educación básica (González Gallego, 2010). Los estudiantes presentan condiciones de educabilidad muy distintas a las tradicionales y requieren una atención diferente (Tedesco, 2002). Es preciso, entonces, plasmar este cambio en una redefinición de los fines pedagógicos de las instituciones formadoras de profesores para el nivel secundario.

Con respecto a la formación docente, la LEN se atiene a lo ya establecido en el artículo 5 de la Ley Nº 24.521 de Educación Superior del año 1995 que sostiene que la Educación Superior está comprendida por universidades e institutos universitarios y también por institutos de educación superior que se orientan a la formación docente y a la formación técnico profesional redefiniendo la denominación anterior que los consideraba como no-universitarios.

Asimismo, pone en el centro de las políticas educativas la formación docente al proponer la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Este Instituto es el organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, de impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, de aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones[[1]](#footnote-1), de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente, coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de dichas políticas, desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas, instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador, impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

La asistencia y asesoramiento de dicho Instituto estará a cargo de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico.

Con el fin de aplicar las regulaciones de la LEN que rigen el sistema formador, el Consejo Federal de Educación, aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Se proponen asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. Pero no solo entre distintas carreras y jurisdicciones sino también entre distintas instituciones formadoras, en este sentido las universidades que tengan a cargo la formación inicial de Profesores también deberán ajustar sus propuestas a estos Lineamientos Curriculares Nacionales.

Cabe destacar que la ampliación del rango de obligatoriedad y todas las reformas que se propusieron en línea con esta modificación, suponen de esfuerzos institucionales, políticos y por supuesto financieros por parte del Estado para materializar una perspectiva que si bien aparece como novedosa para la formación de profesores demanda un fuerte compromiso por parte del Estado para promover un cambio efectivo en un área clave de la política educativa. Ya que la participación de este actor es una condición necesaria para el desarrollo de la educación como proyecto político (Scioscioli, 2015). Junto con los cambios en los sistemas formadores de profesores, resulta necesario revisar el currículum y las formas de trabajo en la escuela media de modo que a su vez experimente cambios sustantivos, siendo que estos cambios son poco probables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos (Terigi, 2009).

**Las reformas en la formación docente inicial**

La formación inicial tiene una importancia central en la conformación de las bases para la intervención en las escuelas y en las aulas. Este trayecto formativo constituye el espacio en el que se brindan a los futuros docentes las herramientas necesarias para poder abordar la tarea de enseñar, y en el que se ofrecen aquellos saberes que permitirán afrontar las primeras experiencias profesionales, preparando a los futuros docentes para generar situaciones de aprendizaje en contextos diversos.

Tal como se mencionó anteriormente, la Formación Docente Inicial en nuestro país se desarrolla en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en Universidades o Institutos Universitarios autorizados. Ambas instituciones comparten la formación inicial para este nivel. Este sistema binario se caracteriza por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas ofrecidos en el nivel superior y una fragmentación del sistema conformado por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Como consecuencia, este nivel de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en sus misiones específicas. En este contexto, y con el objetivo de asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional, el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) los cuales constituyen un marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. El alcance de los mismos es concebido en estrecha vinculación e integración con los distintos niveles de especificación curricular.

Entre las distintas regulaciones propuestas en el marco de los mencionados Lineamientos, se establece una duración mínima de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de Profesorado para nivel secundario y un mínimo de 2860 horas a los largo de 5 años para las carreras de Profesorado de Educación Superior (CFE 83/09). Estos lineamientos organizan la formación inicial en tres campos básicos de conocimientos:

* Formación General: incluye todas las materias dirigidas a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de marcos conceptuales para el análisis y comprensión de la cultura.
* Formación Específica: comprende todas las materias destinadas al estudio de la disciplina específica para la enseñanza en la especialidad, y las características del sujeto del nivel para el que se forma.
* Formación en la Práctica Profesional: comprende las materias destinadas al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas.

