



Universitat
Autònoma
de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
CALIDAD EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

EVALUACIÓN de PROGRAMAS y ELEMENTOS
para la MEJORA del DISEÑO y DESARROLLO de la
FORMACIÓN INICIAL de los DOCENTES en
METODOLOGÍA de INVESTIGACIÓN

PEDRO GREGORIO ENRÍQUEZ

BARCELONA, 2002



Universitat
Autònoma
de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:

CALIDAD EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

**EVALUACIÓN de PROGRAMAS y ELEMENTOS
para la MEJORA del DISEÑO y DESARROLLO de la
FORMACIÓN INICIAL de los DOCENTES en
METODOLOGÍA de INVESTIGACIÓN**

Alumno: PEDRO GREGORIO ENRÍQUEZ
Director: Dr. José Tejada Fernández

BARCELONA, 2002

A Pato y Eliel
A Doña Rosalina
Y la memoria de Don Ciriaco

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar con el trabajo, considero oportuno agradecer la colaboración y el apoyo de todas aquellas personas e instituciones que lo han hecho posible.

Al Doctor José Tejada Fernández, director del presente trabajo, quien siempre estuvo dispuesto a prestarme un asesoramiento y ayuda para resolver los innumerables problemas que se presentaron, particularmente en estos últimos tiempos que vive la Argentina.

A Marcelo, Eduardo, Silvia, Pato y Cloty por sus desvelos, su apoyo incondicional y por su buena disposición a revisar y volver a revisar este trabajo.

A David, quien ha colaborado desinteresadamente en el diseño, compaginación e impresión del presente trabajo.

A mis hermanos y amigos que gracias a su paciencia y aliento puede continuar este desafío.

A mis compañeros y amigos del Departamento de Educación y Formación Docente, Vasca, Vivi, Moni, Ana Villazón, Marisa, Ana Tello, el Negro, Mónica, Carlos, Cristina, Fabio y particularmente María Luisa por su interés y estímulo.

A la Universidad de San Luis, a sus docentes y a sus alumnos que supieron soportar las largas entrevistas y la aplicación de los cuestionarios.

A Regina, Samuel, Tatiana, Irene, Paola, Salvi y Joel por haber compartido con su grata compañía, los dos largos años vividos en Barcelona.

Por último, a los trabajadores Argentinos que con sus impuestos permiten que una institución como PROFOR “banque” una producción de esta naturaleza y que hoy más que nunca, mediante su lucha están demostrando al mundo que están dispuestos a construir un país mejor.

INDICE GENERAL

CAPÍTULO 1

1. Consideraciones Introdutorias	1
1.1. Introducción	3
1.2. Planteamiento del problema y su importancia.....	3
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo General	4
1.3.2. Objetivos Específicos	4
1.4. Supuestos de Base	5
1.5. Niveles de abordaje	5
1.6. Estructura general del trabajo.....	7

PRIMERA PARTE: ENCUADRE CONTEXTUAL Y REFERENCIAL

CAPÍTULO 2

2. Contexto Nacional e Institucional	11
2.1. Introducción	13
2.2. La Dictadura Militar (Período: 1976-1983)	14
2.2.1. Dictadura y Educación	14
2.2.2. Dictadura y Educación Superior	15
2.2.3. Dictadura y Formación Docente	18
2.2.4. La Universidad Nacional de San Luis durante la dictadura	20
2.3. El Radicalismo (Período: 1983-1989)	21
2.3.1. Radicalismo y Educación	22
2.3.2. Radicalismo y Educación Superior	22
2.3.3. Radicalismo y Formación Docente	23
2.3.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Radicalismo	25
2.4. El Peronismo (Período: 1989-2000)	27
2.4.1. Peronismo y Educación	28
2.4.2. Peronismo y Educación Superior	28
2.4.3. Peronismo y Formación Docente	32
2.4.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Peronismo	35
2.5. Conclusiones del Capítulo.....	38

CAPÍTULO 3

3. La Formación Docente	41
3.1. Introducción	43
3.2. Algunas precisiones conceptuales acerca de Formación Docente.....	43
3.2.1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo	43
3.2.2. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente inicial.....	46
3.2.3. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente en Metodología de la Investigación	47
3.3. Clasificación de los modelos teóricos de la Formación Docente.....	48
3.3.1. Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos.....	48
3.3.2. Sistema de clasificación utilizados en este trabajo	52
3.4. Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación	61
3.4.1. Programas para formar docentes consumidores de investigaciones	61
3.4.2. Programas para formar docentes productores de investigaciones	62
3.5. Conclusiones del Capítulo.....	65

CAPÍTULO 4

4.	Investigación Educativa	67
4.1.	Introducción	69
4.2.	Algunas precisiones conceptuales sobre la Investigación Educativa.....	69
4.3.	Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Investigación Educativa	69
4.3.1.	Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos	69
4.3.2.	Sistema de clasificación adoptado en este trabajo	75
4.4.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente	83
4.4.1.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en general.....	83
4.4.2.	Programas de Investigación Educativa sobre Formación Docente en Metodología de la Investigación.....	85
4.5.	Conclusiones del Capítulo	92

CAPÍTULO 5

5.	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	95
5.1.	Introducción	97
5.2.	Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas	97
5.2.1.	El concepto de Evaluación de Programas	97
5.2.2.	Diferencia entre Evaluación de Programas y otros términos afines	98
5.3.	Clasificación de los modelos teóricos acerca de la Evaluación de Programas	100
5.3.1.	Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos	100
5.3.2.	Sistema de clasificación adoptado en este trabajo	100
5.4.	Programas de Evaluación de la Formación Docente	107
5.4.1.	Los modelos de Evaluación de Programas y los de Formación Docente.....	107
5.4.2.	Evaluación de Programas de Formación Docente	110
5.5.	Conclusiones del Capítulo	117

CAPÍTULO 6

6.	EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	119
6.1.	Introducción	121
6.2.	Algunas precisiones acerca de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación	121
6.3.	Dimensiones básicas de la Evaluación de Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación	122
6.4.	¿En qué situación socio-política e institucional se desarrollan los programas de formación? (contexto).....	123
6.4.1.	¿Qué aspecto se evalúa? (objeto).....	123
6.4.2.	¿Para qué se evalúa? (finalidad)	136
6.4.3.	¿Cuándo se evalúa? (momento).....	137
6.4.4.	¿Cómo se evalúa? (modelo).....	138
6.4.5.	¿Con qué instrumento y fuente se evalúa? (instrumentalización)	138
6.4.6.	¿Quién o quiénes evalúa/n? (evaluador/es)	139
6.4.7.	¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta al evaluar? (referente).....	139
6.5.	Conclusiones del Capítulo	140

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 7

7.	Diseño del Estudio	143
7.1.	Introducción	145
7.2.	El "estudio de casos" como estrategia de Evaluación de Programas	145
7.2.1.	Algunas precisiones conceptuales	145
7.2.2.	Justificaciones	146
7.2.3.	Limitaciones	147
7.3.	El diseño del "estudio de casos"	147
7.3.1.	Esquema de las decisiones claves del diseño	147
7.3.2.	Criterios de selección de los casos	148
7.3.3.	Programas de formación seleccionados	148
7.4.	Fuentes de información e instrumentos de recolección de datos	149
7.4.1.	Fuentes documentales	149
7.4.2.	Instrumentos de recolección de información	151
7.5.	El proceso de triangulación	159
7.6.	Consideraciones generales acerca del tratamiento de la información.....	160
7.7.	Secuencia de la evaluación	160
7.7.1.	Fase preactiva o preliminar.....	161
7.7.2.	Fase interactiva o desarrollo del estudio.....	163
7.7.3.	Fase post-activa o de elaboración del informe.....	164
7.7.4.	Construcción del marco contextual y conceptual	165
7.7.5.	Temporalización	166
7.8.	Conclusiones del Capítulo.....	167

CAPÍTULO 8

8.	Resultados del Análisis de los Programas de Formación en Metodología de la Investigación	169
8.1.	Introducción	171
8.2.	Consideraciones acerca del marco de referencia socio-institucional.....	171
8.2.1.	La Universidad Nacional de San Luis	171
8.2.2.	Los docentes formadores.....	173
8.2.3.	Los docentes en formación	174
8.2.4.	Los programas de formación en Metodología de la Investigación.....	174
8.2.5.	Conclusiones del apartado	176
8.3.	Los planes de estudio y la Metodología de la Investigación	176
8.3.1.	El alcance de los títulos y la formación en Metodología de la Investigación	177
8.3.2.	Los objetivos y la formación en Metodología de la Investigación.....	177
8.3.3.	La cantidad de asignaturas y de tiempo dedicado a la formación en Metodología de la Investigación.....	178
8.3.4.	Las articulaciones formales y académicas entre las asignaturas.....	181
8.3.5.	Los contenidos mínimos de los espacios curriculares dedicados específicamente a la formación en Metodología de la Investigación	182
8.3.6.	Conclusiones del apartado	183
8.4.	Los programas de estudio de la Metodología de la Investigación.....	184
8.4.1.	Objetivos generales	184
8.4.2.	Objetivos específicos	185
8.4.3.	Las concepciones acerca de la relación entre teoría y práctica.....	186
8.4.4.	Los contenidos propuestos.....	187
8.4.5.	Los trabajos prácticos.....	195
8.4.6.	Las estrategias de enseñanza	199
8.4.7.	Los sistemas de evaluación.....	201
8.4.8.	Bibliografía empleada en los programas de estudio	205

8.4.9. Conclusiones del apartado.....	207
8.5. Aportes de los docentes en formación.....	208
8.5.1. Características de los docentes en formación.....	209
8.5.2. Opiniones y valoraciones acerca de los fundamentos.....	209
8.5.3. Opiniones y valoraciones acerca de los diseños.....	215
8.5.4. Opiniones y valoraciones acerca del desarrollo de la propuesta formativa.....	221
8.5.5. Opiniones y valoraciones acerca de los resultados obtenidos.....	224
8.5.6. Problemas y propuestas.....	229
8.5.7. Conclusiones del apartado.....	236
8.6. Aportes de los docentes en ejercicio.....	238
8.6.1. Características de los docentes en formación seleccionados.....	238
8.6.2. Opiniones y valoraciones acerca de los fundamentos.....	240
8.6.3. Opiniones y valoraciones acerca del plan de estudio.....	247
8.6.4. Opiniones y valoraciones acerca del desarrollo de las propuestas formativas.....	250
8.6.5. Opiniones y valoraciones acerca de los resultados obtenidos.....	252
8.6.6. Problemas y propuestas.....	256
8.6.7. Conclusiones del apartado.....	261
8.7. Aportes de los docentes formadores.....	262
8.7.1. Caracterización de los docentes formadores.....	263
8.7.2. Opiniones acerca de los fundamentos de los programas.....	263
8.7.3. Opiniones acerca del plan de estudio.....	270
8.7.4. Opiniones acerca del desarrollo de las propuestas formativas.....	272
8.7.5. Opiniones acerca de los resultados obtenidos.....	281
8.7.6. Propuestas.....	285
8.7.7. Conclusiones del Apartado.....	288
8.8. Análisis comparativo de las valoraciones de los programas de formación.....	289
8.8.1. Características globales de los documentos y sujetos estudiados.....	290
8.8.2. Consideraciones acerca de los fundamentos de los programas de formación.....	290
8.8.3. Valoraciones acerca de los diseños.....	294
8.8.4. Consideraciones acerca de los desarrollos.....	300
8.8.5. Consideraciones acerca de los resultados.....	305
8.8.6. Problemas y propuestas.....	308
8.8.7. Conclusiones del apartado.....	312

TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES FINALES

CAPÍTULO 9

9. Consideraciones finales.....	315
9.1. Introducción.....	316
9.2. Valoraciones de los programas de formación.....	316
9.3. Propuestas alternativas.....	320
9.3.1. Propuesta para los planes de estudio.....	320
9.3.2. Propuesta para los espacios de formación en Metodología de la Investigación...321	321
9.4. Límites de la evaluación realizada.....	330

BIBLIOGRAFÍA

10. BIBLIOGRAFÍA.....	333
10.1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	334
10.2. DOCUMENTOS LEGALES.....	348

ANEXOS

INDICE GRÁFICOS

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.1.: Niveles de abordaje de la evaluación de los programas.	6
---------------------------------------------------------------------------	---

CAPÍTULO 5

Gráfico 5.1.:Espacio de encuentro entre los modelos de Formación Docente y de Evaluación de Programas.....	108
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1.:Las dimensiones básicas empleadas en la Evaluación de Programas de Formación inicial en Metodología de la Investigación de la UNSL.	122
Gráfico 6.2.:Caracterización de las dimensiones valoradas en los programas de formación....	124
Gráfico 6.3.:Relación entre momentos, objeto, fuentes e instrumentos de evaluación.....	138

CAPÍTULO 8

Gráfico 8.1.:Organigrama de la Facultad de Ciencias Humanas (F.C.H.) con especificación a los programas de formación estudiados	172
Gráfico 8.2.:Cantidad de materias y crédito horario destinado a la Formación en Metodología de la Investigación (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).	180
Gráfico 8.3.:Cantidad de asignaturas que abordan temas metodológico y que no abordan ningún tema metodológico. (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).	180
Gráfico 8.4.:Articulación real y académica entre la Metodología de la Investigación y las otras áreas de conocimiento (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).....	181
Gráfico 8.5.: Propuesta de trabajos prácticos presentados en los programas de estudio.	198
Gráfico 8.6.:Frecuencia porcentual de docentes en formación de la UNSL-FCH que participaron en investigaciones educativas.....	214
Gráfico 8.7.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los programas de estudio.	219
Gráfico 8.8.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia al desarrollo de la propuesta formativa.	222
Gráfico 8.9.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Ciencias de la Educación de la UNSL-FCH con respecto al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta educativa.	223
Gráfico 8.10.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Enseñanza Diferenciada de la UNSL-FCH con referencia al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta.....	223
Gráfico 8.11.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de Enseñanza Pre-primaria acerca del programa de estudio y el desarrollo de la propuesta educativa.	224
Gráfico 8.12.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH vinculadas a los efectos que les produjo la propuesta de formación en Metodología de la Investigación.	225
Gráfico 8.13.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH sobre las competencias adquiridas como resultado de la formación en Metodología de la Investigación.	227
Gráfico 8.14.:Frecuencia porcentual de los docentes en ejercicios recibidos en la UNSL-FCH que participaron en espacios de capacitación e Investigación Educativa.....	246
Gráfico 8.15.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio recibidos en UNSL-FCH sobre los planes de estudio.....	248

Gráfico 8.16.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL-FCH acerca de la propuesta formativa.	250
Gráfico 8.17.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio de la UNSL-FCH con relación a los efectos que genera la propuesta formativa.	253
Gráfico 8.18.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH acerca de competencias adquiridas.....	254
Gráfico 8.19.: Esquema general con relación a las opiniones de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre los fundamentos de los programas de formación.	263
Gráfico 8.20.: Frases ilustrativas relativas a las opiniones que poseen los docentes formadores de la UNSL-FCH con referencia a la utilidad que aporta la investigación a los docentes.	264
Gráfico 8.21.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre las condiciones que obstaculizan la investigación que efectúan los docentes.....	265
Gráfico 8.22.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre la necesidad de la formación en Metodología de la Investigación.	267
Gráfico 8.23.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH relativo a la relevancia que le atribuyen a la Metodología de la Investigación.....	268
Gráfico 8.24.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH con referencia a la posición que tienen los alumnos ante la/s asignatura/s dedicada/s a la Metodología de la Investigación.	269
Gráfico 8.25.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre el plan de estudio.	271
Gráfico 8.26.: Esquema general de las opiniones de los docentes formadores de la UNSL-FCH relativas al desarrollo de la propuesta formativa en Metodología de la Investigación.	273
Gráfico 8.27.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre los objetivos de la propuesta formativa.....	274
Gráfico 8.28.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de Ciencias de la Educación de la UNSL-FCH con respecto a los contenidos y su tratamiento en la propuesta formativa.	275
Gráfico 8.29.:Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre las estrategias de enseñanza empleadas en el desarrollo de la propuesta formativa.	277
Gráfico 8.30.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre la evaluación empleada en el desarrollo de la propuesta formativa.....	279
Gráfico 8.31.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH con respecto a los recursos didácticos empleados en el desarrollo de la propuesta formativa.	280
Gráfico 8.32.:Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre los efectos de la propuesta formativa.	282
Gráfico 8.33.: Frases ilustrativas de los docentes formadores de la UNSL-FCH sobre las competencias adquiridas como resultado de la propuesta formativa.	284

INDICE TABLAS

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1.: Acontecimientos del contexto nacional (gobierno, políticas universitaria y Formación Docente) que inciden en la UNSL.	13
Tabla 2.2.: Diseño del plan de estudio del Magisterio de Enseñanza Básica elaborada por Davini (1998, a)	24

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1.: Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos países.	48
Tabla 3.2.: Fundamentos sociales y pedagógicos de los modelos de Formación Docente Latinoamericanos.	55
Tabla 3.3.: Implicancias de los modelos teóricos en la formación de la Metodología de la Investigación.	58

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1.: Paradigma cualitativo y paradigma cuantitativo. (Fuente: Cook y Reichard, 1986) ...	70
Tabla 4.2.: Desarrollo del pensamiento humano desde la perspectiva de Habermas (adaptada de Carr y Kemmis, 1988).....	72
Tabla 4.3.: Paradigmas en Investigación Educativa (Fuente: Arnal y otros, 1992:42).....	74
Tabla 4.4.: Paradigmas y modelos de investigación desarrollados en Latinoamérica.....	76
Tabla 4.5.: Investigaciones desarrolladas sobre Formación Docente.	84

CAPÍTULO 5

Tabla 5.1.: Tipos de decisiones necesarias para la evaluación (Adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987:14-195).	103
Tabla 5.2.: Diferentes modelos de Evaluación de Programas (adaptado de Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Gómez, 1983; Tejada, 1989; etc.)	106
Tabla 5.3.: Posibles consecuencias de la interrelación entre modelos de Formación Docente y de Evaluación de Programas.	109

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1.: Perspectivas de interpretación en torno a la relación Investigación Educativa y práctica docente.	127
Tabla 6.2.: Elementos para evaluar los diseños de los programas de formación.....	131
Tabla 6.3.: Criterios para evaluar el desarrollo de los programas de formación.....	133
Tabla 6.4.: Criterios para evaluar los resultados de los programas de formación.....	134

CAPÍTULO 7

Tabla 7.1.: Síntesis de las decisiones claves adoptadas en el “estudio de casos”.....	148
Tabla 7.2.: Guión para vaciado de información de planes y programas de estudio.....	151
Tabla 7.3.: Resultados obtenidos mediante el proceso de validación realizados por 7 jueces (3 prácticos y 4 teóricos).....	153
Tabla 7.4.: Ejemplo de ítem cerrado empleado en el cuestionario.....	154
Tabla 7.5.: Ejemplo de pregunta abierta empleada en el cuestionario.....	154
Tabla 7.6.: Ejemplo de espacio para incluir las apreciaciones generales empleado en el cuestionario.....	155
Tabla 7.7.: Indicadores resumidos en la Matriz de información del cuestionario destinado a los	

docentes en formación.	156
Tabla 7.8.: Guión de entrevista empleado para indagar las opiniones y valoraciones de los docentes formadores con relación a los programas de formación.....	158
Tabla 7.9.: Temporalización del proceso de evaluación de los programas de formación en Metodología de la Investigación.	167

CAPÍTULO 8

Tabla 8.1.: Perfil socio-laboral de los formadores en Metodología de la Investigación de la UNSL-FCH (Fuente: Plan docente aprobado en 1999).....	173
Tabla 8.2.: Perfil social de los docentes en formación de la UNSL-FCH (Fuente: Centro de cómputo de la UNSL).	174
Tabla 8.3.: Información relevante de los planes y programas de estudio en Metodología de la Investigación de la U.N.S.L-FCH. (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).	175
Tabla 8.4.: Alcance de los títulos señalados en los planes de estudio. (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).....	177
Tabla 8.5.: Objetivos de los planes de estudio vinculados a la formación en Investigación Educativa (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).....	177
Tabla 8.6.: Cantidad de materias y crédito horario destinado a la Formación en Metodología de la Investigación en los planes de estudio de la UNSL-FCH (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).....	179
Tabla 8.7.: Contenidos mínimos de asignaturas que abordan la formación en Metodología de la Investigación (Fuente: Ord. Rect. Nro. 17/78; 07/80; 15/88).	182
Tabla 8.8.: Objetivos generales (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	184
Tabla 8.9.: Objetivos específicos de los programas de estudio de Metodología de la Investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación).....	186
Tabla 8.10.: Concepciones relativas a la relación teoría y práctica. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).	187
Tabla 8.11.: Nociones básicas (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	188
Tabla 8.12.: Los modelos de investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa). ...	189
Tabla 8.13.: El proceso de investigación (fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	190
Tabla 8.14.: Modelos de relación entre concepto y acción en la redacción de los contenidos de los programas de estudio.	191
Tabla 8.15.: Los instrumentos de recolección de información (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).	192
Tabla 8.16.: La sistematización de los datos. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	193
Tabla 8.17.: La población y la muestra. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	194
Tabla 8.18.: La comunicación de la investigación. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	195
Tabla 8.19.: Estrategias de enseñanza (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	200
Tabla 8.20.: Sistema de regularización y examen final. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	202
Tabla 8.21.: Evaluación por promoción continuada adoptada por Metodología de la Investigación I e Iniciación Metodología de Investigación (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la	

Investigación e Investigación Educativa).....	203
Tabla 8.22.: Propuesta para la evaluación de alumnos libres del profesorado en Ciencias de la Educación y Enseñanza Diferencia. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	204
Tabla 8.23.: Tipos de bibliografía. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	205
Tabla 8.24.: Lugar de procedencia de la bibliografía (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	206
Tabla 8.25.: Fecha de publicación de la bibliografía. (Fuente: Programas de estudio de Metodología I y II, Iniciación a la Metodología de la Investigación e Investigación Educativa).....	207
Tabla 8.26.: Distribución de frecuencia absoluta y porcentual referida al sexo y edad de los docentes en formación de la UNSL-FCH.....	209
Tabla 8.27.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH acerca de la relación entre Investigación Educativa y práctica.....	210
Tabla 8.28.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH, con respecto a la formación en Metodología de la Investigación. ..	212
Tabla 8.29.: Frecuencia absoluta y porcentual de docentes en formación de la UNSL-FCH que participan en investigaciones educativas.....	214
Tabla 8.30.: Áreas de investigación donde participan los estudiantes durante su formación inicial.....	215
Tabla 8.31.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH , con relación a los planes de estudio.....	216
Tabla 8.32.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los planes de estudio.....	216
Tabla 8.33.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con relación a los programas de estudio.....	219
Tabla 8.34.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con relación al desarrollo de la propuesta formativa.....	221
Tabla 8.35.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH relativo al programa de estudio y al desarrollo de la propuesta educativa.....	223
Tabla 8.36.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con referencia a los efectos que les produjo la propuesta de formación en Metodología de la Investigación.....	225
Tabla 8.37.: Frases ilustrativas de los tipos de recorridos que transitan las expectativas de los docentes en formación de la UNSL-FCH en torno a la Metodología de la Investigación.....	226
Tabla 8.38.: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en formación de la UNSL-FCH con respecto a las competencias adquiridas como resultado de la formación en Metodología de la Investigación.....	227
Tabla 8.39.:Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de las características personales de los docentes en ejercicio recibidos en la FCH-UNSL.....	238
Tabla 8.40.:Distribución de frecuencia absoluta y porcentual de las características socio-laborales de los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL-FCH.....	239
Tabla 8.41.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL FCH sobre la relación entre Investigación Educativa y práctica docente.....	240
Tabla 8.42.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio formados en UNSL-FCH en lo referido a la relevancia de la formación en Metodología de la Investigación.....	242
Tabla 8.43.:Frases ilustrativas los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL-FCH sobre la importancia que le atribuyen a la Metodología de la Investigación.....	244
Tabla 8.44.:Frecuencia absoluta y porcentual de docentes en ejercicios recibidos en UNSL-FCH que participaron en espacios de capacitación e Investigación Educativa.....	245
Tabla 8.45.: Áreas de investigación donde participaron los docentes en ejercicio formados en la UNSL-FCH durante el desarrollo de su práctica profesional.....	247

Tabla 8.46.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL-FCH con respecto a los planes de estudio.....	248
Tabla 8.47.:Frases ilustrativas aportadas por docentes en ejercicio de la UNSL-FCH con referencia a la falta de vinculación entre Metodología de la Investigación y otras materias.....	249
Tabla 8.48.:Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio de la UNSL-FCH acerca de la propuesta formativa.....	250
Tabla 8.49: Medias correspondientes a las valoraciones de los docentes en ejercicio recibidos en la UNSL-FCH con respecto a los efectos que genera la propuesta formativa.....	252
Tabla 8.50.:Medias correspondientes a las valoraciones que hacen los docentes en ejercicio con referencia a las competencias adquiridas como resultado de la formación.	254
Tabla 8.51.:Empleo de las competencias adquiridas por los docentes en ejercicio egresados de la UNSL-FCH.	255
Tabla 8.52.: Distribución de frecuencias de los documentos y de los sujetos seleccionados en la evaluación efectuada en la FCH-UNSL.	290
Tabla 8.53.: Consideraciones realizadas en torno a la relación entre Investigación Educativa y práctica docente de los programas de formación en Metodología de la Investigación desarrollados en la FCH-UNSL.....	291
Tabla 8.54.:Consideraciones efectuadas acerca de la formación en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH-UNSL.....	293
Tabla 8.55.: Consideraciones referidas los planes de estudio de los programas de formación en Metodología de la Investigación desarrollados en la FCH-UNSL	295
Tabla 8.56.: Consideraciones efectuadas en torno a los programas de estudio de la formación en Metodología de la Investigación desarrolladas en la FCH-UNSL	298
Tabla 8.57.: Consideraciones relativas a los desarrollos de los programas de formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL.....	301
Tabla 8.58.: Consideraciones acerca de los efectos subjetivos producidos por formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL.....	305
Tabla 8.59.: Consideraciones sobre las competencias investigativas adquiridas en formación en Metodología de la Investigación llevados a cabo en la FCH-UNSL .	307
Tabla 8.60.:Críticas y propuestas acerca de los planes de estudio.....	309
Tabla 8.61.:Críticas y sugerencias efectuadas a los programas de formación llevadas a cabo en la FCH-UNSL.....	311

CAPÍTULO 9

Tabla 9.1.: Propuesta de enseñanza para la formación en Metodología de la Investigación ..	327
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

1. Consideraciones Introductorias

1.1. Introducción	3
1.2. Planteamiento del problema y su importancia.....	3
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo General	4
1.3.2. Objetivos Específicos	4
1.4. Supuestos de Base	5
1.5. Niveles de abordaje	5
1.6. Estructura general del trabajo.....	7

1.1. Introducción

El presente trabajo trata sobre una Evaluación de Programas que emplea al “estudio de caso” como una estrategia para conocer, analizar y valorar los Programas de Formación inicial en Metodología de la Investigación, ofrecida por la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Para ello, se recopilan informaciones provenientes de dos corpus de naturaleza diferente; por un lado, los discursos escritos obtenidos mediante la recolección de documentos que están relacionados con el problema; por el otro, los discursos obtenidos de los sujetos involucrados en los programas de formación mediante entrevistas y cuestionarios.

1.2. Planteamiento del problema y su importancia

La Formación Docente se ha convertido, sin duda alguna, en un área de interés y preocupación para la comunidad de docentes e investigadores educativos porque constituye un espacio estratégico que posibilita el mejoramiento y la transformación de la práctica docente, máxime aún si se tiene en cuenta el impacto de la información, de la tecnología y, de la mundialización de las relaciones sociales.

Como consecuencia de ello, este campo de estudio es uno de los más transitados en los últimos 20 años. En ese sentido, en América Latina se ha comparado cómo se forman los maestros en diversos países latinoamericanos (Pieróla, 1987; Messina, 1997), se ha analizado la Formación Docente inicial en Colombia (Alvarez Gallego y otros, 1995), en Brasil (Gatti, 1996), en Chile (Gysling, y otros 1992), en México (Reyes Esparza y otros, 1994), entre otros.

En la Argentina, se ha valorado el impacto de los procesos formativos en el ejercicio efectivo de la práctica en la provincia de la Pampa (Di Pego y Di Franco, 1996), se ha indagado el lugar de la didáctica en la Formación Docente en la provincia de Santa Fe (Baraldi, 1996), se han examinado los modelos teóricos predominantes en la Formación Docente (Davini, 1991), se ha caracterizado el perfil de los estudiantes del magisterio (Alliaud y otro, 1994, Pineau, 2001), etc.

Sin embargo, como lo afirma Rojas Soriano (1997:22) *"poco se ha escrito acerca de la preparación de investigadores debido a la complejidad de la misma"*. Y son menos aún los trabajos destinados a evaluar los programas de Formación Docente inicial en Metodología de la Investigación. Desde esta perspectiva se puede acordar con De Ibarrola (1986-87:15), quien afirma: *"Los escasos esfuerzos al respecto, demuestran claramente que el problema resulta un objeto de investigación tan complejo como cualquiera de los proyectos científicos que se llevan a cabo en los centros de investigación"* y, además, prueban que no hay una tradición extendida en evaluar los programas de formación.

La evaluación de la formación de los docentes en el área de la Metodología de la Investigación permite no solamente identificar las debilidades y fortalezas, sino también, es una excelente vía de acceso para analizar el lugar y la importancia que se le atribuye a este espacio curricular.

Teniendo en cuenta tales consideraciones, en este trabajo se valora qué formación ofrecen

los programas destinados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación. Para ello, fue necesario indagar: ¿qué relación existe entre contexto socio-político y los procesos formativos que se pusieron en juego?; ¿cómo gravitan los modelos teóricos sobre la Investigación Educativa y la Formación Docente en la enseñanza de la Metodología de la Investigación?; ¿cuáles son las concepciones pedagógico-didácticas que predominan en los programas de formación de este área de conocimiento?; ¿qué tipo de cobertura ofrecen los planes de estudio que sostienen los programas de formación?; ¿qué contenidos se han seleccionado?; ¿qué estrategias didácticas se han empleado?; ¿cuáles los resultados que generan dichos programas?; ¿qué tipos de competencias se instaura?; ¿qué dificultades se han planteado a lo largo del programa?; ¿qué mejoras se pueden realizar?; etc.

Como se puede apreciar, estos interrogantes proporcionan pistas que ayudan a desentrañar los nudos problemáticos más relevantes y aportan señales que definen el camino que hay que transitar. De las repuestas a dichas preguntas se deriva una propuesta de formación que está destinada a mejorar significativamente la enseñanza de la Metodología de la Investigación.

1.3. Objetivos

A continuación se plantean las intenciones de este trabajo:

1.3.1. Objetivo General

Valorar los programas de formación inicial destinados a la enseñanza de la Metodología de la Investigación, desarrollados en la FCH de la UNSL.

1.3.2. Objetivos Específicos

- a) Analizar cómo gravitan los modelos teóricos acerca de la Formación Docente y la Investigación Educativa sobre los programas de formación inicial en Metodología de la Investigación.
- b) Evaluar comparativamente los diseños de los programas de formación en Metodología de la Investigación, analizando los diversos elementos que configuran las propuestas pedagógico-didácticas.
- c) Comparar las opiniones y valoraciones que tienen los docentes en formación sobre la Investigación Educativa y el programa destinado a la formación en Metodología de la Investigación.
- d) Contrastar las opiniones y valoraciones que tienen los docentes en ejercicio con respecto a la Investigación Educativa y el programa destinado a la formación en Metodología de la Investigación.
- e) Comparar las opiniones y valoraciones que poseen los docentes formadores sobre la Investigación Educativa y el programa destinado a la formación en Metodología de la Investigación.
- f) Elaborar una propuesta pedagógico-didáctica cuya finalidad sea mejorar los programas de formación docente en Metodología de la Investigación.

1.4. Supuestos de Base

Desde el punto de vista conceptual y metodológico, en este trabajo se considera necesario:

- a) Vincular dialécticamente lo empírico con lo teórico, de tal modo de que ambos corpus se enriquezcan mutuamente. “*La teoría⁽¹⁾ cumplirá dos funciones respecto a la actividad empírica: alumbrará la búsqueda de datos pertinentes y será su horizonte de comprensión y asimismo la actividad empírica será retroactiva respecto a la construcción teórica, obligará a reconstruirla y a hacerla crecer para que de razón de nuevos datos, la actividad de construcción teórica y la de constatación empírica frotándose una sobre otra en un proceso dialéctico inacabable, colaborarán cada una desde su plano en la tarea de investigación.*” (Ibañez, 1986:36).
- b) Rescatar en forma sistemática las voces de los distintos involucrados en el proceso de formación, con el fin de conocer su punto de vista, su opinión y su valoración, porque “*ni la verdad ni la valoración correcta están en posesión de grupos o personas privilegiadas, ya sean los evaluadores, los patrocinadores o los sujetos implicados en la realidad evaluada. La verdad y la valoración es asunto de construcción democrática de todos, porque en su búsqueda no puede haber más que participantes.*” (Angulo y otros, 1994:350).
- c) *Aportar un conjunto de recomendaciones que enriquecen el proceso de formación de los docentes. La Evaluación de Programas, como una técnica de investigación sobre los procesos de intervención socioeducativos, es una estrategia que contribuye a la mejora de la calidad de la acción educativa (Tejedor y otros, 1994).*
- d) Distanciarse críticamente de la práctica que se valora evitando, por un lado, el *distanciamiento ausente*, que hace que el evaluador se aleje excesivamente de la realidad y sólo aprecie los contornos de la totalidad sin poder reconocer las características particulares y distintivas y; por el otro, *el acercamiento vacío*, que hace que el evaluador se encuentra tan involucrado con la realidad, que solamente puede percibir los detalles, pero no puede apreciar los contornos, ni la totalidad. Este distanciamiento crítico posibilita ver las particularidades ubicadas en su contexto.

1.5. Niveles de abordaje

La Formación Docente en Metodología de la Investigación constituye un objeto de evaluación sumamente complejo, para abordarlo es necesario distinguir al menos dos niveles de análisis que se encuentran intrínsecamente relacionados. Ellas son: la dimensión *teórica* y la *empírica* (ver gráfico siguiente).

1. La negrita no corresponde al texto citado.

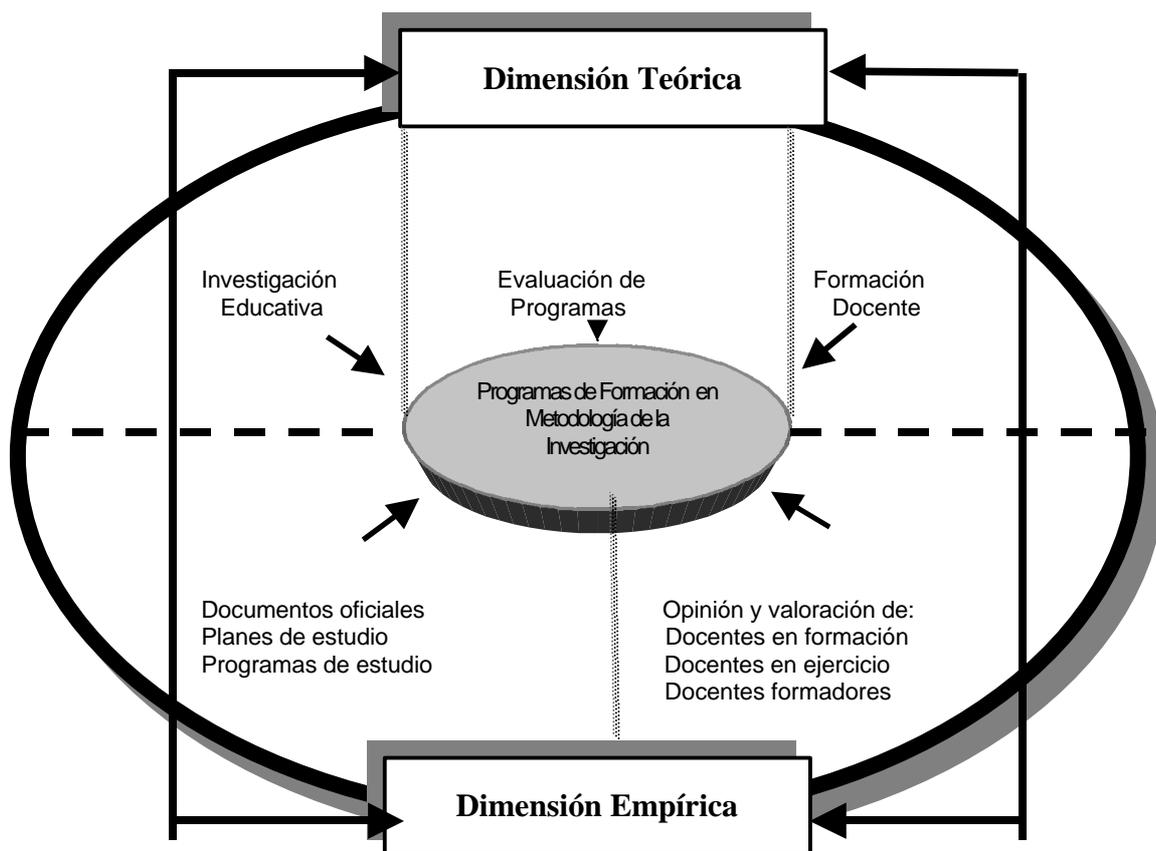


Gráfico 1.1: Niveles de abordaje de la evaluación de los programas.

La *dimensión teórica* proporciona las bases conceptuales que permite comprender e interpretar el sector de la realidad que se está estudiando. La Formación Docente, la Investigación Educativa y la Evaluación Programas poseen características distintivas y preocupaciones específicas, pero al entrecruzarse permiten plantear un problema peculiar que sería imposible abordarlo en forma independiente.

Así, la *Formación Docente* proporciona diversas concepciones y prácticas acerca de los profesores, los alumnos, las estrategias de formación; la *Investigación Educativa* aporta diferentes concepciones, metodologías y prácticas investigativas que son la materia prima sobre la cual se estructuran los contenidos de los programas de estudio; y la *Evaluación de Programas* proporciona diversas estrategias de recolección y análisis de información para valorar y tomar decisiones en torno a la práctica formativa.

La *dimensión empírica* conforma la base material sobre la que se estructura la evaluación. Los programas de formación inicial en Metodología de la Investigación constituyen las experiencias que se valoran. Para poder abordarla se apela a informaciones provenientes de dos fuentes de naturaleza diferente, *los discursos obtenidos de los documentos oficiales* (programas, planes de estudio, etc.) y *los discursos de los sujetos involucrados*, obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas (docentes en formación, docentes en ejercicio y docente formadores).

1.6. Estructura general del trabajo

Este trabajo se divide en tres grandes partes, a saber:

En el **encuadre contextual y referencial** (primera parte) se describe; por un lado, los lineamientos políticos y educativos de la dictadura militar (1976-82), del gobierno radical (1983-1989) y del gobierno peronista (1989-2000) y su consecuencias en la Universidad Nacional de San Luis y; por el otro lado, se analiza las contribuciones que realiza la Formación Docente, la Investigación Educativa y la Evaluación de Programas “a la Evaluación de Programas de Formación en Metodología de la Investigación”.

En el **estudio aplicado** (segunda parte) se describe primero, la Metodología de Investigación que se emplean y luego, se analiza en forma individual y comparativamente los diseños que presiden los procesos formativos y, los aportes de los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los formadores de los programas de formación seleccionados.

Para terminar, en las **conclusiones y propuestas** (tercera parte) se realiza las valoraciones de cada uno de los programas y se elaboran; por una parte, algunas sugerencias para los planes de estudio y; por la otra, un modelo de enseñanza. Por último para culminar el trabajo se indica las limitaciones del estudio.

Como puede advertirse en estas consideraciones introductorias, el camino que se adopta es arduo porque estudia los aspectos objetivos y subjetivos que están involucrados en el proceso formativo, y esto plantea un sinnúmero de dificultades que se afronta mediante una actitud de vigilancia continua, de apertura y de crítica. Pero, vale la pena, porque esta forma de trabajar permite la construcción de conocimientos sólidos que sirven de base para valorar integralmente los programas de formación estudiados.

PRIMERA PARTE

ENCUADRE CONTEXTUAL y REFERENCIAL

2. Contexto Nacional e Institucional

2.1. Introducción	13
2.2. La Dictadura Militar (Período: 1976-1983)	14
2.2.1. Dictadura y Educación	14
2.2.2. Dictadura y Educación Superior	15
2.2.3. Dictadura y Formación Docente	18
2.2.4. La Universidad Nacional de San Luis durante la dictadura	19
2.3. El Radicalismo (Período: 1983-1989)	20
2.3.1. Radicalismo y Educación	21
2.3.2. Radicalismo y Educación Superior	21
2.3.3. Radicalismo y Formación Docente	22
2.3.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Radicalismo	24
2.4. El Peronismo (Período: 1989-2000)	26
2.4.1. Peronismo y Educación	27
2.4.2. Peronismo y Educación Superior	27
2.4.3. Peronismo y Formación Docente	31
2.4.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Peronismo	34
2.5. Conclusiones del Capítulo	37

2.1. Introducción

Al evaluar cualquier acción educativa no se puede desconocer el contexto histórico y social donde se gesta y desarrolla porque el mismo proporciona los elementos claves que permiten situar y comprender su sentido, su importancia y su orientación.

En este Capítulo se identifican tres períodos de la historia contemporánea Argentina que han gravitado o gravitan sobre los Programas de Formación en Metodología de la Investigación:

- a) La Dictadura Militar (Período: 1976-1983).
- b) El gobierno Radical (Período: 1983-1989).
- c) El gobierno Peronista (Período: 1983-1989).

A los efectos de obtener una primera aproximación a esta problemática, en cada uno de los períodos históricos seleccionados¹, se realiza una caracterización global de los mismos y posteriormente se analizan los fundamentos que sostienen las políticas educativas como sus derivaciones en la educación universitaria, en la Formación Docente y particularmente en la Universidad Nacional de San Luis.

Categorías		Período	Dictadura Militar (Conservador) Período: 1976-1983	Gobierno Radical (Social – demócrata) Período: 1983-1989	Gobierno Peronista (Neo-liberal y neo-conservador) Período: 1989-1999
Contexto Nacional	Gobierno		1976. Golpe de Estado y gobierno militar	1983 Elecciones de un gobierno radical	1989. Elección y reelección de un gobierno peronista
	Universidad		1976. Ley Universitaria Nro. 21276 1980. Ley Universitaria Nro. 22270.	1983. Decreto Nro.154/83 1984. Ley 23068	1993. Ley 24.195. Federal de Educación. 1995. Ley 24.521. Educación de Superior
	Formación Docente		1980. Rosol. Nro. 1196/80 1980. Resol. Nro. 538/80	1988. Resol. 530/88. MEB	1990. PTFD
Contexto Institucional (UNSL)			1976. Intervención de la UNSL. 1976. Designación de Rector Interventor: Vice-comodoro Rodolfo Fernández 1976. Designación del Rector Interventor: Dr. Genaro Neme. 1982. Designación del Rector Interventor: Lic. Dennis Cardozo Biritos 1977. Ord. 1/77 1978. Ord. 1/78	1983. Normalización de la UNSL. 1983. Designación del Rector Normalizador: Dr. Pascual Colavita. 1985. Aprobación del primer Estatuto 1986. Elección del 1er. Rector: Lic. Alberto Puscmuller. 1988. Primera reelección del Rector: Lic. Alberto Puscmuller.	1990. Aprobación del segundo Estatuto. 1990. Segunda reelección del Rector: Lic. Alberto Puscmuller. 1994. Elección de la Rectora: Lic. Ester Pico

Tabla 2.1.: Acontecimientos del contexto nacional (gobierno, políticas universitaria y Formación Docente) que inciden en la UNSL.

¹Algunos de estos aspectos serán retomados en la primera parte de Capítulo 8, los datos que aquí se aportan contextualizan y enriquecen el estudio desarrollado en la parte aplicada del trabajo.

2.2. La Dictadura Militar (Período: 1976-1983)

El 25 de marzo de 1976 se inicia la etapa más aberrante de la historia Argentina. Las Tres Fuerzas Armadas al mando del Teniente General Jorge Rafael Videla, del Almirante Emilio Masera y del Brigadier Héctor Agosti, mediante un golpe de Estado, se hacen cargo ilegítimamente del gobierno.