En cuanto al peso relativo de los campos de conocimiento, se recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que es deseable que la Formación en la práctica profesional, integre conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

Esto nos lleva a preguntarnos por los saberes que la formación inicial debe promover en los futuros profesores para que puedan desempeñarse en una escuela secundaria inclusiva. Esta pregunta interpela las prácticas formativas en sus diferentes aspectos y dimensiones y supone la revisión permanente de los diseños curriculares de modo de analizar aquello que habilitan para favorecer la apropiación de los saberes considerados fundamentales para la formación.

En las últimas décadas, distintos investigadores han calificado a la formación docente como una "empresa de bajo impacto" (Terhart, 1987). Estas lecturas sostienen que la preparación que ofrecen las instituciones de formación está alejada de las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica, entonces a la hora de enseñar terminan haciendo uso de los saberes que fueron incorporando en su biografía escolar (Alliaud, 2002). En línea sostiene que la influencia de las experiencias previas es tan decisiva que funciona como una especie de determinismo en los modos de actuación de estudiantes y graduados.

A partir de la difusión de estas ideas se fue consolidando un movimiento tendiente a priorizar la formación continua en detrimento de la formación inicial. Si bien es valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostenemos de acuerdo con los planteos de Davini (2015) que este enfoque a ultranza puede generar un peligroso corte en la formación. No se trata de negar la influencia de los aprendizajes incorporados el período vivido en la escuela como alumnos, ni tampoco de negar la importancia de lo que se aprende luego en la vida laboral. El problema reside en que la difusión indiscriminada de estas concepciones ha llevado, en muchos casos a desvalorizar la formación inicial, considerándola superflua o improductiva. Por tal motivo antes de determinar que la formación sea de bajo impacto sería valioso analizar de qué modo es posible formar a los futuros docentes de una escuela secundaria inclusiva en un proceso que sea de alto impacto.

Es por eso que la formación de los docentes hoy está vinculada con el desarrollo de capacidades prácticas para a la acción. En este sentido, y a partir de lo definido en los lineamientos, que los nuevos diseños curriculares han incorporado espacios significativos de aprendizajes en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. Incluyen, también, recomendaciones para cada nivel. En lo que respecta al nivel secundario se sugiere preservar formación específica en la disciplina particular objeto de la formación, incorporar una didáctica específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, y agregar espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito e incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las culturas juveniles, cultura escolar y sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente.

**El caso de los profesorados de psicología y ciencias jurídicas en las Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

Aunque han pasado 13 años de la Ley Nacional de Educación, la Ciudad de Buenos Aires a la fecha no ha sancionado una legislación educativa para el conjunto del sistema educativo jurisdicciona, esto repercute en la ausencia de un proyecto educativo tanto para los niveles de educación obligatoria como para la formación de docentes para cada uno de ellos y, al mismo tiempo, fortalece el rol de Poder Ejecutivo del GCBA para la definición de las políticas educativas. El formato adoptado en este distrito para la educación primaria y secundaria, es de 7 y 5 años.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07) alcanzan a estas jurisdicciones dado el esquema federal de gobierno argentino, la regulación nacional debe redefinirse en cada jurisdicción y al interior de cada institución en la que se formen los docentes.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el diseño curricular vigente para los profesorados de Psicología (Res. 4346/14) es del año 2014 si bien no tiene una normativa jurisdiccional es posterior a la LEN y a los Lineamientos Curriculares Nacionales. En este diseño encontramos un peso relativo del 23% para la formación general, un 50% para la formación específica, un 18% para la práctica profesional y un 12% para los espacios de definición institucional. Con respecto a las Instituciones formadoras la oferta está dada por la Universidad de Buenos Aires, el ISP Joaquín V. González y el IES N° 1 Alicia Moreau de Justo. En este mismo distrito, la oferta para los profesorados en Ciencias Jurídicas, está dada por la por la Universidad de Buenos Aires, el ISP Joaquín V. González.

Centrándonos en los planes de estudios vigentes encontramos que las ofertas se conformaron de la siguiente manera:

* En el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología de la UBA (aprobado por Resolución del CS N° 753/03) la formación general ocupa un 26%, la formación específica un 66% y la formación en la práctica profesional un 8%.
* En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del ISP Dr. Joaquín V. González (aprobado por Res 2014-4344-MEGC) la Formación General es del 20%, la Formación Específica del 65% y la Formación en la Práctica Profesional del 15%.
* En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del IES N° 1 Alicia Moreau de Justo (aprobado por Resolución 4344/14) la Formación General es del 22%, la Formación Específica del 63% y la Formación en la Práctica Profesional del 15%.
* En el Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires (aprobado con Resolución (CS) Nº 3344/04) la Formación General es del 35%, la Formación Específica del 58 % y la Formación en la Práctica Profesional del 7%.
* En el Profesorado de Educación Superior en Ciencias Jurídicas del ISP Dr. Joaquín V. González (aprobado por Res 133/SSGEYP/2012) la formación general tiene un peso relativo de 20%, la formación disciplinar ocupa un 62,6% y la formación en la práctica profesional un 17 %

**Cuadro N°1: Distribución por campos de conocimiento**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campos de Conocimiento | Res 24/07 | UBAPsicología  | ISP Joaquín V. GonzálezPsicología  | IES Moreau de JustoPsicología | ISP Joaquín V. GonzálezCiencias Juridicas | UBA Ciencias Juridicas |
| Formación General | entre el 25% y 35% | 26% | 20% | 22% | 20% | 35% |
| Formación Específica | entre el 50% y 60% | 66% | 65% | 63% | 63% | 58% |
| Práctica Profesional | entre el 15% y 25% | 8% | 15% | 15% | 17% | 7% |

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la normativa vigente

En cuanto a la organización curricular, cada institución formadora propone ejes o ciclos, acordes con la normativa. La UBA en ambas carreras se organizan sobre la base de la licenciatura a la que se agrega el Área de Formación Pedagógica. Los ISFD presentan un eje de formación general, un eje de formación específica disciplinar y la práctica profesional.

Cabe aclarar que, en relación con las recomendaciones sugeridas en los lineamientos, solo los Institutos toman la propuesta de inclusión de instancias curriculares didácticas específicas en los distintos momentos de la formación.

En relación con los rasgos e improntas institucionales, interesa remarcar aquí la inclusión de determinadas asignaturas independientemente que esos contenidos puedan ser abordados transversalmente en otras asignaturas puesto que consideramos que la presencia o no de una instancia curricular en un plan es un ejemplo de cómo el currículum es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (De Alba, 1998). En ambas universidades encontramos la inclusión de una mirada disciplinar focalizada en una perspectiva clínica de la psicología por un lado y en una dimensión del derecho ligada al ejercicio de la profesión abogado, por el otro. En el ISP Dr. Joaquín V. González incluye materias con una mirada sociológica y antropológica en ambas carreras, en el IES Alicia Moreau de Justo se incluyen contenidos relacionados con el uso de nuevas tecnologías y la ESI.

En relación con el lugar que ocupan las prácticas en las propuestas formativas, observamos que los profesorados universitarios se conforman sobre la base de una carrera existente que es la Licenciatura. Esta característica hace que este modelo de formación comporte una lógica sucesiva, la cual se organiza de modo tal que los conocimientos pedagógicos junto con un breve recorrido de práctica profesional se incluyen al final de la formación. A diferencia de la universidad, el modelo de formación que predomina en los ISFD presenta una lógica integrada en la que los campos de conocimiento están más articulados y la formación en la práctica profesional se incluye desde el inicio de la carrera.