La política del auto-denominado “Proceso de Reorganización Nacional” está destinada a:

- a) Instaurar medidas económicas que favorecen a los grandes grupos de poder mediante la expropiación del patrimonio nacional, la reducción del salario real, la liberalización del sistema financiero y un esquema general de apertura de la economía (Asborno, 1993).
- b) Suprimir los espacios de participación y democratización logrados durante el período anterior, tratando de desarticular las organizaciones populares mediante la aplicación de un conjunto de normas sumamente restrictivas. Por ejemplo la Ley Nro. 21.400 pena de 3 a 10 años a los que instigan públicamente a efectuar medidas de huelga; y de 1 a 6 años a quienes participan de ella.
- c) Imponer un modelo autoritario, excluyente y conservador mediante fuertes medidas represivas. Entre las acciones adoptadas están: la suspensión por tiempo indeterminado de las negociaciones de las comisiones paritarias (Punto 7 del Acta para el Proceso de Reorganización Nacional), la suspensión del derecho de huelga y toda medida de fuerza de acción directa (Ley 21.161), la prescindibilidad de los empleados públicos sin sumario previo (Ley 21.274), la anulación y restricción de aquellas normas que favorecen a los trabajadores (Ley 21.278), la eliminación del fuero sindical (Ley 21.263), la prohibición de las elecciones sindicales, asambleas y toda actividad gremial (Ley 21.366), etc.

El proyecto político propuesto por el gobierno de “facto” logra sus propósitos mediante el oscuro terrorismo de Estado, donde la violencia real y simbólica se ejerce sobre la sociedad civil y en particular sobre aquellos sectores sensibles y críticos de la comunidad (estudiantes, intelectuales, artistas, periodistas dirigentes obreros y comunales, etc.). Así 30.000 personas son perseguidas, torturadas o se las hace desaparecer físicamente.

2.2.1. Dictadura y Educación

La militarización promovida y sostenida en toda la sociedad es impuesta al sistema educativo. Así, escuelas, universidades y liceos pasan a funcionar como instituciones militares donde se privilegia la subordinación al sistema jerárquico. El eje ordenador de la política educativa de este período es “*el disciplinamiento y la desarticulación de la participación de los actores comprometidos en la tarea educativa*” (Tiramonti, 1989:31).

El sistema educativo se convierte en uno de los espacios privilegiados para la implantación del proyecto político dominante mediante: *la adopción de una concepción conservadora de la sociedad y la educación* que asocia la rectitud cívica con la promoción y el mantenimiento de valores cristianos y occidentales; *la aplicación de acciones educativas de carácter autoritaria y represiva* destinadas a expulsar docentes¹ y alumnos de las distintas instituciones educativas y a incluir contenidos que legitimen el orden ideológico imperante

y, la generación de acciones educativas de carácter exclusor y elitista dirigida a restringir el ingreso al nivel medio y superior disminuyendo las oportunidades educativas de un amplio sector de la sociedad, particularmente los de menores recursos económicos.

La *política educativa* no es monolítica y lineal, sino que admite expresiones y matices. Tedesco y otros (1983) han diferenciado en este período, dos modelos educativos, el primero tiene como figura a Bruera y el segundo, a Llerena Amadeo.

Bruera se enrola en un humanismo abstracto y descomprometido en la medida que reivindica la libertad, la creatividad y la participación, pero contradictoriamente exige como condición previa la subordinación y el ordenamiento de toda la sociedad civil. Su declaración al diario el Clarín en abril de 1976, ilustra claramente esta contradicción: “*la libertad como forma y estilo de vida tiene un precio previo, necesario e inexcusable, el de la disciplina*”. El caos significa alienación y en el que se diluye toda posibilidad de **realización personal y social auténtica** (citado por Tedesco, 1983). En cambio, Llerena Amadeo se encuadra abiertamente en la visión ideológica del catolicismo tradicional, donde la jerarquía y el disciplinamiento de la sociedad no constituyen un medio sino un fin en sí mismo. Hay que advertir, sin embargo, que estas variaciones no constituyen una ruptura sustantiva del proyecto político de base.

Las acciones aberrantes generadas por la Dictadura Militar (política, social, educativa, etc.) producen un apagón en la cultura caracterizado por falta de creatividad y criticidad. El miedo producido por la violencia y la represión provoca un mutismo que silencia muchas mentes y, a más de 20 años siguen intactas esas heridas.

2.2.2. Dictadura y Educación Superior

Al igual que el resto de la sociedad, las Universidades Nacionales fueron afectadas por las políticas conservadoras, autoritarias y elitista. Durante este período se aprobaron dos Leyes Universitarias: Ley 21276 y Ley 22270.

La primera Ley

Para combatir la rica experiencia participativa del período anterior, a los cinco días de haber asumido la junta militar sanciona la Ley 21276, en virtud del cual: *se modifican los fines de la Casa de Altos Estudios*. El Art. 2 determina que las Universidades deben preservar, incrementar y transmitir cultura y asegurar la formación y capacitación integral de profesionales y técnicos de conformidad con los requerimientos del desarrollo cultural, social y económico de la Nación. *Se designan en la conducción de estas instituciones a aquellas personas (ya sea universitario o no) que estuviesen consustanciados con su perfil ideológico-político*. El Art. 3 establece que el gobierno de las Universidades sería ejercido por el Ministerio de Cultura y Educación y los Rectores, Presidentes y Decanos serían designados por dicho Ministerio. *Se facultan al Ministerio de Cultura y Educación (MCE) a resolver situaciones no previstas en la Ley*, especialmente en aquellas que afectan la paz, el orden interno y el funcionamiento normal de las Universidades (Art. 4). Por último se derogan algunos artículos de la Ley aprobada durante el período democrático previo relacionados con la forma de gobierno, la elección, la participación estudiantil, etc. La expresión más clara de este marco jurídico es el Art. 11 que deja sin efecto los artículos 1,

² La negrita no corresponde al texto original

2, 9, 10, 12 (inc. a), 14, 17, 18 (inc. d), 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28 (inc. f, q, r y s), 29, 30, 32, 33, 34 (inc. k), 39, 40, 42, 43, 44, 51, 56, 57, 60 y 61 de la Ley 20654.

Mediante esta Ley se logra imponer el orden autoritario, la sanción arbitraria, la restricción ideológica, política y educativa debido a que el Estado Nacional centraliza el poder, elige los lacayos para que ejecuten sus políticas destructivas y deroga las normas que garantizan la participación política en la Universidad.

La segunda Ley

El presidente de “facto” Jorge Rafael Videla en uso de las atribuciones (auto) conferidas por el Art. 5 del Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional, sanciona y promulga la Ley 22207 (abril del 1980) cuyo ámbito de aplicación son las Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas.

Dicha Ley entiende a las Universidades Nacionales como *personas jurídicas de carácter público que gozan de autonomía académica y autarquía administrativa económica y financiera*, pero el mismo marco jurídico determina que el ejercicio de estos derechos, no constituye un obstáculo “*para el ejercicio de las atribuciones y deberes que competen a otras autoridades nacionales o locales*”. Esta definición jurídica pone de manifiesto una importante contradicción, por un lado, otorga un conjunto de libertades para las Universidades; pero por el otro, indica claramente que las mismas se deben subordinarse a las decisiones que establecen las autoridades que gobiernan el Estado.

La Ley define una serie de normas que prescriben el quehacer docente, tanto en el ámbito socio-político, como en el institucional y áulico. Para analizarla, se reproducen las consideraciones acerca de la finalidad de la Universidad, de la estructura de gobierno y académica, de los docentes y de los alumnos.

a) Acerca de la finalidad de la Universidad

En el marco de esta Ley, las Universidades tienen como *finalidad* (Art. Nro. 2) la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber y el desarrollo armonioso de la personalidad; la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación; la búsqueda desinteresada de la verdad y el acrecentamiento del saber en el marco de la libertad académica; la preservación, la difusión y transmisión de cultura y los principios democráticos y republicanos que animan a la Nación y; la formación y capacitación del universitario armonizando su vocación personal con las exigencias de bien común.

Este artículo establece algunas definiciones ideológicas que materializan los sujetos que pretenden educar. Así se puede apreciar que esta Ley intenta formar personas con valores espirituales, republicanos y democráticos, capaces de utilizar el método científico para acceder de manera desinteresada a la única verdad universal, en un marco de una supuesta libertad académica. Como puede apreciarse, las Universidades están destinadas a constituirse en instituciones dedicadas a promover y legitimar el orden social vigente mediante la transmisión de conocimientos abstractos y descontextualizados del mundo social.

b) Estructura de gobierno y académica

El gobierno de la Universidad debe ser ejercido por el Rector y auxiliados por un Consejo

Superior constituido por el Vice - rector y representantes de los Profesores. Las Facultades deben ser conducidas por los Decanos y asistidos por Consejos Académicos conformados por el Vicedecano y Profesores Ordinarios que tuvieran a cargo la dirección de docencia e investigación. Estos organismos sólo administran la situación financiera, contable y académica. Cabe recordar que las decisiones políticas importantes están a cargo del MCE.

c) Acerca de los docentes

Esta Ley exige *para el ejercicio de la docencia universitaria*: Título Universitario, integridad moral e identificación con los valores de la Nación y con los principios consagrados en la Constitución Nacional; observancia a las Leyes, a los Estatutos, a las disposiciones internas y a los planes de estudio e investigación de la Universidad (Art.21). La designación de Profesores Ordinarios deberían efectuarse mediante concurso público de título, antecedentes y oposición. No obstante, esto tiene escasa significación, debido a que la mayoría de los nombramientos son directos.

Este marco normativo es sumamente contradictorio porque garantiza *la plena libertad para enseñar e investigar* (Art.22), pero *reprueba* las actitudes que signifiquen propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político-partidario o gremial (Art. 4) y *prohíbe* la adhesión y difusión de las concepciones políticas supuestamente totalitarias o subversivas (Art.21 inc. c). Condenar la adhesión y/o divulgación de alguna concepción acerca del mundo, es una forma cercenar la libertad de elegir, de enseñar y de aprender. El conocimiento avanza gracias a la libertad, a la creación, a la imaginación y a la crítica; limitar o restringir algunas de estas acciones es atacar contra la naturaleza de la ciencia y de la humanidad.

Con relación a las *funciones que deben desempeñar los docentes*, la presente Ley determina puntualmente las tareas que deben cumplir cada integrante de acuerdo a su categoría. Así, el Art. 11 indica que el *Profesor Titular* es la máxima autoridad y está habilitado a dirigir la cátedra y hacer investigaciones en el ámbito universitario. El Art. 12 establece que el *Profesor Asociado* tiene que colaborar con el Profesor Titular en la dirección de enseñanza, coordinando el desarrollo de los programas y las actividades docentes. El Art. 13 determina que el *Profesor Adjunto* debe colaborar con los otros Profesores, siendo dependientes de ellos. El Art. 18 determina que los *Docentes Auxiliares* dependen de los Profesores y su deber es colaborar con ellos. Como se puede advertir, los cargos se estructuran en función del principio de autoridad. Las funciones que deben desempeñar cada uno de los docentes están definidas de acuerdo al grado de dependencia que tienen con los cargos superiores.

d) Acerca de los alumnos

El acceso a la Universidad está restringido a una determinada elite. Los exámenes de admisión y los cupos disponibles reducen significativamente la cantidad de estudiantes³ y se convierten en las herramientas que promueven la discriminación educativa, la competencia destructiva y un individualismo salvaje.

A estas Leyes Universitarias se las puede calificar como “autoritaria y restrictiva” porque; por un lado, privilegian las relaciones verticales en donde las autoridades de mayor

³De acuerdo con los datos proporcionados por MCE, en 1976 se matricularon 465196 alumnos, en 1977 se redujo a 406.196, en 1978 a 396227, en 1980, en 301812.

jerarquía centralizan el poder y los restantes son meros ejecutores acríticos. Así se puede observar que la estructura de la Universidad, en realidad es una cadena de mando donde los Auxiliares dependen de los Profesores, éstos a su vez están a disposición del Decano y así sucesivamente hasta llegar al Ministro de Educación. Por el otro lado, prohíben y castigan la difusión de concepciones ideológicas, políticas y metodológicas distintas a la suya, cercenando la posibilidad de conocer y analizar otras perspectivas de análisis.

2.2.3. Dictadura y Formación Docente

Durante este período, la **Formación Docente** se desarrolla en las Universidades y en los Institutos de Educación Superior de Nivel Terciarios No Universitario (Escuelas Normales).

La Dictadura Militar no define una política específica en torno a cómo se debería desarrollar la Formación Docente en las Universidades; sin embargo, las prohibiciones y prescripciones establecidas en leyes, decretos y otros, constituyen poderosos mecanismos de control y disciplinamiento que también afecta a este ámbito educativo.

Hasta fines de la década del '80, las Escuelas Normales se manejan con el plan de formación aprobado en 1973 (Resol. Nro. 287/73⁴), pero a partir de esta fecha hay un cambio cualitativo importante porque, se introduce "Ética y Deontología Profesional" como asignatura obligatoria en los planes de estudios de las carreras docentes (Resol. Nro. 1196/80) y se implanta el plan del Profesorado para el Nivel Elemental en 6 Escuelas Normales y 5 Escuelas Privadas (Resol. Minist. Nro. 538/80). Estas dos decisiones convierten explícitamente a la Formación Docente en un espacio privilegiado para la transmisión de la perspectiva política e ideológica de la dictadura.

La asignatura "*Ética y Deontología Profesional*" propone entender "*el trabajo y la profesión como medio de perfeccionamiento personal y de servicio social, como requisito para el recto ejercicio de la profesión, integridad moral, ejemplaridad profesional, vocación, idoneidad profesional y sentido de autoridad*" (Resol. Minist. Nro. 1196/80) y para ello transmite una concepción espiritualista del ser humano, donde los "valores supremos, las virtudes morales y la actitud de permanente actualización y perfeccionamiento, la procuración por el desarrollo armónico y cabal de la persona y el consolidar a la familia como agente natural y primaria de la educación" (Resol. Nro. 1196/80) son los ejes constitutivos de la profesión docente. En opinión de Vior y Misuraca (1998), en esta propuesta subyace una definición neutral de persona humana, de moral, de bien, etc. donde los valores centrados en el sujeto como ser ético, no tiene en cuenta la relación con el contexto social y político.

El *plan del Profesorado para el Nivel Elemental* pretende formar un profesional que cuente con un sólido perfeccionamiento ético espiritual. El anexo que acompaña a la Resol. Nro. 538/80 aclara que esta carrera no sólo aspira "*formar técnico eficientes, sino formar para motivar, promover, afirmar y consolidar una vocación*". Como puede advertirse los elementos de la perspectiva tecnológica está subordinada al enfoque espiritualista dominante. En opinión de Vior y Misuraca (1998) el docente perfilado en ese momento es un verdadero apóstol que además de responder a su vocación, deber transmitir un modelo de valores y virtudes humanas casi como un sacerdote.

⁴ El plan 287/73 fue aprobado en febrero de 1973, en la fase final de la dictadura ejercida por el General Lanusse.

2.2.4. La Universidad Nacional de San Luis durante la dictadura

Durante la Dictadura Militar se designan a tres Rectores interventores: El Vice-Comodoro Fernández, el Dr. Genaro Neme y el Dr. Cardozo Biritos, a los mismos se les confiere plenos poderes (equivalía a la suma de los poderes propios de los Rectores y los Consejos - Art.3 de la Ley 21276-) para ejecutar las políticas elaboradas por el gobierno de “facto”.

Durante este período la UNSL está regulada por decretos y resoluciones emanadas de los organismos nacionales. Esta institución no cuenta con un Estatuto propio, pero para salvar parcialmente este vacío se aprueba la Ord. Nro. 1/77 referida a las normas reguladoras de la actividad de los docentes y de los alumnos y la Ord. Nro. 1/78 vinculada al régimen de clasificación del personal. Dichas ordenanzas traducen el espíritu conservador, autoritario y excluyente que impera en el gobierno de “facto”. A continuación se analizan algunos de ejes.

a) *Acerca de la estructura académica.*

La Ord. 1/77 sustituye el Régimen de Departamentos y Áreas aprobado por el gobierno universitario anterior, por el sistema tradicional de Facultades, Escuelas y Cátedras. Las *Facultades* son definidas como unidades académicas de docencia e investigación destinadas a cumplimentar los fines de la Universidad. Éstas se componen de un Decano y dos Secretarios (académico y técnico) que lo asisten en lo vinculado a la enseñanza y lo administrativo-contable. Las *Escuelas* son definidas como una sección técnica interna por medio del cual se canalizan las actividades inherentes a un determinado campo específico del saber (una carrera). Esta entidad está conformada por un Director y un Secretario que lo asiste en su trabajo diario. El responsable de esta estructura organizativa está autorizado a proponer al Decano las modificaciones curriculares que juzgue conveniente, a controlar y evaluar el desarrollo de las tareas que realizan los docentes e incluso puede aplicar sanciones en caso de incumplimiento injustificado de las funciones. Las *Cátedras* (El Art. 7 de la Ord. Nro.1/77) son consideradas como el núcleo básico de la docencia y la investigación que se organizan en torno a un determinado ámbito del conocimiento.

b) *Acerca de los alumnos*

La Ord. Nro. 1/77 establece que: *Los alumnos regulares* deben registrarse habitualmente ante la Facultad y cumplir con las exigencias definidas en los planes de estudios de sus carreras. Los *alumnos vocacionales*, ya sean graduados o estudiantes de la Universidad u otro organismo de nivel terciario equivalentes, pueden cursar una asignatura perteneciente a otro plan de estudio, pero deben cumplir con las mismas obligaciones que se determina para los alumnos regulares. Finalmente los *alumnos libres* pueden adquirir esta condición cuando por circunstancias particulares no cumplen con las exigencias fijadas para la obtención de la categoría de alumno regular.

c) *Acerca de los docentes*

La Ord. Nro.1/78 determina la existencia de Profesores Ordinarios (Titulares, Asociados y Adjuntos) y Auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera y de Segunda) estableciendo de una fuerte distinción funcional entre ellos (Art. 5-18-19 y 20). Los primeros están autorizados a dictar clases y a dirigir investigaciones; en cambio, los segundos solamente pueden colaborar en la realización de las tareas que proponen los

Profesores Ordinarios.

La Ord. 1/77 establece un conjunto de prescripciones acerca de la práctica que deben realizar los docentes. En este sentido se determina que:

- 1) *Los planes docentes y la asignación de tareas al personal* deben ser aprobados por las autoridades de las Facultades respectivas y para ello los docentes tienen que elevar al Decano la siguiente información: Nombre de la cátedra (materia que se dicta), carrera/s para la/s que se dicta, año a que pertenece, cuatrimestre en la que se dicta, crédito horario total y semanal, número de alumnos estimado, nombre de los Profesores Responsables, Colaboradores y Auxiliares de Docencia, etc.
- 2) *Los programas teórico-práctico de las materias* deben ser elevados a los miembros de las escuelas y luego remitidos al Decano para que ser aprobados indefectiblemente antes de la iniciación de los cursos (art. 27). Asimismo se determina las medidas punitivas para los Responsables de las cátedras que no se ajusten a estas normas.
- 3) *La aprobación de cada asignatura* debe realizarse por el sistema de examen final, para tal efecto se tiene que conformar un tribunal constituido exclusivamente con Profesores (Art. 32).

En suma, y haciendo una síntesis parcial de lo expuesto, se puede decir que la Dictadura Militar mediante sus políticas autoritarias, conservadoras y elitistas; sus controles burocrático y sus acciones destinadas a expulsar o eliminar físicamente a no docentes, docentes y alumnos universitarios producen en la UNSL un empobrecimiento cultural y un deterioro notable en las condiciones académicas que resultan difíciles de superar.

2.3. El Radicalismo (Período: 1983-1989)

La derrota militar de Malvinas, las presiones internacionales por denuncias de violación de los derechos humanos, sumado al descontento creciente de la sociedad Argentina, obligan al régimen militar a llamar a elecciones abiertas, poniendo fin a un largo período de autoritarismo. El inicio de este nuevo decenio se caracteriza por un protagonismo significativo de los distintos sectores sociales que empiezan a repudiar públicamente la violencia y los excesos de la Dictadura Militar y demandar nuevos espacios de democratización. El 10 de diciembre de 1983 asume el Poder Ejecutivo, el Dr. Raúl Alfonsín tras haber ganado las elecciones. Este período está condicionado por la transición de un orden autoritario a un orden democrático.

La primera etapa de este gobierno está destinada a la restitución de las relaciones democráticas entre el Estado y la sociedad civil mediante el restablecimiento del Estado de Derecho, la puesta en vigencia de los derechos individuales y sociales, la reactivación y el ordenamiento de los mecanismos formales del sistema democrático y la investigación a los atropellos a los derechos humanos.

A medida que transcurre el tiempo y menguada la euforia inicial, comienzan a surgir graves problemas sociales y económicos. Este gobierno se enfrenta; por un lado, a las organizaciones gremiales (La Confederación General del Trabajo nucleado en la figura de

Saúl Ubaldini declara 11 Paros Generales); y por el otro, a los grupos fundamentalistas enquistados en el ejército que producen fuertes presiones mediante levantamientos y tomas de cuarteles que obligan al Dr. Alfonsín a firmar “*el Punto Final*” y “*la Obediencia debida*”. Simultáneamente a estos hechos, los diversos sectores sociales empiezan a disminuir su protagonismo social porque no obtienen sus requerimientos.

Al finalizar el mandato del Dr. Alfonsín, el país se encuentra sumergido en un proceso hiperinflacionario que genera grandes bolsones de pobreza, desesperación y descontrol, obligando al Poder Ejecutivo a adelantar la entrega del poder a fines de 1989.

2.3.1. Radicalismo y Educación

El gobierno Radical tiene como eje articulador de su política educativa *la democratización interna y externa del sistema educativo* (Vogliotti y otros, 1998), para ello:

- a) Se propicia el protagonismo de la sociedad civil en los procesos pedagógicos mediante la aprobación normas jurídicas que apuntan a democratizar la educación. En este sentido se puede mencionar la Ley Nro.23.114 que pone en funcionamiento el Congreso Pedagógico, la Resol. Minist. 562 y Circulares Nro.11 y 30 del 1994 que autorizan el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en el nivel medio y superior, etc. Estos espacios de participación son ocupados efectivamente por los distintos actores educativos, pero progresivamente se fueron desnaturalizando y en muchos casos burocratizándose.
- b) Se amplían los servicios educativos al aumentar las posibilidades a aquellos sectores que durante la Dictadura Militar habían sido excluidos del sistema. Se crea la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente (CONAFEP- Decreto Nro.2308/83) organismo que tiene a su cargo el Plan de Alfabetización; se eliminan las restricciones al nivel medio suprimiendo los exámenes para ingresar al secundario (Resol. Nro.2414/84). Estas medidas benefician a los sectores medios de la población, pero no logran modificar sustantivamente las oportunidades educativas de los sectores sociales más desfavorecidos (Tedesco, 1983).

2.3.2. Radicalismo y Educación Superior

El gobierno Radical asume como eje articulador de su política universitaria “*el logro de autonomía y democratización externa e interna en las instituciones; esta última sería alcanzada a través del proceso de normalización de las universidades que procuraba lograr una amplia participación de los claustros en el gobierno universitario*” (Chiroleu, 1999:23).

A solo tres días de haber asumido el gobierno, el Dr. Alfonsín promulga el decreto Nro.154/83 que restablece el pleno ejercicio de la autonomía universitaria, garantiza la libertad académica como modo de asegurar a la Universidad su misión creadora y afianza el principio de igualdad de oportunidades y posibilidades. El 26 de junio de 1984, el Congreso de la Nación ratifica dicho decreto mediante la Ley 23.068. En virtud de este marco normativo se restituye los regímenes democráticos, se conforma los órganos colegiados mediante elección de representante de distintos claustros y se reincorpora a los docentes y no docentes expulsados por motivos políticos, gremiales o conexos.

En forma complementaria se sancionan las Leyes 23151 y 23569 que regula el régimen económico-financiero, la Ley 23115 que anula las designaciones vitalicias de Profesores hechas bajo el proceso militar y dos decretos que crean el Cuarto Nivel (N° 1967/85) y el Consejo Interuniversitario Nacional (N° 2461/85).

En virtud del carácter provisional de la mayoría de las leyes y los decretos, se presentaron al Congreso de la Nación 11 proyectos de Leyes Universitarias pero ninguna de ellas es aprobada durante el gobierno del Dr. Alfonsín. Esta inercia constituye una clara evidencia de la falta de decisión política para asentar las bases estructurales y un ordenamiento estable para una nueva educación superior. Esta indefinición contribuye a la crisis y desorientación que posteriormente sufren las Universidades Nacionales.

2.3.3. Radicalismo y Formación Docente

El gobierno Radical no elabora (ni para nivel universitario, ni para las EN) un marco normativo orgánico que sentara las bases estructurales y un ordenamiento definitivo para la Formación Docente acorde a las transformaciones democráticas que vive el país; sin embargo, las diversas leyes y decretos favorecen la elaboración de diseños curriculares y experiencias educativas sumamente interesantes, en el ámbito provincial (Santa Fe, Neuquen, Río Negro) y a nivel nacional.

En este apartado solamente se alude al Programa de Formación de Maestro de Enseñanza Básica (M.E.B. - Resol. 530/88) por ser una experiencia de alcance nacional y en cierto sentido porque constituye un ejemplo paradigmático de las propuestas gestadas y disueltas por este gobierno. Este proyecto se inicia a principio de 1988 y culmina a mediados de 1989. El mismo fue programado en tres etapas. En la primera se abarcarían a 25 Escuelas Normales de distintas provincias; en la segunda se agregarían otras 25 escuelas más; y en la última se extenderían a todas las instituciones pertenecientes a la Nación. Sin embargo, por decisión de Poder Ejecutivo este proyecto se disuelve en la primera etapa, momentos antes que Alfonsín terminara su mandato.

El M.E.B. se propone preparar *maestros investigadores* capaces de transmitir y recrear conocimientos, normas y valores mediante la articulación de teoría y práctica (OEA, 1991). Para ello construye un modelo pedagógico que intenta desestructurar el antiguo régimen escolástico que subsiste en los entretejidos del rancio estilo formativo (Menin, 1995) mediante la modificación del diseño curricular, la estructura institucional y la práctica formativa. Como se puede inferir, las teorías críticas sirven como el marco directriz de este programa.

El *diseño curricular* rompe con el clásico sistema de asignaturas aisladas como compartimentos estancos (o listado de materia independientes entre sí) y en su reemplazo lo sustituye un diseño integrador organizado en áreas conformadas por Talleres, Residencia, Espacios y Tiempo Libre.

Años		1	2	3	4
Ingreso					
Ciclo Básico Común	Área de Cs. de lenguaje Área de Cs. Sociales Área de Cs. de la Educación Área de Cs. naturales Área de Cs. la Ciencia Matemática			Residencia Docente	Estudio Superiores
Programa de orientación e información					

Tabla 2.2.: Diseño del plan de estudio del Magisterio de Enseñanza Básica elaborada por Davini (1998, a)

La tabla construida por Davini (1998, a) ilustra el empleo de los diversos formatos curriculares que estructuran esta nueva propuesta. En él se puede identificar:

- Los *Talleres* definido como espacios de formación que facilitan la integración de la teoría y la práctica a partir de la interrelación entre conocimiento y acción.
- Los *Espacios y Tiempo libre* entendidos como instancias educativas donde los alumnos organizados en pequeños grupos se imaginan y ejecutan proyectos acordes a sus particulares intereses.
- La *Residencia* caracterizada como espacios donde los docentes en formación desarrollan su práctica. La misma incluye tres áreas diferentes, el del sistema educativo, el de los ámbitos no formales y el del campo de la investigación educativa.

La *estructura institucional* que propone el M.E.B. rompe con la formación inicial desarrolladas en dos años y medio en las escuelas terciarias no universitarias, denominada por Menin (1995) como formación tercerista, y la sustituye por una formación de cuatro años, dos de los cuales se desarrolla en los dos últimos años del nivel medio (4to. y 5to años del secundario) y los otros dos restantes se concreta en lo que correspondería en el nivel terciario. Como puede advertirse, esta propuesta engarza la formación inicial en un punto de intersección entre el nivel medio y la educación superior.

Este programa también sustituye la *práctica formativa tradicional* y bancaria en virtud del cual los docentes que saben vuelcan sus conocimientos a sus alumnos que no saben, por una *práctica formativa participativa* en donde los docentes en formación deben convertirse en los protagonistas de su propias aprendizaje, en este contexto el formador debe promover la autonomía y el pensamiento críticos de sus alumnos.

Si se realiza una mirada retrospectiva de la Formación Docente, se puede decir que la misma, al igual que los otros espacios educativos están influidos por el aire de euforia democrática inicial y la desilusión final que caracteriza al gobierno Radical. En este marco se elaboran, implantan programas de Formación Docentes que renuevan sus fundamentos,

diseños curriculares y práctica; como lo es el MEB; sin embargo, ésta y las otras experiencias formativas se disuelven, debido a los cambios de gobierno, a la política de ajuste y a la falta un marco legal que garantice su permanencia.

2.3.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Radicalismo

Como parte del proceso de democratización de las Universidades, en la UNSL es designado al Dr. Pascual Colativa (perteneciente al Partido Radical de orientación socialdemócrata) como Rector Normalizador⁵. Durante su gestión se aprueba en 1985 el primer Estatuto Universitario, se llama a concurso a todos los cargos docentes, se reconoce a los centros de estudiantes, se promueve la constitución de un gobierno conformado por representantes de distintos sectores, etc. Como resultado de todas estas acciones, en 1986 asume como primer Rector elegido democráticamente el Lic. Alberto Puschmuller (perteneciente al Partido Radical de orientación socialdemócrata) que luego será reelegido por dos períodos consecutivos. Durante su mandato se aprobará un nuevo Estatuto Universitario, en 1990.

El Lic. Alberto Puschmuller desarrolla sus funciones bajo los gobiernos del Dr. Raúl Alfonsín (Radica) y el Dr. Carlos Menem (Peronista) respectivamente.

El Estatuto Universitario de 1985. Un ordenamiento transitorio

El Estatuto aprobado en 1985 establece un conjunto de normas acerca de los fines y funciones, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos pertenecientes a la Universidad.

a) Los fines y funciones de la Universidad

El Art. 1 del Cap. I. determina que la UNSL tiene como *fin*: formar y capacitar *profesionales y técnicos* con una conciencia Argentina apoyada en su tradición cultural; promover, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza; elaborar, desarrollar y difundir el conocimiento y toda forma de cultura y; estimular el estudio de la realidad nacional y del protagonismo que corresponde a la Argentina dentro del orden mundial. El Art. 2 del mismo Capítulo determina que esta Universidad debe realizar aportes necesarios y útiles al progreso de la “Liberación Nacional”, contribuyendo a la solución de los grandes problemas humanos, en forma preferente los de la vida nacional y de modo especial los de la provincia de San Luis proyectándose en el contexto Latinoamericano.

De la lectura de estos artículos se puede advertir que la UNSL tiene como *finalidad* preparar profesionales o técnicos arraigados en su tradición cultural, capaces de crear y recrear conocimientos de la cultura universal y de la realidad nacional. Para ello asume la *función* de transmitir y construir conocimientos que aporten al progreso de la “Liberación Nacional” y contribuyan a la solución de los problemas provinciales y nacionales. Como se puede advertir, la Universidad es parte de un proyecto político donde docencia, investigación y servicio están subordinando al mismo.

b) Estructura organizativa y de gobierno

⁵ Ex Rector de la U.N.C Universidad Nacional de Cuyo (UNC), cuya sede central se encuentra en la ciudad de Mendoza.

De acuerdo con esta norma, la UNSL se estructura del siguiente modo:

Rectorado y Consejo Superior: son los organismos responsables de conducir o gobernar la vida universitaria, los mismos poseen funciones políticas y académicas. El Consejo Superior se compone por: Rector, Decanos, docente y alumno de cada Facultad y egresados.

Facultades y Consejos Directivos: son unidades administrativas y de gobierno con funciones académicas (docencia, investigación y servicio) destinadas a cumplimentar los fines de la Universidad de un sector del conocimiento humanístico, científico y tecnológico. Los Consejos Directivos se conforman por: Decano, Vice-decano y representantes de Profesores, Docentes Auxiliares, alumnos y egresados.

Escuelas y Consejos de Escuelas: son unidades de formación profesional donde se canalizan las actividades académicas de un determinado campo del saber. Los Consejos de Escuelas se constituyen por un Director y docentes de una carrera en particular.

c) Acerca de los Docentes

El presente Estatuto determina la existencia de Profesores Ordinarios (Titulares, Asociados y Adjuntos) y Auxiliares Docentes (Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera y de Segunda). Para regular su ejercicio este marco normativo establece algunas prescripciones acerca de:

El acceso a la docencia o la promoción hacia cargos de mayor jerarquía. El postulante debe poseer título universitario, antecedentes pertinentes, aptitudes científicas y pedagógicas. La designación de Profesores o de Docentes Auxiliares se efectúa mediante concurso oral y público.

El desarrollo de la docencia universitaria. El Estatuto imbuido por el espíritu democrático del momento, garantiza la plena libertad de enseñanza y consecuentemente la exposición de las diversas teorías y doctrinas es responsabilidad exclusiva de los docentes (Art. 82) y requiere el empleo de estrategias participativas donde Profesores y alumnos mediante el diálogo recreen los conocimientos de las diversas disciplinas. Sólo se sancionan a aquellos docentes que comprometan el decoro y la seriedad de los estudios, la reputación de la Universidad y el prestigio de la Nación (Art. 84) o no mantienen un nivel académico exigible.

Los tipos de docencia. Se introduce algunas diferenciaciones entre *docencia regular* y *docencia libre* (Art. 85) se define a la primera, como el dictado de aquellos cursos o asignaturas que se efectúen con el fin de cumplir con los planes de estudios ofrecidos regularmente por cada una de las Facultades y se entiende a la segunda, como el desarrollo de cursos, seminarios, etc. que no están contenidos en los planes oficiales, pero que lo complementan o amplían. Esta distinción constituye un aspecto novedoso con relación a las prescripciones dictadas por la dictadura, porque las normativas del gobierno de “facto” sólo reconocían la docencia regular como la única forma de ejercer la enseñanza universitaria.

d) Acerca de los alumnos

La Universidad garantiza el *libre acceso* y la *enseñanza gratuita* a aquellas personas que habiendo culminado el nivel medio, desean iniciar sus estudios universitarios. El estudiante

que ingresa a esta institución puede adquirir la condición de alumno regular, libre o vocacional. El ingreso sin restricción y la gratuidad de la Enseñanza Superior constituyen dos derechos que gozan de amplia aceptación en la comunidad Universitaria Argentina. Los mismos se logran por primera vez a principio del siglo XX (Reforma Universitaria de 1918) y han sido ratificados por la mayoría de los gobiernos democráticos a lo largo de dicho siglo.

Este marco normativo refleja las limitaciones lógicas generadas por tantos años de oscuridad porque se compromete a formar profesionales y técnicos con conciencia nacional arraigados en su tradición cultura aportando a la “Liberación Nacional”, garantizando el ingreso sin restricción, la gratuidad de la enseñanza, la libertad de enseñanza y la docencia libre; sin embargo, mantiene (con sus naturales adecuaciones) el tradicional Régimen de Facultades que había impuesto la dictadura. Este Estatuto constituye una prueba del estado de transición que vive la Universidad; porque busca intencionalmente la participación y el compromiso de los diversos sectores de la comunidad universitaria pero sus estructuras organizativas y académicas no son congruentes con dichas intenciones.

Desde el punto de vista de la UNSL, las políticas gestadas en este período, reinstalan los mecanismos formales de la democracia y además estimulan la ilusión de que se podía transformar la sociedad; sin embargo, la crisis económica, la desorientación política y a la falta de normas jurídicas estables no posibilitan la creación e implantación de un proyecto universitario alternativo.

2.4. El Peronismo (Período: 1989-2000)

Hacia fines de los años ´80 e inicios de los años ´90 se producen importantes cambios en el mundo, el derrumbe de los gobiernos socialistas, la crisis del marxismo, el escepticismo acerca de las ideologías, la falta de propuestas alternativas viables en el campo macro-económico, social y político; son algunos de los hechos más relevantes de esos tiempos.

La Argentina no está exenta de la crisis internacional. El gobierno del Dr. Carlos Menem elegido democráticamente (en dos oportunidades) aplica un conjunto de políticas neo-liberales y neo-conservadoras destinadas a adaptar la economía nacional a las transformaciones de la economía internacional. El *mercado internacional* se convierte en uno de los más poderosos mecanismos que regulan la vida social y económica del país.

En el plano económico se acentúa abruptamente el modelo de ajuste. Con el fin de reducir al mínimo la injerencia del Estado en la economía. se desregulan y privatizan las empresas públicas, en este contexto se aprueba el Programa Integral de Reformas del Estado y de la Economía que son las bases que permiten la obtención y el mantenimiento de la estabilidad y paridad cambiaria.

En el plano socio-laboral, y como resultado de la aplicación de la política de ajuste, se producen despidos masivos en las principales empresas del país (SOMISA, FFAA, TELEFÓNICA, etc.). Indudablemente ello genera una pauperización de amplios sectores sociales que son ocultados. En este contexto algunas organizaciones sociales y sindicales con una perspectiva menos comprometida se aggiornan al nuevo modelo político y las otras en cambio, protestan, pero no obtienen ningún tipo de resultado.

2.4.1. Peronismo y Educación

El gobierno tras un breve período de desorientación, en el plano educativo, resuelve gestar un modelo acorde al proyecto político imperante iniciando una Reforma Integral que involucra cambios estructurales en el sistema educativo.

En este marco se aprueba un conjunto de normas jurídicas que facultan al Estado Nacional a:

- a) Definir los tipos de saberes que deben enseñarse en el sistema educativo y fiscalizar su efectiva circulación. La Ley Federal autoriza al MCE (con acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación) a determinar los Contenidos Básicos Comunes⁶ (CBC) del curriculum de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema educativo (Art. 53 inc. b) y a verificar si se han adecuados correctamente (Art.59). Como puede advertirse el Estado Nacional está autorizado para intervenir en aquellos aspectos relacionados a la reproducción de los conocimientos (superestructura). Esta medida constituye un ejemplo paradigmático de la perspectiva neo-conservadora que asume el gobierno.
- b) Subordinar la política educativa al ajuste económico. Puigrós (1996) considera que en este período se disminuye la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de la educación pública; se establecen aranceles y subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzado por la Universidad y terminado por la educación básica; se achica el sistema de educación pública gracias a la transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones; se reducen las modalidades que no dan réditos económicos descuidando la educación para discapacitado; se restringen la extensión del servicio de la educación pública. Como se aprecia, el Estado Nacional va abandonado progresivamente su responsabilidad en la educación transfiriéndola a las provincias, a los usuarios, o a entidades privadas. Estas mediadas son claros ejemplos que reflejan la perspectiva neo-liberal que asume el gobierno.

La injerencia del Estado Nacional en la determinación de los CBC y la subordinación de la política educativa al ajuste económico son indicios del retroceso que vive el campo educativo con relación a los procesos de democratización educativa obtenidos en el período anterior. Porque en aras de elaborar la matriz básica de un proyecto cultural nacional y disminuir el gasto público se produce una centralización de los aspectos vinculados al control ideológico y una descentralización y abandono del sostenimiento económico de la educación pública, castigando como siempre a aquellos sectores más desfavorecidos.

2.4.2. Peronismo y Educación Superior

Distintos autores (Marquina y Nosiglia, 1995; Chiroleu, 1999) acuerdan en señalar la existencia de *dos etapas* en las orientaciones que sostienen la política universitaria del Peronismo.

⁶ Los CBC son definidos como el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país, son la matriz básica para un proyecto cultural nacional (CBC para la EGB: 1995, 21) que servirán de base para los Diseños curriculares provinciales, los que se adecuarán a los mismos o se reelaborarán a partir de ellos (CBC para la EGB: 1995)

La primera fase se inicia en 1989 y culmina en 1993. Durante este período el gobierno peronista no posee una política específica para el sector universitario (Chiroleu, 1999) pero produce un conjunto de acciones puntuales que alteran profundamente la situación universitaria existente hasta mediados de 1989 (Vior y Pavigliatini, 1995), porque limitan la plena vigencia de la autonomía universitaria mediante los Decretos 1111/ 90 y 190/191 que autorizan al PEN (Poder Ejecutivo Nacional) a revisar las resoluciones de los órganos de conducción de las Universidades), intentan incluir el arancelamiento y la búsqueda de recursos adicionales en el mercado productivo presentando el anteproyecto sobre Régimen Económico y Financiero de las Universidades y pretenden evaluar las Universidades desde el PEN sin contar con su apoyo. Estas políticas atacan y debilitan ciertos principios fundantes y ampliamente aceptados en la comunidad universitaria argentina como son la autonomía y la gratuidad de la Enseñanza Superior.

La segunda fase se inicia en 1993 y culmina en 1999 con el fin del mandato presidencial del Dr. Menem. Durante esta etapa y en el marco de la Reforma Educativa, el gobierno decide sentar las bases estructurales de una Educación Superior acorde al modelo político imperante mediante la implantación de un Proyecto Universitario sostenido por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, cuyos ejes articuladores son la *eficiencia y eficacia* (Chiroleu, 1999).

Consecuencias en las Universidades de las leyes Nro. 24.195 y 24.521

La Ley Federal (Art. 21) y la Ley de Educación Superior (Art. 26) determinan que la etapa profesional y académica de grado universitario se cumplirá en instituciones universitarias nacionales, provinciales o privadas reconocidas por el Estado Nacional, entendidas éstas como comunidades de trabajo que tienen la finalidad de enseñar, realizar investigación, construir y difundir bienes y prestar servicios con proyección social y contribuir a la solución de los problemas argentinos y continentales.

Estas Leyes establecen un conjunto de normas que ordenan el sistema universitario argentino. Para tener una visión general de estos marcos jurídicos se reproducen algunas consideraciones acerca de los fines y funciones de la Universidad, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos.

a) Fines y funciones de la Universidad.

La Ley de Educación Superior determina que las Instituciones Universitarias tienen como *fin* generar y comunicar los conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que se cursen (Art. 27).

Para lograr concretar estas intenciones, tanto la Ley Federal (Art.22) como la Ley de Educación Superior (Art. 28) determinan que las instituciones Universitarias tienen la *función* de formar: científicos, profesionales, docentes y técnicos capacitados para actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social; promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; preservar la cultura nacional y extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y

transformación.

Como se puede advertir, en los *finés* y las *funciones* se recuperan el discurso democrático que había sido fundante en el período anterior; sin embargo, como se podrá observar más adelante, estas intenciones son expresiones abstractas que carecen de vigor porque no van acompañada de decisiones políticas, de garantías legales y de medios para que ello ocurra.

b) Estructura organizativa y de gobierno.

La Ley de Educación Superior promueve la conformación de *estructuras organizativas* abiertas, flexibles y permeables a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas (Art. 6). Asimismo otorga a la comunidad universitaria el derecho a prever sus *órganos de gobierno, sus composiciones y sus atribuciones* (Art.52). Este marco jurídico no impone una sola estructura institucional como lo hacía la Dictadura Militar; por contrario, garantiza el derecho a construir modelos organizativos y de gobierno acordes a los requerimientos institucionales.

Dos razones pueden justificar la existencia de estos artículos. Los de carácter político sostienen que el Estado Nacional como garante de una sociedad democrática otorga Autonomía a las Universidades para ella defina su estructura organizativa y su gobierno y, los argumentos socio-organizativo consideran que los nuevos sistemas de organización y de producción de fin de siglo fundados en el Toyotismo promueven organizaciones flexibles y auto-gobernadas que afectan a las instituciones superiores.

c) Acerca de los docentes

El Cap. 3 de la Ley de Educación Superior otorga a los docentes estatales el *derecho* a acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, a participar en el gobierno de la institución, a actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica y, a participar en la actividad gremial (Art. 11). Asimismo *obliga* a dichos docentes a observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución, a participar en la vida institucional cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio y, a actualizarse en su formación profesional cumpliendo con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica (Art.12).

d) Acerca de los alumnos

La Ley de Educación Superior realiza algunas consideraciones acerca del acceso a la Enseñanza Superior y, a los derechos y deberes de los alumnos. Su análisis resulta importante porque aporta algunas informaciones relevantes para comprender los fundamentos que orientan la política universitaria.

En torno al *acceso a la educación superior*, la Ley Nro. 24.521 establece tres notas distintivas con relación a los marcos normativos vigentes durante los períodos democráticos previos. En primer lugar, el Art. 7 determina que para *ingresar como alumno* a las instituciones de nivel superior se debe haber aprobado el nivel medio o equivalentes. Excepcionalmente, los aspirantes mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre y cuando demuestren preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para

cursarlos satisfactoriamente. En segundo lugar, el Art. 35 agrega que además de lo previsto en el Art.7 los estudiantes deben cumplir con los otros requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca y, en tercer lugar, el Art. 50 autoriza a las Facultades de aquellas Universidades con más de cincuenta mil estudiantes a definir su propio régimen de admisión, permanencia y promoción.

Estos artículos introducen algunas notas novedosas pero contradictorias entre si, puesto que flexibilizan el acceso a la Universidad a una mayor cantidad de personas posibilitando el ingreso a personas que no posean el título secundario; sin embargo, no garantiza el ingreso sin restricción dejando en mano de las Instituciones Universitarias o de algunas de sus Facultades la posibilidad de limitar los estudios superiores a un determinado grupo.