Tomando la organización y estructura de las instituciones, notamos que los institutos superiores están más cerca de las escuelas que lo que lo están las universidades. Davini (1995) afirma que el ‘isomorfismo’ remite a la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación. Es por algunas de estas cuestiones que los institutos muestran una continuidad de la escuela secundaria; están más cerca y son más asimilables a las estructuras de los niveles medio y, por lo tanto, representa una continuidad con la biografía escolar previa de los estudiantes. Estas formas no viabilizan el desarrollo de experiencias más flexibles o alternativas respecto de la escuela media. Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares que restringe la constitución de un imaginario alternativo que podrían dinamizar las modificaciones en las prácticas de las escuelas de destino.

Por el contrario, las universidades presentan características que tienen que ver muy poco con las escuelas (horarios, espacios, normas, curriculum, conocimiento, etc.). La ausencia de isomorfismo en el caso de las universidades habilita otras propuestas distintas de la escuela media y favorece una lógica más autónoma en los estudiantes.

**Resultados**

Es interesante señalar que la adecuación a la duración y carga horaria no parece ser un problema ya que todas las carreras, tal como se observa en el siguiente cuadro, se adecuan a las regulaciones. Aquí merece destacarse que el aumento en horas y años de formación inicial propuesto en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/2007) fue pensado fundamentalmente para las carreras de nivel primario e inicial ya que la mayoría de los profesorados para el nivel medio cumplía con este requisito.

**Cuadro N°2: Horas, años y espacios curriculares**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Res 24/07 | UBAPsicología | ISP Joaquín V. GonzálezPsicología  | IES Moreau de JustoPsicología  | UBACiencias jurídicas  | ISP Joaquín V. GonzálezCiencias Juridicas |
| 2600 hs reloj distribuidas en un mínimo de 4 años | 2600 horas | 2838 horas | 2955 horas | horas | 2812horas |
| 6 años | 4 años | 4 años | 6 años | 4 años |
| 29 materias | 49 materias | 52 materias | 32 materias | 42 materias |

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la normativa vigente

La formación general y la específica tienen un valor relativo y contenidos similares dentro de los planes de estudio. Las propuestas curriculares para el campo específico muestran una mayor presencia de contenidos de psicología clínica y abogacía en la UBA y en los ISFD de CABA. El énfasis que se juega en cada institución formadora puede asociarse con la lógica propia de cada una. Mientras los institutos aparecen, fundamentalmente, como transmisores del conocimiento, las universidades se ligan a la producción y generación del mismo.

Existe una diferencia en la jerarquía de las prácticas tanto en el peso relativo como en su organización. La formación en los ISFD las incluye desde el inicio de la carrera y con mayor carga horaria, en cambio el formato de ambas universidades es sucesivo y la carga horaria no supera el 8%.

Los Institutos de CABA marcan sus intereses particulares haciendo uso de los espacios de definición institucional y además se atienen a las denominaciones vigentes puesto que el diseño fue reformulado con posterioridad a la sanción de los Lineamientos.

La formación en ambas universidades comporta una lógica sucesiva, la cual se organiza de modo tal que los conocimientos pedagógicos y la práctica profesional se incluyen al final. En cambio, el modelo que predomina en los ISFD presenta una lógica integrada y la formación en la práctica profesional acompaña y articula los otros dos campos desde el inicio culminando en las Residencias Pedagógicas.

Si analizamos a la universidad como institución formadora, se puede observar que las carreras de profesorado han estado históricamente relegadas con respecto a otras carreras profesionales o que extienden títulos de licenciados, ingenieros, etc. Esto se percibe, fundamentalmente, en la baja consideración –al interior de la universidad- de lo que suele denominarse “formación pedagógica”. La universidad, como generadora de conocimiento, pone su énfasis en la formación disciplinar por sobre la formación pedagógica. Intenta formar un especialista en contenidos, dejando de lado aquellas cuestiones que hacen a la formación para la enseñanza de esos contenidos en el ámbito escolar. Si bien esta tendencia ha ido cediendo en los últimos años todavía sigue fuertemente asentada. La formación pedagógica, así como las ciencias de la educación en sí mismas, todavía siguen siendo temas que poco interesan a la universidad.