En lo referido a *los derechos y deberes* de los estudiantes, el Art.13 de la Ley Nro. 24.521 garantiza el acceso a la Educación Superior sin discriminaciones de ninguna naturaleza, la asociación libre a las organizaciones de estudiantes, la elección a los representantes y la participación en el gobierno y en la vida institucional, la obtención de formas de apoyo económico y social que permitan la igualdad de oportunidades y posibilidades y, la recepción de informaciones adecuadas acerca de los servicios educativos Asimismo el Art.14 *obliga* a dichos estudiantes a respetar los Estatutos y reglamentaciones; a observar las condiciones de estudio, de investigación, de trabajo y de convivencia que estipule la institución y; a respetar las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

Algunos *derechos* expuestos en el Art. 13 están en contradicción con las normativas jurídicas aprobadas en la misma Ley. Por ejemplo, el presente artículo garantiza el acceso sin discriminaciones, la igualdad de oportunidad y la igualdad de posibilidades; sin embargo, los artículos 35, 50 y 59 (inc. c) restringen estos derechos posibilitando el ingreso restringido y el arancelamiento. La limitación al acceso a la Universidad mediante pruebas de ingresos excluyentes o el pago de una tasa para la formación de grado constituyen dos mecanismos de discriminación que no permiten lograr la igualdad de oportunidades.

En cuanto a las *obligaciones*, Pelayes (1995) considera que el Art.14 es un indicio de que el gobierno tiene un afán reglamentarista y el deseo de controlar cualquier conflicto que se pueda generar.

e) Acerca del financiamiento

Existen al menos dos diferencias entre las dos Leyes Nacionales que merecen destacarse. La primera está vinculada al lugar que ocupa el Estado Nacional en el financiamiento de las Casas de Altos Estudios. La Ley Federal de Educación obliga al Estado Nacional a realizar el *aporte financiero principal* al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran (Art.39). En cambio, la Ley de Educación Superior solamente *asegura el aporte financiero* para el sostenimiento de las Instituciones Universitarias Nacionales que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines (Art. 58). La eliminación de la palabra “principal”, constituye un cambio cualitativo importante porque relativiza la obligación del Estado en el sostenimiento de las Instituciones Superiores (Chiroleu, 1999).

La segunda diferencia, está relacionada con la forma en que se concibe la *gratuidad* de la Enseñanza Superior. La Ley Federal autoriza a las Universidades a disponer de otras

fuentes complementarias de financiamiento siempre y cuando no afecte los principios de gratuidad y equidad (Art.39). La Ley de Educación Superior por su parte, habilita a las Universidades a *obtener recursos adicionales que provengan de contribuciones o tasas por los estudios de grado* (Art. 59 inc. c). La autorización a conseguir fondos económicos mediante el “pago de tasas” o “contribuciones” no son más que una forma soterrada de arancelar los estudios de grado, y en consecuencia son ataques directos contra los principios de gratuidad de la Enseñanza Superior garantizados en la Ley anterior.

En definitiva, se podría decir que Leyes Nacionales imponen un modelo de Universidad que se definen como “neo-conservadora y neo-liberal en tiempo de democracia”, porque; por un lado, introducen un conjunto de normas jurídicas que por acción u omisión posibilitan el arancelamiento, el ingreso restringido, la relativización de la responsabilidad del Estado en el sostenimiento de la Universidad Pública y el exceso de reglamentarismo en cuanto a las obligaciones de los alumnos y; por el otro, esencializan los procesos democráticos mediante la mera enunciación abstracta de sus principios e intenciones, tales como formar sujetos críticos, creadores, garantizar el acceso sin discriminación y la igualdad de oportunidad sin comprometerse en su efectiva concreción.

2.4.3. Peronismo y Formación Docente

En la primera etapa del gobierno peronista la política dedicada a la Formación Docente no está orgánicamente articulada y se aplican en forma errática algunas medidas que no tienen un claro horizonte, un ejemplo ilustrativo de ello es la implantación y disolución del Programa de Transformación de Formación Docente (P.T.F.D.). Esta experiencia se inicia en diciembre de 1990 involucrando a las 258 instituciones de Formación Docente no Universitaria dependientes del MCE. Sin embargo, en 1992 con la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las Jurisdicciones Provinciales, se reduce a 61, quedando definitivamente disuelto a fines de la década del ‘90.

El P.T.F.D. se propone fortalecer los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica (P.T.F.D. Doc. de Base III, 1992). Para ello se decide formar docentes en función de la intervención pedagógica sobre la realidad educativa, se definen y diseñan áreas formación inicial y permanente y, se transforman las instituciones formadoras incluyendo estructuras que faciliten la formación de grado y la formación continua (Diker y Teriggi, 1995). Estas decisiones suponen cambios sustantivos en torno al diseño curricular, a la estructura organizativa y a las condiciones laborales de los docentes formadores.

El *diseño curricular* al igual que el M.E.B rompe con el clásico sistema de asignaturas aisladas como compartimento estanco y en su reemplazo lo sustituye un sistema que combina diversas modalidades curriculares que incluye Áreas, Módulos, Talleres y Residencia.

- a) Las *áreas* agrupan los campos de conocimientos afines en diversos espacios formativos. Así se conforma un *Área de Formación General* (A.F.G.) centrada en la comprensión de la realidad educativa, un *Área de Formación Especializada* (A.F.E) que tiene por finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema y un *Área de Formación Orientada* (A.F.O.) que es un espacio curricular relativamente flexible y se organiza de acuerdo a las

necesidades a los contextos institucionales en donde el futuro docente desarrollará probablemente su tarea (la educación de adulto, la educación rural o urbano marginal).

- b) Los *módulos* se estructuran en torno a objetos de conocimientos que permiten un abordaje multidisciplinario y facilitan el estudio teórico, la reflexión crítica, los trabajos de campo y las prácticas escolares (por ejemplo el objeto de conocimiento “Aprendizaje” -uno de los módulos que se propone- puede ser abordado desde la psicología, la pedagogía, la antropología u otras disciplinas).
- c) La *práctica*. Este diseño contempla diversos espacios de formación destinados a conocer o a intervenir la realidad educativa, tales como Trabajo de Campo, Observaciones y Residencia.

La *estructura organizativa* de los P.T.F.D. busca cambiar los estilos tradicionales de funcionamiento de las instituciones formativas (Diker y Teriggi, 1995) y para ello se estructuran tres departamentos. Ellos son:

- a) El Departamento de Grado cuya tarea es coordinar la formación inicial y está constituida por todos los Profesores de la institución.
- b) El Departamento de Extensión cuyo fin es coordinar la instancia de perfeccionamiento de los maestros en actividad llevadas a cabo por docentes de la institución o Profesores externos.
- c) El Departamento de Investigación cuya función es promover, gestionar y acompañar los proyectos destinados a producir conocimiento sobre la realidad educativa.

Este programa de formación modifica también las *condiciones laborales de los Profesores formadores*, particularmente en lo que hace a la distribución horaria. Tradicionalmente a los docentes terciarios sólo se les pagaba la cantidad de horas frente a los alumnos reduciendo el trabajo educativo al dictado de clase. En cambio, el P.T.F.D. establece contrataciones por cargos de entre diez a veinticuatro horas, en donde a los docentes no sólo se los remunera por el dictado de clases presenciales, sino también por el asesoramiento a los alumnos, la realización de investigaciones educativas o por el dictado de cursos a docentes en ejercicio (Diker y Teriggi, 1995).

Haciendo una mirada retrospectiva de la Formación Docente durante este período inicial se puede suponer con cierto grado de razón que el P.T.F.D. estaba destinado a morir tempranamente, porque resulta imposible sostener un proyecto que cuente con un diseño curricular novedoso, una estructura organizativa que modifica los estilos tradicionales del funcionamiento de las instituciones formadoras y unas condiciones laborales relativamente mejores con un gobierno que abraza los principios neo-liberales y neo-conservadores.

En la segunda etapa del gobierno Peronista y en el marco de la Reforma Educativa se construye un modelo de Formación Docente acorde a los principios políticos que adopta. La Ley Federal, la Ley de Educación Superior y algunos documentos ministeriales son las pruebas más elocuentes de esta afirmación.

A los efectos de examinar estos marcos normativos se analizan las consideraciones realizadas en torno a los fines y funciones de la Formación Docente, a la relación que existe entre el papel asignado a los docentes y su formación; al curriculum formativo y a la relación que existe entre evaluación y financiamiento.

a) Fines y funciones de la Formación Docente

La Ley Federal de Educación determina que las instituciones de Formación Docente deben: preparar profesores para el eficaz desempeño de sus funciones; perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural; formar investigadores y administradores educativos; formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático; fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa (Art. 19).

Coherentes con estas intenciones, la Resol. 36/94 del CFyE define diversas líneas de acciones (o instancias) que deben asumir las entidades formadoras. Ellas son: La formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes. Tradicionalmente las instituciones de Formación Docente (particularmente las escuelas terciarias) solamente se dedicaban a la formación inicial. En cambio, este gobierno le asigna nuevas funciones vinculadas a la formación continua.

b) El papel otorgado a las instituciones de Formación Docente

Las instituciones de Formación Docente, como se había señalado anteriormente, tienen la responsabilidad de *preparar y capacitar a los docentes para que puedan desempeñarse eficazmente* (Ley Federal, Art. 19 inc. a) y de ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza en el marco de *las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa*⁷ (Ley Federal Art. 46 inc. a).

La Reforma Educativa exige docentes eficaces y respetuosos de la autoridad (¿sumiso?) y para ello sólo reconoce y legitima a aquellas instituciones que enseñen los saberes definidos por los organismos oficiales, o capaciten a los Profesores para que puedan adaptarse a los cambios curriculares requerido (Art. 49 inc. i). Estas observaciones prueban que el gobierno peronista define el perfil de docente que pretende formar y las estrategias de como lograrlo estableciendo una indisoluble relación entre el maestro que requiere y el tipo de institución formadora que necesita.

c) Curriculum de la Formación Docente

Las instituciones dedicadas a la Formación Docente no están exentas de la intervención del Estado Nacional en la determinación de los contenidos que se deben enseñar en este nivel.

Así, el CFCyE y el PEN aprueban una serie de resoluciones que contribuyen a definir los Contenidos Básicos Comunes que se deben emplearse durante la formación inicial. Ellas son:

La Resol. Nro. 36/96 que precisa los diferentes “campos” para la organización de los CBC.

La Resol. Nro. 52/96 CFCyE que fija los criterios para la organización curricular.

La Resol. Nro. 53/96 que establece los CBC para la Formación Docente de grado.

El decreto Nro. 1276/96 que supedita la validez nacional de los estudios y títulos docentes

⁷ La negrita no corresponde al texto original.

al cumplimiento de los planes de estudios organizados a partir de los CBC de la Formación Docente (Art. 5).

El Estado Nacional tiene la facultad de determinar y controlar los contenidos de los programas de Formación Docente que ofrecen la Universidad. Estas medidas constituyen la prueba más elocuente del ataque directo y certero sobre la *autonomía universitaria* y a la *libertad de enseñanza* que siempre han tenido vigencia durante los gobiernos democráticos.

d) Evaluación y financiamiento educativo

Todas las instituciones educativas que forman parte de la Red Federal de Formación Docente Continua serán permanentemente evaluadas por medio de los procedimientos que los organismos de evaluación nacional o provincial lo consideren conveniente. A lo largo de la Ley Federal y la Ley de Educación Superior se proponen algunos criterios vinculados a la evaluación y al financiamiento que resultan interesante relacionarlos.

La Ley Federal en su Art. 49 (ratificada por el Art.25 de la Ley de Educación Superior) faculta al Estado Nacional *a verificar el grado de adecuación que tienen los contenidos curriculares* con las necesidades sociales y los requerimientos educativos de la comunidad, como así también lo autoriza a comprobar el *nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la Formación Docente*. Asimismo en otro apartado, la Ley de Educación Superior determina que *la distribución de los aportes* realizado por el Estado Nacional dependerá de los *indicadores de eficiencia y equidad* (Art. 58).

Estos aspectos aparentemente inconexos, constituyen en cierto sentido el espacio donde mejor armonizan los principios neo-conservadores y neo-liberales porque establecen una relación entre control, evaluación y financiamiento. Traducidos al plano educativo, se puede suponer que carreras docentes que ofrecen las Universidades se encuentran encarceladas por dos poderosos barrotes; por un lado, deben aplicar los contenidos básicos producidos por el Estado Nacional y; por el otro, tienen que obtener buenos resultados en término de eficacia y equidad, ya que en función de ello el Estado puede regular la asignación de los recursos económicos.

Los cambios curriculares que apuntan a determinar los saberes que se deben enseñar, la verificación de la adecuación de los CBC a los entornos institucionales, el papel asignado al docente como un ejecutor de la Reforma Educativa y a las instituciones formadoras como encargada de preparar Profesores que se desempeñen eficazmente, la conexión perversa que se establece entre control de contenidos, evaluación y financiamiento son como lo afirman Vior y Misuraca (1998) medidas políticas que expresan la Nueva Derecha que articula el neo-liberalismo y el neo-conservadurismo.

2.4.4. La Universidad Nacional de San Luis durante el Peronismo

Durante este período histórico la UNSL está dirigido por Rectores pertenecientes al Partido Radical (orientación social demócrata): el Lic. Alberto Puscmuller y la Lic. Ester Pico. Si bien es cierto, retoman algunas medidas democráticas iniciadas en el período anterior, pero sus conducciones no pueden escapar de los efectos generados por el abrupto ajuste neo-conservador y neo-liberal del gobierno Peronista.

El Estatuto Universitario de 1990: Un ordenamiento de mayor permanencia

El Estatuto aprobado en 1990 reordena la estructura y el funcionamiento de la Universidad. A continuación se examinan las consideraciones acerca de los fines y funciones de la Universidad, de la estructura organizativa, de los docentes y de los alumnos.

a) Los fines y las funciones de la Universidad

El Art. 1 establece que la U.N.S.L. tiene como *fin* formar recursos humanos capacitados para la aplicación del conocimiento en el mejoramiento de la vida de la sociedad de acuerdo a las obligaciones de la Nación, desarrollar el conocimiento científico y técnico con vista a aumentar la comprensión del universo, difundir el conocimiento y la cultura y, participar activamente en la comunidad propendiendo a la formación de una opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida republicano y democrático.

Los Art. 2, 6 y 7 del mismo Capítulo determinan que esta institución de Altos Estudios tiene la *función* de impartir Enseñanza Superior y conocimientos en condiciones que estimulen el proceso de producción del saber activando la creatividad, el espíritu crítico, la vocación científica y la responsabilidad moral y despertando el interés por la resolución de problemas concretos de la región y/o del país; proponer modelos de enseñanza para los niveles primarios y medio; promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica teniendo en cuenta las concretas necesidades que tenga el país; promover y desarrollar la cultura autóctona, popular, nacional y universal en el marco de las peculiaridades regionales y; ayudar al desarrollo económico de la región brindando asistencia a la actividad productiva y cuidando que dicho desarrollo no afecte el equilibrio del entorno social ni del ambiente cultural y ecológico.

Estas consideraciones en torno a los fines y funciones son cualitativamente distintas a las realizadas en el Estatuto de 1985, apreciándose al menos dos cambios notables:

En primer lugar, en este marco normativo, la Universidad debe *preparar recursos humanos* calificados para producir, aplicar o difundir los conocimientos científicos, culturales. En cambio, el Estatuto aprobado en 1985 pretende *formar como profesionales o técnicos*. La forma de denominar a los sujetos no constituye un mero cambio terminológico, sino que está reflejando importantes transformaciones conceptuales donde la economización de la educación se empieza a cobrar relevancia.

En segundo lugar, el Estatuto aprobado en 1990 se compromete a preparar una opinión pública esclarecida y comprometida con el sistema de vida democrático y republicano mediante la difusión del conocimiento y la cultura. En cambio, el Estatuto anterior asume como función realizar aportes útiles y necesarios al proyecto de “Liberación Nacional”. Al compararlos se puede apreciar que la magnitud del compromiso con el proyecto político que lo sostienen es diferente. En el último Estatuto hay una ligera conexión entre Universidad y Sistema Democrático y Republicano que están unidos mediante los frágiles compromisos de la formación de la opinión pública; en cambio, en el Estatuto anterior hay una vigorosa relación entre Universidad y “Liberación Nacional”, a tal punto que la misma UNSL gira en torno a dicho proyecto político.

b) Estructura académica y de gobierno

En el momento de la aprobación del Estatuto se presentan dos posiciones opuestas. Un grupo plantea la necesidad de cambiar la estructura existente por un Régimen Departamental y el otro busca mantener con algunas modificaciones el Régimen de Facultades⁸. Luego de algunas discusiones la Asamblea Universitaria opta por un sistema mixto (Klappenbach, 1995) en virtud del cual la Universidad se organiza en torno a las Facultades, Departamentos y Áreas de Integración Curricular.

La *Universidad* es entendida como una institución dedicada a la docencia, investigación y servicio, la misma está gobernada por:

- ❑ La *Asamblea Universitaria*: constituida por representantes de los distintos sectores que integran la comunidad universitaria.
- ❑ El *Consejo Superior*: conformado por el Rector, Decanos, un docente, y un alumno de cada Facultad, dos graduados y dos no-docentes.
- ❑ La *Rectoría*: ejercida por el Rector y el Vice-rector

Las *Facultades* son unidades administrativas y de gobierno con funciones académicas (docencia, investigación y servicio) destinadas a cumplir los fines de la Universidad en sectores de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos (Art.68). Esta estructura está gobernada por:

- ❑ El *Consejo Directivo*: se conforman por diez docentes, cinco alumnos, un graduado y un no docente.
- ❑ El *Decanato*: conducido por el Decano y Vice decano.

Los *Departamentos* constituyen las unidades académicas a través de las cuales la Universidad cumple sus fines de formación de recursos humanos y de desarrollo del conocimiento de una determinada disciplina o conjunto de éstas (Art.69). Esta estructura está gobernada por el *Consejo Departamental* y el *Director de Departamento* (Art.104).

Las *Áreas de Integración Curricular* están reconocidas como parte de la estructura académica de la Universidad, pero el presente Estatuto no determina ni su función ni su constitución. Recién en 1993 el Consejo Superior mediante la Ord. 13/ 93 define a esta instancia organizativa como una unidad pedagógica y funcional de coordinación de recursos humanos y físicos que operan en campos afines de conocimientos (Art. 1) y, además determina que su conducción estará a cargo de un Profesor elegido entre los docentes del Área (Art. 3).

Esta estructura compleja (¿complicada?) genera algunas dificultades debido a las superposiciones y a la confusa discriminación de las funciones que conducen inevitablemente a un exceso de “burocratismo” (Klappenbach, 1995), puesto que se amalgama acriticamente dos regímenes de organizativo que provienen de tradiciones académicas absolutamente diferentes.

⁸ El Régimen Departamental fue la estructura que regulaba la Universidad durante el período democrático que va desde 1973-1976, en cambio el Régimen de Facultad fue el sistema que se empleó durante la dictadura militar

c) Acerca de los docentes

En el presente Estatuto, *los docentes* tienen la responsabilidad de la formación ética, intelectual, científica y técnica de los alumnos; la investigación, la extensión universitaria y, cuando corresponda, la participación en las funciones de gobierno.

Los *docentes* pueden desempeñarse en los cargos de Profesores (ordinarios o extraordinarios) o de Auxiliares de Docencia (Art. 36) pudiendo acceder a los mismos mediante concurso público de antecedentes y oposición (Art. 37). En líneas generales, este marco normativo retoma y profundiza las consideraciones establecidas en el Estatuto anterior proporcionando mayor estabilidad a los mecanismos de acceso y permanencia en la Universidad.

d) Acerca de los alumnos

El *libre acceso y la gratuidad de la Enseñanza Superior* están garantizados en los artículos 4 y 5. La UNSL apelando al escaso margen de autonomía que le atribuye el gobierno peronista no fija aranceles, ni establece mecanismos restrictivos al ingreso de los estudiantes. El mantenimiento de estos derechos, constituye una prueba acerca de la voluntad política que tiene la comunidad universitaria de continuar algunas las políticas adoptadas en los inicios de la democracia, aportando un conjunto de normas y reglas que regulan la vida universitaria con mayor estabilidad que el aprobado anteriormente.

Este marco jurídico pone de manifiesto las contradicciones y los atravesamientos políticos e ideológicos propios de los momentos históricos que se reflejan en las rupturas y continuidades con Estatuto anterior.

Con relación a las *rupturas*, el Estatuto del `90 modifica los *finés y funciones* sustituyendo una Universidad vigorosamente comprometida con la “Liberación Nacional” y la formación de un profesional enraizado en sus tradiciones, por una Casa de Altos Estudios dispuesta a formar recursos humanos para resolver los problemas del país y comprometerse tímidamente con el sistema democrático y republicano. Además, cambia la *estructura organizativa* al pasar del tradicional Régimen de Facultades a un régimen combinado de Facultades y Departamentos. Esta decisión trae aparejado algunos problemas que aún no han sido resueltos.

Pero también existen líneas de *continuidades*, fundamentalmente vinculadas a la democratización de la Universidad. Los dos Estatutos garantizan; a los alumnos, el libre acceso a las instituciones educativas y la gratuidad de la enseñanza y; a los docentes, el acceso a los cargos mediante concurso público y oral que evitan designaciones arbitrarias.

2.5. Conclusiones del Capítulo

Haciendo una mirada retrospectiva del presente Capítulo se puede apreciar que los diversos gobiernos asumidos en estas tres últimas décadas, en el marco de su proyecto político y mediante la aprobación de diversas normas legales (leyes, decretos, etc.) definen de forma explícita o soterrada el modelo de educación en general y de Educación Superior y Formación Docente en particular, que gravitan directa o indirectamente sobre la estructura y el funcionamiento la UNSL.

La **Dictadura Militar** que gobierna la Argentina desde 1976 hasta 1983 instaura una política económica que favorece a los grandes grupos de poder, suprime los espacios de participación e impone un modelo de sociedad excluyente mediante fuertes medidas represivas. Las Leyes Nro. 21276 y 22207 definen una Universidad conservadora, y elitista y, proporcionan el soporte normativo para sancionar, prohibir y expulsar arbitrariamente a quienes no estuvieran de acuerdo con ello. Esta cosmovisión perversa se traslada al campo de la Formación Docente mediante la introducción obligatoria de la asignatura de Ética y Deontología Profesional y la creación e implantación del Profesorado de Nivel Elemental. En virtud de estas medidas se forman docentes aislados de la realidad socio-política, cuya misión primordial es la búsqueda desinteresada de la verdad, la preservación de los valores espirituales y la capacitación armoniosa entre vocación y bien común.

La UNSL no escapa de los influjos de las políticas autoritarias de la Dictadura Militar. Durante este período, esta Casa de Altos Estudios no cuenta con un Estatuto que regule su vida, esta ausencia no es casual, sino que responde a una ideología que busca centralizar el poder en el gobierno central. Solamente se aprueban dos Ordenanzas (1/77 y 1/78) que reglamentan la Universidad militarizada que requiere la dictadura, adoptando el Régimen de Facultades y estableciendo un orden jerárquico rígido entre Profesores y Auxiliares.

En suma, a la política educativa gestionada en este momento histórico se la puede calificar como “conservadora, autoritaria y excluyente”. El gobierno de facto expulsa, persigue y asesina a aquellos docentes, no docentes o estudiantes que no se adecuen al modelo de Universidad y de Formación Docente que imponen. Pablo Neruda frente a los embates del autoritarismo decía: podrán cortar todas las flores pero nunca podrán matar la primavera, análogamente a este gran poeta latinoamericano, se puede afirmar que militares podrán perseguir a las personas que creen, adhieran o difundan las diversas concepciones e interpretaciones acerca del mundo, pero nunca podrán exterminar su libertad y su pensamiento.

El **Radicalismo** que gobierna la Argentina desde 1983 hasta 1989 intenta promover el protagonismo de la sociedad civil en los procesos educativos, ampliar los servicios educativos y modernizar la economía y la educación. El Decreto Nro. 154/83 y Leyes Nro. 23068, 23151, 23.569, entre otras, restablecen el pleno ejercicio de la autonomía, la libertad de cátedra y de enseñanza, conforman los órganos colegiados en la conducción del gobierno, fomentan el pluralismo ideológico. Sin embargo, la gestión del Dr. Alfonsín no logra un ordenamiento definitivo del sistema universitario, demostrando falta de decisión política para sentar las bases estructurales de una educación superior acorde al sistema democrático. Esta indefinición contribuye a la crisis y desorientación que posteriormente sufrieron las Universidades Nacionales. En el plano de la Formación Docente se generan algunos programas que renuevan sus fundamentos, diseños y prácticas formativas; sin embargo, se disuelven a causa de los ajustes económicos y la carencia de un marco normativo que garanticen su permanencia.

La UNSL logra normalizarse rápidamente y en 1985 aprueba su primer Estatuto. En él se puede apreciar el aire de democratización de ese momento histórico, puesto que se proponen formar profesionales arraigados en sus tradiciones, aportar a la “Liberación Nacional”, garantizar el ingreso irrestricto, la gratuidad de la Enseñanza Superior, el acceso a cargos docentes mediante concursos públicos, aunque también quedan algunos resabios de tanto tiempo de oscuridad producidos el autoritarismo. El mantenimiento del Régimen

de Facultades (con ciertas adecuaciones) impuesto por la dictadura es un ejemplo de ello.

En definitiva, a la política gestionada en este momento histórico se la puede calificar como “un intento esforzado pero insuficiente para transformar la educación”, puesto que las primeras medidas se ven influidas por el vigoroso viento de la renovación y euforia inicial de la democratización que permiten normalizar la Universidad y generar programas de formación originales, pero que se disuelven al final produciendo una fuerte desilusión.

El **Peronismo** que gobierna la Argentina desde 1989 hasta el 2000 adopta los principios del neo-liberalismo y neo-conservadurismo como fundamento de su política educativa. En este marco se generan una Reforma Educativa en virtud de cual se gesta un modelo de Universidad y de Formación Docente acorde a los principios políticos e ideológicos adoptados. En este contexto se le asigna a las instituciones formativas la responsabilidad de preparar docentes para que se desempeñen eficazmente en el sistema educativo y se adecuen a Reforma. Asimismo se faculta al Estado Nacional a determinar los tipos de saberes que deben circular en los centros educativos (tanto universitaria como terciaria); a verificar la adecuación de dichos saberes a los entornos jurisdiccionales e institucionales y a controlar la eficiencia y equidad de las Universidades bajo pena de reducirle la asignación de recursos económico.

En 1990, la UNSL aprueba un nuevo Estatuto que continúa garantizando el ingreso irrestricto, la gratuidad de la Enseñanza Superior, el acceso a cargos docentes mediante concurso oral y público, retomando de este modo algunas líneas democráticas iniciadas en el período anterior. Sin embargo, este marco normativo no escapa de los influjos generados por las políticas del gobierno nacional, siendo los fines y las funciones los espacios donde más se reflejan estos cambios, porque se sustituye un modelo de Universidad comprometido enérgicamente con la "Liberación Nacional" por una institución tímidamente relacionada con el sistema democrático y republicano que adopta algunas líneas políticas gestadas por el gobierno de facto (Vior y Misuraca, 1998).

3. La Formación Docente

3.1. Introducción.....	43
3.2. Algunas precisiones conceptuales acerca de Formación Docente.....	43
3.2.1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo.....	43
3.2.2. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente inicial.	46
3.2.3. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente en Metodología de la Investigación	47
3.3. Clasificación de los modelos teóricos de la Formación Docente	48
3.3.1. Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos	48
3.3.2. Sistema de clasificación utilizados en este trabajo	52
3.4. Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación	61
3.4.1. Programas para formar docentes consumidores de investigaciones.....	61
3.4.2. Programas para formar docentes productores de investigaciones	62
3.5. Conclusiones del Capítulo.....	65

3.1. Introducción

Este capítulo está destinado a proporcionar un marco de referencia conceptual que contribuya a interpretar adecuadamente las evaluaciones de los programas de formación inicial seleccionados. Para ello:

En primer lugar, se establecen algunas precisiones conceptuales acerca de la noción de paradigmas, tradiciones y conceptos afines y; se efectúan un conjunto de consideraciones sobre Formación Docente y Formación Docente en Investigación Educativa que sirven de punto de partida para comprender los desarrollos posteriores.

En segundo lugar, se reproducen las diversas clasificación de los modelos desarrollados en USA y en algunos países de Europa, y se examinan los supuestos y las contribuciones que aportan los diversos modelos teóricos que han gravitado en Latinoamérica destacando sus consecuencias en el campo de la formación en la Metodología de la Investigación.

En tercer y último lugar, se analizan tres programas de Formación Docente identificando cuáles son sus orientaciones conceptuales y técnicas.

3.2. Algunas precisiones conceptuales acerca de Formación Docente

En este apartado se establecen algunas precisiones conceptuales que sirven de plataforma para comprender los aspectos teóricos más relevantes del campo de la Formación Docente. Para ello se esclarecen los límites conceptuales de algunas nociones que se utilizan de manera equivalente, tales como: paradigma, tradición, perspectiva y modelo teórico. Además, se caracterizan los elementos sustantivos de la Formación Docente y de la Formación Docente en Investigación Educativa.

3.2.1. Consideraciones generales que encuadran el trabajo

En el campo de las ciencias sociales existe un entramado de conceptos tales como paradigma, programas y tradiciones que se emplean habitualmente de manera unívoca; sin embargo, tales nociones poseen límites conceptuales bastantes claros y diferentes.

La noción Kuhniana de *paradigma*, es un concepto que ha esclarecido algunos problemas sustantivos vinculados a la historiografía de las ciencias naturales y algunas dimensiones de la práctica científica de las ciencias sociales; sin embargo, su ambigüedad inicial (Masterman, 1975)¹ y sus diversas modificaciones ha llevado al mismo autor en la década del '90, poco antes de su muerte, a restarle importancia. En tal sentido Kuhn (citada en Meana, 1996) manifestaba “A veces he hablado de una base hermenéutica para la ciencia en un período concreto, cosa en la que se puede advertir un parecido considerable con aquello que llamé, en cierta ocasión, un paradigma. Raramente uso ahora esa palabra, por haber perdido totalmente el control

¹ Esta autora llega a identificar 22 usos diferentes de la misma noción en la Revolución Científica, obra central de Kuhn.

sobre ella".

El concepto de *paradigma* pensado originariamente (Kunh, 1975) es ante todo un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos compartidos por una comunidad científica que se impone a otro paradigma incompatible, mediante una revolución científica. Esta noción, al ser trasladada a las ciencias sociales trae aparejado serias dificultades porque no admite la coexistencia de diversas interpretaciones que compiten en pie de igualdad. En consecuencia, aceptar este concepto como un legítimo organizador, implica aceptar que los estudios sociales son ciencias inmaduras que viven en un eterno estado pre-paradigmático, en lugar de reconocerlo como un campo donde el pluralismo intelectual es un elemento inherente a su naturaleza.

La noción de *programa de investigación científica* introducido por Lakatos (1982) aporta una nueva mirada al problema de la caracterización de los diversos campos de estudio. El autor considera que los grandes proyectos científicos no se logran gracias a la comprobación de una hipótesis aislada, sino que es el resultado de un programa de investigación que siempre cuenta con: *un núcleo central* o "centro firme" convencionalmente aceptado e irrefutable, *un cinturón protector de hipótesis auxiliares* llamado "heurístico negativo" que recibe el impacto de las contrastaciones, el mismo opera con el principio metodológico que estipula que los componentes del núcleo central no deben abandonarse a pesar de las anomalías; en todo caso, las hipótesis auxiliares pueden ajustarse y si es necesario hasta se las puede cambiar, y finalmente *un heurístico positivo* que consiste en un conjunto parcialmente estructurado de sugerencias o pistas sobre cómo cambiar y desarrollar las versiones refutables, y cómo modificar eventualmente el cinturón protector.

Desde la perspectiva del autor sólo existen dos clases de programas científicos, aquellos que logran *cambios progresivos* debido a que su incremento teórico anticipa su crecimiento empírico, es decir, que pueden predecir hechos nuevos con cierto éxito; y aquellos que solamente producen *cambios degenerativos*, en tanto que su crecimiento teórico está rezagado en relación con su crecimiento empírico y en consecuencia solamente se ofrecen explicaciones post hot, porque ya no tiene capacidad de anticipar los fenómenos.

Las contribuciones de Lakatos *pueden explicar* el problema de la coexistencia de diversas interpretaciones teóricas en un mismo campo de estudio. Según el autor, los programas siempre están en pie de guerra, con sus batallas y sus estrategias. En determinado momento de esa lucha, hay modelos que atraviesan una fase regresiva, pero su heurística positiva, su cinturón de protección, la tenacidad de los investigadores y la tolerancia metodológica evita que se abandone el centro firme de la propuesta, hasta que una revolución, un cambio creativo puede impulsarlos adelante y conseguir que sea nuevamente reconocido como una práctica científica válida. En consecuencia, la historia de la ciencia no puede reducirse a períodos de ciencia normal y revoluciones científicas, como lo pretendía Kunh; sino más bien, a prolongados períodos de lucha entre programas rivales.

Ahora bien, este esquema de trabajo *no puede explicar* una multiplicidad de problemas vinculados a la naturaleza compleja de diversos programas científicos (empleando la denominación Lakatosiana); por ejemplo, resulta sumamente difícil determinar en el entramado conceptual de algunas teorías sociales cuál es su núcleo central y cuáles son sus hipótesis auxiliares; tampoco es una tarea sencilla confirmar en este campo qué núcleos centrales

permanecen inalterados en la fase progresiva. Asimismo, se corre el riesgo de calificar de eternamente regresivas a algunos programas que no pretenden establecer predicciones sobre el comportamiento humano, sino que sólo aspiran a describirlo o a lo sumo comprenderlo.

La noción de *tradicón investigativa* propuesta por Laudan (1986) permite visualizar el campo de las investigaciones científicas de un modo diferente. Para dicho autor, la investigación está guiada normalmente por un conjunto de principios que trascienden las teorías particulares de una disciplina. Las distintas teorías tienen como punto de unión un conjunto de principios metodológicos sobre cómo desarrollar las teorías científicas y los compromisos ontológicos sobre la naturaleza del mundo (Bolívar, 1995).

Laudan (1986) plantea algunas diferencias sustantivas con relación a los planteos de Kuhn o Lakatos: No determina un conjunto de supuestos ontológicos y metodológicos inalterables e inmune a la revisión; reconoce la coexistencia de interpretaciones investigativas alternativas, incluso va un poco más allá, y admite la posibilidad de que un sólo científico pueda trabajar varios modelos al mismo tiempo; y sólo reconoce la revolución científica cuando una tradición desconocida o ignorada por los científicos alcanza un desarrollo tal que los estudiosos de un campo se sientan obligados a considerarla seriamente como aspirante a su lealtad o a la de sus colegas.

Independientemente de las múltiples ventajas que puede plantear la noción de tradición, aplicar este concepto al campo de la Formación Docente (o cualquier otro campo) implica aceptar los patrones de interpretación y asumir los presupuestos ontológicos y los procedimientos metodológicos definidos por Laudan, restringiendo de este modo el trabajo analítico a los límites conceptuales determinado por el marco epistemológico creado por este autor.

A la luz de las limitaciones y restricciones sobre los conceptos *de paradigma, programas y tradiciones*, en el presente trabajo se prefiere emplear las nociones de *perspectivas y modelos teóricos* porque son menos ambiciosos, más flexibles, no clausuran la posibilidad de la coexistencia de diversas miradas teóricas, distinguen los matices diferenciales dentro de una misma orientación, admiten la existencia de contradicciones al interior de ellas y en cierto sentido, son intercambiables con conceptos afines como *enfoque o concepción*.

En este trabajo se entiende como *perspectivas teóricas* a aquellos modos de ver un problema (House, 1988) y de posicionarse frente a determinados objetos de conocimiento que contribuyen a tener una mirada relativamente estructurada sobre los mismos. Los *modelos teóricos* son construcciones conceptuales y metodológicas ejemplares que representan en forma esquemática cómo es un sector de la realidad (elemento explicativo) y cómo operar sobre ella (elemento normativo). Estos ejemplos prototípicos son una herramienta analítica poderosa que permite visualizar el punto de intersección entre la realidad y el pensamiento.

En suma, se puede decir que *las perspectivas y los modelos* son dos organizadores conceptuales y analíticos que contribuyen a clasificar las distintas miradas que existen en un campo determinado, los mismos operan como una red con dos mallas de distintos tamaños. Una de ella pesca las tendencias que orientan y dan sentido a determinada práctica captando sus grandes referentes, y la otra atrapa aquellos ejemplos que articulan el marco conceptual, las estrategias operativas y los matices que existen entre los modelos pertenecientes a una

perspectiva.

3.2.2. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente inicial.

La *Formación Docente inicial* (formación inicial, estudio de grado, formación previa o de pre-servicio) ha sido conceptualizada de distintos modos. Vera Godoy (1985) la define como la formación básica que permite a los sujetos adquirir “un título”, una habilitación mínima reconocida socialmente para desempeñarse en una cierta y determinada función social. Katz (1980), la entiende como el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza. Montero (1996) la caracteriza como la etapa destinada a preparar a los futuros profesores y profesoras para el ejercicio de la función de la enseñanza. Jiménez-Jiménez (1995) la considera como aquella etapa cuya finalidad es la preparación profesional de los docentes, quienes reciben nociones teórico-prácticas de su ámbito profesional. A su vez, García Fernández (1998) la entiende como aquella etapa destinada a proveer a los futuros profesores los conocimientos, actitudes, disposiciones, hábitos, normas, valores y recursos necesarios que los capaciten para acceder y desarrollar la función de enseñanza.

Partiendo de tales conceptualizaciones en el presente trabajo se define a la *formación inicial como aquella etapa donde se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función, promoviendo la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional.*

Con este concepto no se pretende superar las aportaciones realizadas por los distintos autores; por el contrario, a partir de ellas se construye esta definición que contiene los elementos necesarios para visualizar la formación inicial como:

- a) Una *etapa preparatoria* que abarca un período definido y relativamente corto que habilita a un sujeto determinado a ejercer una profesión. Como se puede apreciar, se consagra un tiempo definido al logro de un objetivo claro.
- b) Una *práctica educativa* que se desarrolla en un contexto socio-político determinado e involucra aspectos sociales, políticos y culturales.
- c) Una *práctica intencional* destinada a proporcionar a los docentes en formación, ciertos conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales que les servirán de referencia para trabajar en la escuela.
- d) Una *práctica sistemática y organizada* de carácter formativo. Vale decir, que las acciones que se ponen en juego no son improvisadas, sino, por el contrario, cada elemento está relativamente organizado y las fases están definidas con antelación.
- e) Un *espacio* cuyos destinatarios lo *constituyen un grupo de personas* (docentes en formación) dispuestos e implicados en un proceso formativo.
- f) Un *espacio destinado a la formación para un puesto de trabajo*. Esta formación les otorga a los sujetos una acreditación reconocida socialmente que los habilita a

ejercer una práctica profesional.

En consonancia con lo expuesto, se puede decir que la formación inicial es una práctica educativa multidimensional y pluriparadigmática que involucra una amplia red de dimensiones políticas, educativas y sociales, difícilmente acotables con precisión y univocidad. Asimismo está abierta a múltiples interpretaciones y perspectivas, como se podrá apreciar más adelante.

3.2.3. Consideraciones conceptuales sobre la Formación Docente en Metodología de la Investigación

La formación en Metodología de la Investigación deber permitir *“la utilización y puesta en cuestionamiento de los conocimientos dominantes, adquirir nuevas maneras de comprender la realidad educativa, ubicarse en situación activa, enfrentar las dificultades de la producción de conocimientos, cobrar conciencia de los límites que tenemos, de las cosas que sabemos y de las muchas que ignoramos, acercarnos con mayor modestia a los problemas del conocimiento y relativizar muchas de nuestras afirmaciones”* (Reyes Esparza, 1993:76). Asimismo, facilitar la producción de nuevas formas de comprensión y conocimiento de los problemas escolares a fin de transformarlos.

Por lo tanto, el espacio formativo destinado a esta área de conocimiento, no sólo debe transmitir una serie de procedimientos o describir un conjunto de técnicas, sino fundamentalmente tiene que, promover el desarrollo de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, capacitar y entrenar en alguna de las formas probadas para generar conocimiento (Sánchez Puentes, 1995) y proporcionar un marco de referencia para interpretar las investigaciones educativas producidas por otros. En suma, formar docentes en Metodología de la Investigación significa como lo sostiene Sánchez Puente (1995: 125) *“transmitir el oficio de productor de conocimientos”*.

En consonancia con las consideraciones realizadas, *la formación inicial de los docentes en metodología de la investigación* es entendida aquí como *una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, inscripta en un contexto social e institucional destinada a formar en investigación a los futuros docentes mediante la apropiación de los conocimientos fundamentales (socio-crítico y epistemológico) e instrumentales de la metodología para construcción de conocimiento educativo.*

Este modo de concebir la enseñanza de la Metodología de la Investigación proporciona a los futuros docentes:

Una formación crítica que contribuya a comprender el papel social que juegan los profesionales como producto y parte de la realidad socio-histórica y, a enjuiciar las diversas formas de conocimientos mediante el análisis de su estructura y sus alcances ideológicos. Desde la óptica de la formación en esta área de estudio, el componente socio-crítico es central, en la medida que posibilita conocer y cuestionar las diversas formas de interpretar la realidad social.

Una formación epistemológica que contribuya a problematizar el conocimiento teórico, a reconocer los tipos de razonamiento que produjeron dichas teorías y a romper con los propios límites de la razón teórica mediante la estimulación del pensamiento crítico. Desde la perspectiva de la formación en Metodología de la Investigación, el componente epistemológico es clave, en la medida que aporta herramientas que ayudan a esclarecer las diversas formas de construir

conocimiento y a asumir una posición en torno a la misma.

Una formación instrumental que permita aportar un conjunto de herramientas metodológicas y procedimientos que contribuyan a producir conocimiento sobre un sector de la realidad educativa. Desde la formación en Metodología de la Investigación, el elemento instrumental es uno de los aspectos específicos de esta área del saber; sin embargo, no puede abordarse independientemente de los otros tipos de formación.

3.3. Clasificación de los modelos teóricos de la Formación Docente

La Formación Docente no constituye un campo de estudio autónomo e independiente de la sociedad donde se desarrolla; sus marcos de reflexión, de investigación y de acción están profundamente enraizados en un contexto social e histórico determinado. Por tal razón; se reproduce en forma sumaria los diversos sistemas de clasificación utilizados frecuentemente en algunos países de Europa y USA y; se adopta el sistema de clasificación aportada por Davini (1989) referido a los modelos teóricos desarrollados en América Latina y sus contribuciones a la formación en Metodología de la Investigación.

Antes de describir los diversos sistemas de clasificación, es necesario advertir que los modelos, paradigmas, orientaciones, etc. no son más que herramientas de indagación que permiten comprender cómo cada corriente de pensamiento connota el “ser” y el “deber ser” de los docentes, develando los supuestos implícitos y analizando las coordenadas que sostienen los planteamientos y decisiones (González Sanmamed, 1995).

3.3.1. Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos contextos

En torno a los modelos de Formación Docente, tanto en Europa como en los Estados Unidos aparecen definidos y perfilados una gama amplia de trabajos que intentan clasificar la creciente literatura que se ha producido en estos últimos años.

Para conocer algunas de estas catalogaciones se describe sintéticamente las propuestas elaboradas por Zeichner (1983), Imbernón (1989), Ferry (1991) y Feiman-Nemser (1990) y Marcelo (1999). Estos autores ofrecen criterios, pistas y miradas que enriquecen el análisis del campo de la Formación Docente (ver tabla siguiente) y; por lo tanto, no se los puede omitir.

Autor/es	País	Ejes de análisis				
ZEICHNER (1983)	USA.	Paradigma orientado a la Indagación	Paradigma Humanista	Paradigma Conductista	Paradigma Tradicional-Artesano.	
FERRY (1991)	Francia	Modelo centrado en el análisis	Modelo centrado en el proceso.	Modelo centrado en las adquisiciones		
IMBERNÓN (1989)	España	Paradigma contextual ecológico.		Paradigma proceso-producto	Paradigma mediacional	
FEIMAN FEMSER (1990) Y MARCELO (1999)	Síntesis de distintos países	Orientación Crítico-Social	Orientación Personal	Orientación Tecnológica	Orientación Práctica	Orientación Académica

Tabla 3.1.: Sistemas de clasificaciones utilizados en diversos países.

Zeichner (1983) haciendo un análisis de las diversas interpretaciones teóricas sobre la Formación Docente que se produjeron en USA, plantea la existencia de cuatro paradigmas que los denomina: Tradicional-Artesano, Conductista, Humanista y Orientado a la Indagación.