**Discusión**

La formación docente es uno de los componentes clave a la hora de pensar las políticas de mejora de los sistemas educativos. Dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, la formación resulta prioritarios para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla, en ejercicio de su derecho a la educación.

En el marco de lo que venimos planteando, podemos pensar al currículum como un instrumento que intenta dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. Este fue el espíritu con el que se sancionó la resolución 24 en el año 2007, estableciéndose de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo formar docentes en el contexto del proyecto de sociedad que aspira a que todos completen el nivel medio de escolaridad. Los consensos logrados aportaron un marco de referencia posible que permitió reorganizar la formación docente inicial de profesor de secundaria de cara a la extensión de la obligatoriedad.

A partir de las definiciones nacionales, Podríamos pensar que el armado jurisdiccional de los diseños curriculares para la formación docente inicial de profesores de nivel secundario es un intento dar respuesta a la pregunta: ¿qué debe aprender un futuro docente para el ejercicio de su profesión en una escuela secundaria inclusiva? Esto nos interroga sobre los saberes que deben construir los futuros docentes en su formación para tomar decisiones acerca sus prácticas de enseñanza. Un diseño de formación docente inicial debe poder integrar estas cuestiones, tomando como fuentes tanto los fundamentos de la política educativa nacional y jurisdiccional, como los desarrollos teóricos acerca de la educación, los correspondientes al campo de su disciplina y de la docencia como actividad profesional.

Es claro que las autoridades educativas nacionales pusieron en marcha una serie de reformas con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. La formación docente inicial adquirió centralidad dado que el foco de las reformas se puso en el curriculum de este tramo formativo promoviendo la construcción de nuevos diseños curriculares que colaboren en la construcción de una propuesta de formación nacional, que asegure niveles de formación y resultados equivalentes en todo el país.

Además del trabajo con el curriculum, es necesario visualizar los procesos de desarrollo curricular que pueden ser entendidos como un compromiso permanente anclarse en los vacíos del currículo y obstaculizar los procesos de reformas.

¿Pero qué sucede cuando al interior de las jurisdicciones esto se juega de una manera muy diferente en función de las instituciones formadores? ¿Cómo se regula lo común y lo diverso desde las normativas y el currículum? ¿Cómo se evalúa su cumplimiento? Frente a estos interrogantes consideramos que el curriculum puede constituirse un elemento dinamizador de las reformas educativas si se lo concibe también como el resultado de un proceso de construcción de aquello que la sociedad aspira forjar, comprometiendo diversidad de instituciones y de actores y poniendo claramente el foco en el para qué, qué y cómo educar. Para ello es necesario asegurar un diálogo político más amplio alrededor de la construcción del currículo, en el cual participen activamente otros actores además de los tradicionales (Tedesco, 2013)

Referencias Bibliográficas:

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila:

González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona, España: Grao.

Ley Nacional Nº 24.521. Ley de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina. 20/09/1995

Ley Nacional Nº 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. 14/12/2006

Ley Nacional N° 27.045. Educación inicial. Modificación Ley N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina. 23/12/14

Resolución N°24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 07/11/ 2007.

Resolución N° 83. Profesorado de Educación Superior. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina 30/07/2009.

Resolución N° 188. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016. Consejo Federal de educación. Buenos Aires 05/12/2012.

Resolución N° 3154. Diseño Curricular del Profesorado para la Educación Polimodal en Psicología. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. 16/01/2003.

Resolución N° 4344. Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Psicología. Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18/12/2014.

Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba

Scioscioli, S., & Universidad de Buenos Aires Facultad de Derecho. (2015)*. La educación básica como derecho fundamental: Implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba

Tedesco, J, Opertti, R y Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular.* Ginebra, Suiza: Unesco

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación, 350,* 123–144

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación, 284*, 133-158

1. Solo en aquellos casos que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521, [↑](#footnote-ref-1)