- A. El *paradigma Tradicional-Artesano* entiende a la docencia como aquel oficio destinado a transmitir los conocimientos culturales y científicos que la sociedad ha acumulado. En consecuencia, los espacios de formación están orientados fundamentalmente a la enseñanza de las competencias básicas para dar clase o lo que podría definirse como el conocimiento del oficio.
- B. El *Paradigma Conductista* concibe a la enseñanza como una actividad instrumental dirigida a solucionar los problemas de aprendizaje mediante la aplicación de teorías científicas o prescripciones políticas determinadas por el Estado. En este contexto, los espacios de capacitación tienen la responsabilidad de inculcar y comprobar la adquisición de competencias previamente seleccionadas.
- C. El *Paradigma Humanista* considera que la enseñanza debe favorecer el desarrollo personal mediante el encuentro, la intercomunicación y el reconocimiento de los aspectos afectivos como un factor clave en el aprendizaje. La formación está destinada a lograr la madurez psicológica y el auto-concepto positivo de los docentes a fin que ellos posibiliten a sus alumnos percibir el mundo y a sí mismo de manera adecuada.
- D. El *Paradigma Orientado a la Indagación* considera al docente como “una persona que toma decisiones”, “un investigador de su práctica”, un “artista”, “un práctico reflexivo”. Es decir, un sujeto capaz de analizar las situaciones que enfrenta cotidianamente y seleccionar aquellas alternativas de acción que resulten más oportunas. Los espacios formativos están dirigidos a proporcionar a los futuros profesores las herramientas conceptuales y operativas que les permita examinar cada situación y actuar en consecuencia.

Por su parte, Ferry (1991) apoyado en los diversos modelos racionales y pedagógicos en Francia, diferencia cuatro modelos en función de su proceso, su dinámica y su eficacia. Ellos son:

- a) *Modelo centrado en las adquisiciones*: Esta mirada pone el acento en los resultados verificables que garantizan el aprendizaje de determinados tipos de competencias vinculado a ciertos comportamientos. En este modelo, la práctica es la aplicación de la teoría construída en el campo científico.
- b) *Modelo centrado en el proceso*: Este enfoque se estructura en torno al proceso formativo que valora la capacidad de resolver situaciones complejas e imprevistas promoviendo el desarrollo personal. En este modelo, la teoría constituye la formalización de las experiencias prácticas.
- c) *Modelo centrado en el análisis*: Esta interpretación teórica atiende las transformaciones subjetivas producidas mediante la estructuración y desestructuración del conocimiento de la realidad. En este modelo, la relación teoría-práctica es dialéctica, la práctica es interpretada a partir de los referentes teóricos y éstos a su vez están restringidos por la práctica.

Imbernón (1989) en España, mediante las conexiones que establece entre investigación de la

función docente y Formación Docente, llega a identificar tres grandes paradigmas; ellos son:

- A. El *paradigma proceso-producto*: En este contexto se destaca la relevancia de la formación basada en la competencia.
- B. *Paradigma mediacional*: Esta visión se liga a la consolidación de la psicología cognitiva en donde la formación debe establecer estrategias de pensamiento, de percepción y de toma de decisión.
- C. *Paradigma contextual-ecológico*: Esta mirada es más integral, porque además de las características destacadas por el paradigma mediacional, se incluyen aspectos vinculados al medio social y al medio ambiente.

Marcelo (1999) apelando a Feiman-Memser (1990) y Pérez Gómez (1992) ofrece una síntesis de los distintos sistemas de clasificación elaborados. El autor prefiere la denominación “*orientaciones conceptuales*” porque le permite identificar con mayor claridad las metas de la Formación Docente, los medios para alcanzarlas, la visión acerca de la enseñanza y del aprendizaje y, la teoría sobre el aprender a enseñar que sostienen las diversas miradas teóricas.

Feiman-Memser (1990) y Marcelo (1999) identifican cinco orientaciones:

- A. La *Orientación Académica* que cifra su mirada en la transmisión y en el dominio de los contenidos disciplinares. En consecuencia, la preparación académica es el eje sustantivo que organiza la formación de los profesores. Marcelo (1999) apelando a Pérez Gómez, distingue dos *modelos* dentro de esta orientación:
 - *El modelo enciclopedista* que destaca la importancia de la acumulación de los contenidos disciplinares por parte del docente. El profesor debe dominar la estructura conceptual de su disciplina, explicar en forma ordenada y con claridad los contenidos de la asignatura y verificar la adquisición de dichos conocimientos por parte de sus alumnos.
 - *El modelo comprensivo* que entiende al profesor como un intelectual que debe comprender la estructura lógica de la materia que enseña (contenido) y la manera de enseñarla (metodología de enseñanza). La formación está destinada a preparar expertos conocedores de los contenidos que han de enseñar y capaces de manejar las estrategias más adecuadas para enseñar los saberes que efectivamente conoce.
- B. La *Orientación Tecnológica* considera al profesor como un técnico que debe aplicar los conocimientos científicos producidos por otros. Aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza.

Marcelo (1999) identifica dos variantes en esta orientación:

- *El modelo de entrenamiento*: Este enfoque prepara docentes eficientes mediante el entrenamiento en las técnicas, procedimientos y habilidades que han sido ampliamente probadas en el campo científico. Los maestros en formación deben adquirir las competencias específicas y observables que permiten obtener resultados eficaces.
- *El modelo de toma de decisiones*: Esta variante pretende proporcionar las herramientas conceptuales para que los docentes puedan seleccionar y decidir cuál es

la destreza más pertinente y relevante en cada situación, es decir, que no sólo importa aprender a manejar diferentes técnicas, sino también saber cuándo utilizarlas.

- C. La *Orientación Personal* que centra su mirada en el ser humano con sus obstáculos, posibilidades y contradicciones. El profesor debe ser un facilitador que crea las condiciones que conducen a que sus alumnos aprendan y puedan desarrollarse adecuadamente. El proceso formativo debe permitir el auto-descubrimiento, la configuración de estructuras mentales flexibles, el incremento de las capacidades para hacer frente a las situaciones problemáticas y la adquisición de juicios que contribuyan a criticar su propia evolución.
- D. La *Orientación Práctica* que pone el énfasis en la primacía de la experiencia como fuente de conocimiento y como medio para aprender a enseñar. La práctica se convierte en el eje vertebrador que organiza el proceso de formación de los docentes. Marcelo (1999) apelando nuevamente a Pérez Gómez, distingue dos modelos dentro de esta orientación:
- El *Modelo tradicional* que considera que el aprendizaje del oficio de enseñar se hace por medio de ensayo-error. Este enfoque, a pesar de reconocer la importancia que posee la formación teórica, estructura la preparación de los futuros docentes a partir de la práctica, porque entiende que el contacto entre el maestro y el aprendiz es el medio más apropiado para que los futuros docentes adquieran los conocimientos necesarios para lograr ser un buen docente.
 - *El Modelo reflexivo sobre la práctica* que busca un docente flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo y con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

Ferrández y otros (1998) consideran que estos modelos están en estrecha relación con la concepción más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor queda inmerso en un medio ecológico complejo y escenarios psicosociales vivos y cambiantes definidos por la interacción de múltiples factores y condiciones.

- E. La *Orientación Social-Reconstruccionista* que está estrechamente vinculada al modelo reflexivo sobre la práctica, pero a diferencia del mismo, la reflexión no es considerada como una mera actividad destinada al análisis de una situación educativa, sino que es una amplia estrategia encaminada a promover una sociedad más justa y democrática. Se combina aquí una visión del progreso social con una crítica radical a la escuela.

En este contexto, el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente su práctica para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que tienen lugar; de manera que su acción facilite el desarrollo autónomo y emancipador de los que participan en dicho proceso (Ferrández, y otros 1998). En consecuencia, la formación debe proporcionar a los docentes las herramientas conceptuales y operativas que permitan revisar las anquilosadas concepciones que poseen, conocer los escenarios sociales e institucionales donde desarrollar sus prácticas y realizar acciones educativas fundadas en estrategias didácticas renovadoras.

Realizando una mirada global de lo expuesto, se puede decir que los trabajos descriptos emplean

diversos criterios lógicos y epistemológicos para organizar sus sistemas de clasificación y constituyen un aporte valioso en la medida que dan cuenta de los modelos teóricos gestados en Europa o Estados Unidos y en cierta medida enriquecen los trabajos desarrollados en otros horizontes sociales y culturales; sin embargo, no se les puede extrapolar acríticamente a otros países, porque como se sabe, la producción de conocimiento se enraíza siempre en contextos sociales y políticos concretos.

3.3.2. Sistema de clasificación utilizados en este trabajo

De todos los diferentes sistemas de clasificación existentes, el elaborado por Davini (1991) es el más aceptable para interpretar y valorar los distintos planteamientos formativos desarrollado en la UNSL porque permite obtener una visión dialéctica de la Formación Docente y aporta un conjunto de categorías claves que ayudan a comprender en forma situacional los procesos formativos, en la medida que hace referencia a los modelos teóricos latinoamericano.

Davini distingue dos *perspectivas teóricas*. La *hegemónica* compuesta por la pedagogía tecnocrática y las *perspectivas alternativas* conformadas por la pedagogía crítica de los contenidos y la pedagogía crítica hermenéutica-participativa. Dichos modelos no configuran instancias monolíticas y puras dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

Para conocer los modelos teóricos resulta necesario primero describir los supuestos acerca de la *sociedad* y la *educación* que sostienen las diversas perspectivas (ver cuadro Nro. 3), para luego desenmarañar el entramado de relaciones que se producen entre el perfil del docente deseado, la función de la Formación inicial, el perfil del docente frente a la Investigación Educativa y la formación en Metodología de la Investigación.

3.3.2.1. La perspectiva hegemónica y el modelo tecnocrático

El modelo tecnicista tuvo sus orígenes teóricos en la década del '50 en los Estados Unidos. Esta línea de pensamiento se vincula al positivismo, al movimiento "*accountability*" o rendimiento de cuentas, a la psicología conductista, a la teoría de sistema que analiza las interrelaciones y desarrollos secuenciales en las realidades complejas, a los modelos didácticos fundados en el proceso-producto que utilizando la metodología experimental y correlacional buscan establecer relaciones causa-efecto entre el comportamiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, al desarrollo de la enseñanza individualizada basada en programas modulares y a una concepción analítica de la enseñanza entendida como conjunto estructurado de actividades que pueden predecirse y controlarse (Rodríguez Marcos, 1995).

Este modelo de Formación Docente se introduce e impone en América Latina como una propuesta pedagógica-científica durante la década del '60 y '70 debido entre otras razones al vínculo de dependencia con Norteamérica, a la difusión realizada por los organismos internacionales tales como UNESCO y OEA (Vogliotti y otros, 1998), al apoyo oficial de los gobiernos con regímenes burocráticos-autoritarios hegemónicos en ese momento histórico, al lenguaje pretendidamente científico y a los planteos relativamente simples que prometían resolver los grandes problemas educativos con poco esfuerzo.

Esta *perspectiva teórica* es una de las líneas de pensamiento que más ha incidido en las diversas políticas de Formación Docente generadas por el Estado Nacional en los últimos 30 años de la historia Argentina.

En la década del '60, durante la dictadura militar autodenominada "Revolución Argentina" (1966-1973), las *corrientes tecnocráticas* modernizantes asociadas a los modelos tradicionales de la educación (Davini, 1998, a) proporcionan los fundamentos teóricos para suprimir el magisterio del nivel secundario (Res. Minist. 1111/68) y elevarlo al nivel terciario-no universitario, con el pretexto de la profesionalización del trabajo docente (Res. Minist. 2321/70).

En la década del '70, durante la dictadura militar autodenominada "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983) se crea el Plan del Profesorado de Nivel Elemental (Res. Minist. 538/80) vinculando el *modelo tecnocrático* con vertientes *espiritualistas de raigambre católica*. Ambas perspectivas poseen importantes puntos de contacto entre sus fundamentos más firmes, puesto que privilegian la entrega y la alienación, poseen una visión fragmentada del ser y eliminan las contradicciones en sus construcciones teóricas (Southwel, 1995).

En la década del '90, la *perspectiva tecnocrática* gravita vigorosamente en la Reforma Educativa Argentina iniciada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Son ejemplos más que elocuentes el funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua, la determinación de los Contenidos Básicos Comunes, las expectativas de logros, la clasificación de los contenidos desde la estructura política y los órganos técnicos, la definición de los criterios de rendimiento y acreditación de las instituciones formadoras y la configuración de estructuras piramidales "de cabecera" (Davini, 1998, a).

El modelo de Formación Docente tecnicista adhiere a una concepción de sociedad funcionalista en cuyo contexto la función de la educación se justifica por su contribución a la formación de individuos útiles para desempeñarse con eficiencia en el ámbito productivo (Vogliotti, 1998).

Los funcionalistas consideran a la *sociedad* como un todo complejo, armónico y equilibrado, cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación e integración de sus miembros y de estabilidad normativa (Salomón, 1980:24). Es decir, cada una de las partes cumple una función social determinada y necesaria para el funcionamiento adecuado del sistema social.

En este marco la *educación* es definida como "*la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado*" (Durkheim 1979:70).

Como se puede inferir de esta definición, la educación constituye una pieza clave en esta perspectiva al transmitir un conjunto de códigos culturales, valores, creencias y conocimientos que garantizan la conservación y continuidad de la cultura convirtiendo al ser humano naturalmente asocial en un sujeto social y moral que desempeñe una función útil en la sociedad.

Este modo de concebir la educación no es más que una forma de reproducir las relaciones sociales de dominación porque como lo demuestra Giroux (1985), la educación proporciona a las

diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar un lugar en el sistema del trabajo estratificado en clases, razas y sexos; distribuye valores, lenguajes y estilos que perpetúa la cultura dominante y; legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

En estas breves consideraciones se puede advertir que esta perspectiva tiene una marcada preocupación por el problema de la adaptación y estabilidad normativa como requisito funcional para la supervivencia de la sociedad, donde la escuela cumple un lugar privilegiado porque constituye el espacio social que asegura la continuidad del sistema mediante la transmisión unilateral y mecánica de la cultura heredada, perpetúa los patrones de comportamiento que legitiman un orden social y, soslaya o elimina la posibilidad del conflicto social. En opinión de Demo (1983), el funcionalismo está impregnado de una ideología conservadora y reaccionaria porque camufla el conflicto, disimula la desigualdad social valiéndose de funciones de integración y adaptación ejercidas por las instituciones, siendo la educación una de las más importantes.

3.3.2.2. *Las perspectivas alternativas y los modelos histórico culturalista y hermenéutico-participativo*

Las *perspectivas alternativas* surgen simultáneamente en distintos países del mundo, con autores como Stenhouse y Elliot en Inglaterra, Zeichner y Giroux en USA, Gimeno Sacristán e Imbernón en España, etc. En América Latina, los primeros planteamientos se producen en década del '70 con los trabajos de Freire, Fals Borda, Pichón Riviere, entre otros; adquiriendo una importancia inusitada en la década del '80 con la disolución de los gobiernos autoritarios y el inicio del sistema democrático en varios países del cono sur.

En este movimiento heterodoxo convergen diferentes visiones teóricas: Neo-marxismo, Psicología Social, Nueva Sociología de la Educación, etc. Todas ellas anudadas a un pensamiento dialéctico que incluye al contexto histórico social como un componente necesario para la Formación Docente, que admite la existencia de una realidad compleja y contradictoria, y que intenta romper con la visión conservadora mediante la reflexión, la crítica y la acción transformadora fundada en una concepción de una sociedad más justa (Vogliotti y otros, 1998).

Este movimiento no es una aplicación ni una adaptación de los programas formativos surgidos en otros países, como lo fue la pedagogía tecnicista; aquí se gesta una perspectiva que re-significa creativamente las producciones elaboradas en otros contextos, pero también producen nuevas categorías conceptuales y operativas originales que permiten conocer, comprender y transformar el proceso formativo; introduciendo una mirada macro-social explicativa, que intenta superar la racionalidad tecnocrática que reducía a la Formación Docente a los elementos meramente instrumentales.

Las perspectivas alternativas y sus respectivos modelos han gravitado directamente en los planes de Formación Docente gestados por el Estado. Sin embargo, resulta necesario destacar que dichos modelos no lograron imponerse como una tendencia pedagógica consolidada. Las propuestas tecnocráticas siguen manteniendo un peso importante en las políticas educativas y en la conciencia de los docentes, porque como lo advierte Messina (1999) la práctica de la formación ha quedado atrapada en los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en tanto que los centros de formación siguen reproduciendo la cultura escolar tradicional y las políticas de

los gobiernos han restringido la participación de los docentes al papel de ejecutores de políticas; en consecuencia “*la formación docente sigue siendo una imposición ‘desde arriba’ antes que un espacio propio*” (Messina, 1999:152).

Perspectivas Teóricas	Hegemónica	Alternativas	
Supuestos			
Sociedad	Es un sistema social compuesto por diversas estructuras que cumplen funciones	Sectores con intereses antagónicos	
Función de la Escuela	Socialización Metódica	Función primordial	
		Socialización crítica	
		Función estratégica de las instituciones:	
		Pedagogía crítica de los contenidos	Pedagogía herméutica-participativa.
		Promover la formación cultural y científica del pueblo para lograr su transformación socio-política.	Promover las modificaciones de las relaciones de poder en la escuela y en el aula para democratizar las relaciones en la sociedad

Tabla 3.2: Fundamentos sociales y pedagógicos de los modelos de Formación Docente Latinoamericanos.

El modelo de corte *histórico-culturalista* (o también llamado pedagogía crítica de los contenidos) sostiene que la recuperación de los contenidos socialmente significativos por parte de los sectores populares les permitirá su transformación política y social. Esta posición fue ampliamente desarrollada en diversos trabajos publicados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y recibió el impulso de especialistas nacionales y extranjeros de influencia en el país, como son Saviani, Filmus, Tenti Fanfani, Libaneo, Mello, Braslavsky, Tedesco, entre otros (Davini, 1998, a). Esta postura ha gravitado en la Reforma Educativa Argentina, en la Ley Federal y en los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente (Res. Nro. 32/93 del CFCyE). De hecho, la Dra. Braslavsky fue la coordinadora general del Programa de Contenidos Básicos y Tedesco ha sido uno de los especialistas consultado permanentemente.

El modelo de corte *hermenéutico-participativo* cifra su análisis en la estructura de poder expresada en la organización socio-institucional y en la internalización que de ella hacen los docentes. En este contexto teórico, los profesores deben contar con espacios de participación que les permitan revisar sus concepciones y sus prácticas. Las contribuciones de Vera Godoy, Batallán, Ageno, Saleme y García fueron importantes para el desarrollo de este modelo. Esta perspectiva, en opinión de Davini (1998, a) tuvo algún grado de influencia en el Plan de Formación de los Maestros de Enseñanza Básica (MEB) debido a las importantes coincidencias en los fundamentos teóricos y en las metodologías de trabajo.

Ambos modelos alternativos comparten algunas consideraciones teóricas sustantivas acerca de qué es la sociedad y cuál es la función primordial que cumple y debe cumplir la escuela.

Estos enfoques entienden a la *sociedad* como un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos (opresor-oprimido, burguesía- proletariado, dominador-dominado según la denominación de cada autor). Este marco teórico considera que la *escuela* está inscrita en un

contexto social e histórico determinado, donde la educación no es una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes - como pretendía la visión hegemónica -, sino que es una acción comprometida con algunos de los sectores enfrentados de la sociedad. En tal sentido, advierten que las escuelas - en las sociedades capitalistas - tienen la función de formar la fuerza del trabajo y la inculcación de la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existente. Desde el punto de vista de Charlot (1976) la escuela satisface los intereses económicos y sociales de la clase dominante y difunde su ideología.

Las perspectivas alternativas consideran que las instituciones educativas no sólo reproducen los intereses y las ideologías de la clase dominante, sino que también existen espacios para reflexionar críticamente y desarrollar acciones contra-hegemónicas. En este marco de pensamiento, las *escuelas* deben proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante. En esa dirección, hay que señalar que estos modelos, a pesar de reconocer y denunciar el carácter reproductor de los ámbitos escolares, no renuncian a las posibilidades de transformación educativa que ofrecen.

A pesar de los importantes acuerdos que tienen los modelos alternativos, difieren a la hora de formular cuál es el problema educativo más relevante y como consecuencia de ello, proponen soluciones diferentes que se reflejan en el *papel estratégico* que le asignan a la escuela y en las orientaciones que le otorgan a la formación inicial en general y a la formación en Metodología de la Investigación en particular.

Para la *pedagogía crítica de los contenidos*, la *escuela* debe convertirse en un espacio destinado a la formación cultural y científica, ya que ello contribuye a la transformación social y política de los sectores populares; sin embargo, advierte que *el vaciamiento de contenidos generados por la expansión de la matrícula, es el problema más importante, debido a que afecta las posibilidades emancipatorias de los sectores populares*. Desde el punto de vista de Tedesco (1987) dicho vaciamiento incapacita a la institución educativa para convertirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos.

Para la *pedagogía hermenéutica-participativa*, el problema pedagógico *crucial es el tipo de relaciones de poder que se genera en el sistema educativo*. En este sentido, destacan la existencia de una estructura burocrática, caracterizada por un verticalismo autoritario y un fuerte dogmatismo cuyas consecuencias son: el individualismo, la competencia y la pasividad de los sujetos educativos. Desde la perspectiva de Vera Godoy (1985) estos problemas no se resuelven cambiando los contenidos o los métodos de trabajo, es necesario que se modifiquen las relaciones de poder en la escuela y en el aula, promoviendo espacios de participación donde se reflexionen sobre los marcos de referencias y mediante ellos se modifiquen las acciones pedagógicas.

Haciendo una mirada crítica de ambos modelos, se puede observar que la *pedagogía culturalista* destaca la importancia de la escuela como transmisora de la cultura y como consecuencia de ello, privilegia la enseñanza del saber sistematizado en detrimento de las relaciones de poder que se producen entre los distintos sectores involucrados en el proceso educativo. Por el contrario, *la pedagogía hermenéutica-participativa* enfatiza las relaciones de poder en la estructura educativa, aunque son pocas las consideraciones que hacen sobre la

importancia del saber. Como puede apreciarse, cada uno de estos modelos privilegia un aspecto en perjuicio del otro. Para obtener una visión integral de la realidad educativa, es necesario articularlas dialécticamente y otorgarles la misma jerarquía al *saber* acumulado y a las relaciones de *poder* superando estos enfoques fragmentarios.

3.3.2.3. *Las perspectivas y los modelos de la Formación Docente y sus consecuencias en la enseñanza de la Metodología de la Investigación*

Tras las precisiones establecidas sobre los supuestos sociales y educativos que fundamentan las diversas perspectivas y modelos, resta ahora desentrañar las relaciones que existen entre las distintas orientaciones de la Formación Docente y sus posibles implicaciones en la enseñanza de la Metodología de la Investigación (ver cuadro Nro.4).

En el *modelo tecnocrático*, los *docentes* son concebidos como *funcionarios* que adoptan las reglamentaciones propuestas por leyes, decretos, ordenanzas, o planes de estudio; o como *técnicos* que dominan las aplicaciones del conocimiento científico producidos por otros y convertidos en reglas de actuación (Pérez Gómez, 1992). En esta perspectiva, el profesor es considerado un reproductor pasivo, un intermediario entre la sociedad y los sujetos, cuyo papel queda reducido a una actividad meramente instrumental, un profesional que soluciona sus problemas prácticos aplicando las prescripciones políticas derivadas del gobierno o las recomendaciones producidas por las investigaciones educativas. En la gran maquinaria que es la sociedad, los docentes constituyen un engranaje clave para que la sociedad pueda funcionar adecuadamente.

Para contar con docentes reproductores y ejecutores acríticos afines a este modelo, las instituciones de *formación inicial* preparan profesores eficientes mediante la capacitación en el manejo de técnicas, normas y contenidos instrumentales que garanticen el logro de los objetivos prefijados (Suárez, 1994) y el entrenamiento de las destrezas y habilidades necesarias para enseñar eficientemente a través de empleo de técnicas de programación pedagógica, uso de nuevos recursos de enseñanza y, en menor medida, la adquisición de conocimientos disciplinares (Diker y Teriggi, 1997).

Como puede deducirse de las consideraciones realizadas hasta aquí, la perspectiva tecnocrática establece una clara división técnica y social del trabajo escolar (Suárez, 1993). Por un lado, *los investigadores educativos* son los encargados de producir conocimiento, técnicas y procedimientos de enseñanza y por el otro, los *docentes* son los *prácticos idóneos* (Southwell, 1995) que tienen la responsabilidad de aplicar mecánicamente los saberes producidos por otros de acuerdo a ciertos parámetros normativos ya establecidos al desarrollo de su práctica. De este modo, “el saber hacer” de los docentes queda limitado a la aplicación instrumental de prescripciones a cada situación escolar y por ende, su preparación profesional debe centrarse en las funciones reproductoras y dejar de lado el conocimiento fundamentado de los principios pedagógicos generales (Suárez, 1993).

En este contexto teórico, la *formación acerca de la Metodología de la Investigación* está destinada a promover la apropiación de los hallazgos y a entrenar las habilidades y destrezas para aplicar las teorías, los principios científicos y los resultados de las investigaciones educativas. Por

ello los docentes en formación deben aprender a:

- Reconocer los procedimientos metodológicos y técnicos que emplean los investigadores que construyen el conocimiento científico.
- Analizar trabajos de investigaciones presentadas en publicaciones científicas.
- Utilizar los conocimientos derivados de las investigaciones en el aula.

Los objetivos que propone De Landsheere (1977) para la formación inicial de los docentes en investigación ilustran claramente esta perspectiva. El mismo sugiere informar a los alumnos de magisterio acerca de los principios, los métodos, las técnicas y las fuentes de investigación; capacitar para comprender y criticar las publicaciones de investigación; preparar para poder controlar científicamente los efectos de la innovación en sus aulas y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos como sistemas tecnológicos, etc..

En los *modelos alternativos* que acompañan a los procesos de democratización, el docente tiene un mayor protagonismo en la creación o en la recreación de los conocimientos socialmente significativos. No obstante, las diferencias entre los *modelos histórico-culturalista* y *hermenéutico-participativo* no son sutiles y, en este caso, tienen importantes consecuencias para la formación en la Metodología de la Investigación.

PERSPECTIVAS	MODELOS	Formación inicial		Formación en Metodología de la Investigación	
		Perfil del docente	Finalidad de la formación inicial	Perfil de los docentes frente a la investigación	Finalidad de la formación
HEGEMÓNICAS	Pedagogía tecnocrática	- Reproductor pasivo. Un transmisor acrítico de conocimiento y ejecutor de prescripciones políticas o científicas producidas por otros.	- Entrenar las habilidades necesarias para enseñar. - Promover la adquisición de conocimientos disciplinares.	- Consumidor pasivo y ejecutor acrítico de investigaciones educativas	- Promover la apropiación pasiva de los hallazgos de la investigación. - Entrenar las habilidades y destrezas para aplicar el resultado de la investigación.
	Pedagogía Tecnocrática	- Reproductor activo. Un transmisor crítico del conocimiento, buscando que los alumnos accedan al saber escolar.	-Promover la apropiación crítica de los conocimientos socialmente significativos, logrando un buen: a) Dominio de la asignatura que enseñan. b) Manejo de estrategias de enseñanza.	-Consumidor activo de investigaciones educativas.	- Proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para apropiarse y recontextualizar los hallazgos de la investigación.
ALTERNATIVAS	Pedagogía Hermenéutica participativa	- Reproductor activo y productor. Un transmisor crítico y productor de conocimiento.	- Promover la apropiación crítica y la construcción colectiva de los conocimientos socialmente significativos: - Promover la reflexión crítica sobre su práctica, proporcionando herramientas teóricas y metodológicas. - Desarrollo de actitudes que requieren compromiso ético-político.	- Consumidor activo y productor de investigaciones educativas.	- Proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para recontextualizar los hallazgos de la investigación y para producir conocimiento.

Tabla 3.3: Implicancias de los modelos teóricos en la formación de la Metodología de la Investigación.

Para la *pedagogía crítica de los contenidos*, el docente debe ser un transmisor crítico de conocimientos sistematizados, un reproductor activo, un mediador entre el saber social acumulado

y los alumnos que precisan apropiarse de dicho saber como un instrumento para luchar por la transformación de la sociedad. En términos de Davini (1991) el profesor deseado es aquel sujeto que posee una sólida formación en su ciencia y, además es capaz de estimular a los alumnos para que puedan re-elaborar críticamente los conocimientos que se les proporcionan, a partir de sus recursos intelectuales y culturales.

Para configurar un transmisor crítico y un reproductor activo, las instituciones dedicadas a la *formación inicial* deben preparar profesores especialistas en la enseñanza de una disciplina mediante la transmisión de un corpus de conocimientos científicos y culturales socialmente significativos que permitan un buen dominio de los conceptos y estructura disciplinar de la asignatura que enseña y el manejo de estrategias didácticas renovadoras, acorde a dichas asignaturas.

Dicho enfoque al igual que el modelo tecnocrático, sigue manteniendo la división de funciones entre *docentes e investigadores*, pero plantea algunas diferencias con relación al mismo. Aquí *el investigador educativo* sigue manteniendo su hegemonía en la producción del conocimiento científico, aunque *los docentes* ya no son sujetos pasivos; sino que adquieren mayor autonomía en la medida que seleccionan, re-significan y re-interpretan las producciones realizadas por otros, en función de la utilidad que puedan proporcionar a su práctica profesional.

Como puede apreciarse, esta mirada constituye un adelanto importante con relación al modelo anterior porque el profesor asume un mayor protagonismo en los procesos de producción y reproducción de los saberes, pero no resuelve los problemas centrales que entrañan la relación investigación y práctica.

Para lograr que los docentes se constituyan en consumidores activos, *la formación en Metodología de la Investigación* debe proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para analizar y adaptar críticamente las producciones científicas. En tal sentido, los docentes en formación deben aprender a:

- Situar los hallazgos de la investigación en su contexto histórico y social.
- Analizar y reflexionar sobre los procesos y los productos obtenidos mediante la investigación.
- Seleccionar aquellos resultados cuyos contenidos tienen en cuenta su realidad o pueden enriquecer su práctica docente.
- Utilizar las recomendaciones surgidas de las investigaciones, adecuándolas a su contexto sociocultural y educativo.

En suma, en el marco de esta propuesta, la formación de los docentes en Metodología de la Investigación es importante porque les proporciona los marcos interpretativos para realizar evaluaciones historizadas de los hallazgos y los criterios para seleccionar aquellos resultados y producciones que les ayuden a mejorar su habilidad para observar y pensar su práctica (Eisner, citado por Zumwalt, 1999).

Para la *pedagogía hermenéutica-participativa* en cambio, el *docente* es considerado un

productor y reproductor activo de los conocimientos socialmente significativos. El mismo debe ser capaz de interpretar las situaciones problemáticas de aprendizaje que experimentan sus alumnos y ofrecer soluciones mediante el abordaje adecuado de las situaciones emergentes que se presentan en la dinámica del aula. Asimismo, tiene que saber reflexionar su práctica, asumir un compromiso ético-político y construir un corpus de conocimiento que de cuenta de la realidad educativa y social donde se desenvuelve.

Para lograr que los profesores se constituyan en sujetos creadores y recreadores del conocimiento, *la formación inicial* debe preparar un docente crítico-trans-formador mediante la generación de espacios que favorezcan la apropiación de los saberes acumulados en la sociedad, la construcción colectiva de conocimientos socialmente significativos, el desarrollo de actitudes indagadoras y la realización de acciones que transformen la realidad socio-educativa. En términos de Vera Godoy (1985) esta formación debe aportar: un instrumental teórico e interpretativo que les ayude a comprender los diversos factores que intervienen en la práctica educativa, una Metodología de la Investigación que les permita generar nuevos conocimientos y un repertorio de alternativas de acción que promueva los procesos de renovación educativa.

En esta perspectiva, la *división técnica y social del trabajo escolar* adquiere un sentido radicalmente distinto a los modelos anteriores, aquí los investigadores y docentes son considerados productores de conocimientos y como consecuencia, ambos están habilitados para trabajar en forma conjunta en proyectos destinados a conocer la realidad educativa.

Los docentes en particular, deben ser al mismo tiempo consumidores activos y productores de saberes. En otras palabras se puede decir que, los profesores tienen que estar en condiciones de poder apropiarse y adaptar los hallazgos de las investigaciones educativas, y también construir nuevos conocimientos que fundamenten su práctica profesional.

En este marco, *la formación en Metodología de la Investigación* proporciona las herramientas conceptuales y metodológicas para que los sujetos puedan:

- Analizar críticamente las producciones científicas y adaptar las investigaciones educativas, contextualizando sus recomendaciones.
- Planificar y desarrollar investigaciones educativas que permitan construir nuevos conocimientos sobre la práctica docente.
- Generar acciones transformadoras sobre la base de los conocimientos construídos.

Este modelo teórico pretende formar docentes que tengan capacidad para diagnosticar e investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, decidir y recrear sus métodos y técnicas de acuerdo con la heterogeneidad de los alumnos, y evaluar permanentemente sus prácticas de manera individual y colectiva. En consecuencia, la formación metodológica adquiere una relevancia inusitada, porque la *investigación* se convierte en una herramienta que posibilita la indagación de la realidad educativa y la reflexión sistemática de la práctica docente. Asimismo, se transforma en la fuente de renovación y el antídoto frente a la enseñanza repetitiva, libresca, pasiva y muerta (Pérez Juste, 1988), evitando que el acto de educar se torne mecánico y rutinario (Rojas Soriano, 1997).

Desde esta perspectiva, el docente que investiga es necesariamente crítico, cuestionador, porque busca estudiar los aspectos evidentes y no evidentes. Esta forma de concebir al docente es más compatible con los marcos democráticos.

Haciendo una mirada retrospectiva acerca de las consideraciones expuestas hasta aquí, se puede apreciar que resulta difícil determinar cuál es el mejor sistema de clasificación, incluso aquellos que intentan sintetizar los diversos aportes, porque se emplean distintos criterios, se fundan en posicionamientos filosóficos diferentes, se aluden a contextos socio-culturales distintos, etc. A lo sumo, sólo se puede elegir aquella propuesta que se adecue mejor a las características del objeto, tal como se ha hecho en el presente trabajo.

Además, resulta sumamente difícil encontrar políticas educativas o instituciones formativas que asuman y desarrollen fielmente los lineamientos teóricos de cada uno de los modelos, y de hecho es imposible que dichos modelos cumplan de manera pura como aquí se expone; sin embargo, describir y analizar críticamente las notas que las caracterizan constituye una herramienta conceptual poderosa que contribuye a desentrañar las imbricadas relaciones que existen entre la concepción sobre sociedad, educación y la Formación Docente, y sus influjos sobre la enseñanza de la Metodología de la Investigación.

3.4. Programas de Formación Docente en Metodología de la Investigación

En el presente apartado se describen brevemente los contenidos de tres programas de formación en Metodología de Investigación, las mismas han sido seleccionadas porque responden a finalidades u opciones metodológicas diferentes.

3.4.1. Programas para formar docentes consumidores de investigaciones

De Landsheere, en la década del '70, elabora una propuesta para la formación inicial en Metodología de la Investigación que puede ser tomada como un modelo destinado a formar consumidores de investigaciones educativas.

El autor reconoce la importancia de la colaboración de los docentes en las investigaciones científicas o en la realización de las mismas; sin embargo, su propuesta acentúa la formación hacia la apropiación de los hallazgos logrados por las investigaciones educativas, indicando que: *“no se trata de hacer de todos los alumnos del magisterio, investigadores avanzados, sino honrados enseñantes prácticos y, sobre todo, consumidores de resultados de la investigación”* (De Landsheere, 77:201).

En el marco de estas consideraciones, el autor bosqueja algunas recomendaciones que se reproducen a continuación:

En relación con la fundamentación teórica propone una iniciación general en:

² La negrita no se encuentra en el texto original.

- Los conceptos principales del método científico.
- Los instrumentos universales.
- El método y los instrumentos específicos.
- El problema de la validez.

En lo referido a la fundamentación metodológica e instrumentación técnica sugiere que se aborden:

- La construcción de tests normativos y tests centrados en los objetivos y la docimología.
- El conocimiento de las nociones básicas de la estadística descriptiva e inferencial.
- El estudio de los principales esquemas de experimentación.
- Manejo de los principios de informática básicos: hardware y software.

A esta propuesta se les pueden hacer al menos tres observaciones; en primer lugar, hay que admitir que De Landsheere es uno de los primeros autores que reconoce la importancia de la Metodología de Investigación en el proceso de formación de los docentes. No cabe duda que algunas de sus recomendaciones - como por ejemplo la introducción de la informática como herramienta de trabajo- además de ser pionera, goza de una singular vigencia. En segundo lugar, con relación a la finalidad, se puede apreciar que esta propuesta formativa orienta sus esfuerzos básicamente a proporcionar las herramientas para que los docentes puedan entender y aplicar los hallazgos de investigaciones realizadas por otros. En tercer lugar, en lo referido a los contenidos, este trabajo reconoce solamente una perspectiva de la ciencia (la visión positivista) y como consecuencia de ello, sugiere la enseñanza del método científico y de procedimientos cuantitativos.

3.4.2. Programas para formar docentes productores de investigaciones

A continuación se analizan dos programas de Formación Docente que pueden ser considerados como modelos que buscan formar consumidores críticos y productores de conocimientos educativos. El primero fue propuesto por Hopkins en la década del '80 y el segundo fue elaborado por Rojas Soriano en la década del '90.

Los autores de estos programas entienden que la apropiación crítica de los fundamentos teóricos, metodológicos e instrumentales de la Metodología de la Investigación permitirán:

- Desarrollar actitudes de indagación, de reflexión y de análisis crítico de la realidad social y educativa.
- Tomar conciencia de los procesos de producción de conocimiento mediante la evaluación crítica de las investigaciones ya efectuadas y la construcción de nuevos conocimientos.
- Contar con procedimientos que posibiliten la revisión sistemática de la práctica docente,

identificando y delimitando sus problemas, recopilando e interpretando las informaciones y elaborando conclusiones.

3.4.2.1. Programas para formar docentes-investigadores cualitativos

David Hopkins, uno de los continuadores del pensamiento de Stenhouse, en la década del '80 escribe el libro denominado "*La investigación en el aula*" en donde afirma que dicho texto "*es una guía práctica para los profesores que quieran llevar a cabo investigaciones en sus aulas y escuelas con el propósito de mejorar la práctica*" (Hopkins, 1989:11). Esta observación inicial resume dos aspectos fundamentales con relación a la formación metodológica; el docente debe ser considerado un productor de conocimiento acerca de lo acontecido en su aula y la investigación tiene que estar vinculada a los procesos de mejora educativa.

A los efectos del presente trabajo, dicho texto es tomado como una propuesta destinada a formar docentes-investigadores cualitativos. El índice del libro equivale a los contenidos centrales de la hipotética propuesta.

En los capítulos vinculados a la fundamentación teórica, el autor aborda los siguientes tópicos:

- *El por qué de los profesores como investigadores en el aula:* Autonomía en el juicio profesional. Problemas en los enfoques tradicionales.
- *La investigación-acción y la investigación en el aula:* La investigación-acción. Crítica a la investigación-acción. La investigación en el aula realizada por profesores. Criterios para la investigación en el aula por profesores.

En los capítulos relacionados con la fundamentación metodológica e instrumentación técnica el autor propone:

- *El planteamiento del problema. Identificación del problema:* El desfase entre teoría y práctica. Problemas abiertos y cerrados. Formulación de hipótesis. Teoría y teorización.
- *La recopilación de datos:* Notas de campo, grabación en audio, diarios de los alumnos, entrevista, grabación en video, cuestionarios, sociometría, pruebas documentales, diapositivas y diaporamas, estudio de casos.
- *La observación en la investigación educativa:* Observación de colegas. Supervisión clínica. Observación estructurada. Lista de interacción y escala.
- *El análisis de los datos de la investigación en el aula:* El problema. Un marco de análisis. Recogida de datos. Validación. Interpretación. Acción.
- *El mantenimiento de la acción:* Redacción de la investigación. Publicación. Acción colaboradora. Curriculum y Pedagogía. Investigación en el aula y control de la educación.

A este largo pero necesario listado de temas, se le pueden hacer al menos tres observaciones.

En primer lugar, este autor reconoce la existencia de diversos modelos de Investigación Educativa, realizando algunas objeciones a la investigación tradicional, a la investigación acción y al final proponiendo el modelo que denomina “la investigación en el aula realizada por profesores”.

En segundo lugar y desde el punto de vista metodológico, esta propuesta privilegia el empleo de instrumentos que recoge informaciones cualitativas, tales como notas de campo, diarios de los alumnos, distintos tipos de entrevistas y observaciones no estructuradas. No obstante ello, no elimina las técnicas que recogen datos cuantitativos tales como los cuestionarios y las observaciones estructuradas, sino que las adopta con cierto recaudo.

En tercer lugar, se nota claramente un interés por establecer una relación estrecha entre investigación y mejora educativa. Se advierte que en la instancia de análisis de los datos y en la fase de mantenimiento de la acción hay una clara preocupación por unir la Investigación Educativa con la acción transformadora.

3.4.2.2. Programas para formar docentes - investigadores dialécticos

Rojas Soriano, en la década del '90 elabora un programa de formación en Investigación Educativa que está explícitamente inscripto en la concepción dialéctica de la ciencia. Este autor sostiene que los profesores deben investigar su práctica educativa porque, la docencia es una práctica que alienta a la investigación y ésta, recrea y supera el quehacer docente (Rojas Soriano 1992-95).

Teniendo en cuenta este punto de partida, el autor propone los siguientes contenidos:

A. En relación con la fundamentación teórica establece los siguientes temas:

- La investigación como proceso socio–histórico.
- La ideología y el conocimiento científico.
- La construcción de la verdad científica.
- La fundamentación epistemológica del proceso de conocimiento.

Principales corrientes del proceso de conocimiento: Positivismo, Materialismo dialéctico y planteamiento metodológico de Max Weber.

B. En lo vinculado a la fundamentación metodológica e instrumentación técnica determina los siguientes ejes:

- El proceso de investigación.
- La delimitación del tema y planteamiento del problema de investigación.
- La elaboración del marco teórico y conceptual.

- La construcción de hipótesis y /o objetivos.
- Los instrumentos de recolección de información.
- El análisis e interpretación de los datos.
- La exposición de los trabajos de investigación.

A este itinerario temático se le pueden hacer al menos dos observaciones:

Esta propuesta le otorga un espacio importante al tratamiento de los fundamentos teóricos, la misma se reflejan en su forma de considerar la investigación como una práctica social e históricamente situada, y en el modo de abordar las concepciones teóricas tales como el positivismo, la perspectiva interpretativa de Weber o el materialismo dialéctico (adviértase que esta propuesta no aborda los mismos modelos de Investigación Educativa sugeridos por Hopkins).

El estudio de la instrumentación metodológica y técnica de la investigación se organiza según las instancias del proceso investigativo que se sugieren habitualmente en los manuales clásicos de investigación.

3.5. Conclusiones del Capítulo

En suma y haciendo una recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, se puede apreciar que:

En primer lugar, existe una intrínseca relación entre los modelos teóricos y la formación en Metodología de la Investigación, quedando claro que: *La pedagogía tecnocrática* sólo busca preparar docentes que sean capaces de ser transmisores pasivos de conocimiento y ejecutores acrílicos de políticas o de investigaciones. Por lo tanto, la formación en Metodología de la Investigación está orientada a propiciar la apropiación pasiva de los hallazgos de las producciones científicas, y a entrenar las habilidades y las destrezas necesarias para aplicar los resultados de las investigaciones educativas.

La pedagogía crítica de los contenidos pretende preparar profesores que sean capaces de transmitir críticamente los conocimientos para que los alumnos accedan a los saberes acumulados por la sociedad y como consecuencia de ello, la formación metodológica tiene que aportar las herramientas conceptuales y metodológicas para que los profesores puedan apropiarse y re-contextualizar los hallazgos de la investigación.

La pedagogía hermenéutica-participativa pretende formar docentes transmisores críticos y productores de conocimientos, por lo tanto, la formación metodológica es fundamental porque les proporciona las herramientas conceptuales y metodológicas que les permite re-interpretar y re-contextualizar los hallazgos de la investigación producidas por otros y, producir nuevos conocimientos mediante investigaciones realizadas por ellos mismos.

En segundo lugar, existe una conexión entre las intenciones formativas y los tipos de contenidos que se proponen en formación metodológica; se puede advertir que las propuestas que buscan formar consumidores de investigación propician la enseñanza de un único modelo de ciencia y

promueven la apropiación de instrumentación y técnicas cuantitativas. En cambio, en aquellos programas que pretenden que los docentes sean consumidores críticos y constructores de conocimientos (en cualquiera de sus versiones, cualitativa o dialéctica) promueven la enseñanza de distintas perspectivas teóricas y fomentan el empleo del método cualitativo; pero no por ello invalidan la posibilidad de emplear técnicas cuantitativas.