

Contextualización y mapeo de la formación docente argentina. El caso de la provincia de Santa Cruz

Contextualization and Mapping of Argentine Teacher Training. The Case of the Province of Santa Cruz

Valeria Bedacarratx

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Investigación y Transferencia Santa Cruz (CIT SC); Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), Unidad Académica San Julián (UASJ). Puerto San Julián, Santa Cruz, Argentina

vbedacarratx@conicet.gov.ar

Resumen

El presente artículo recupera parcialmente las producciones y aportes del proyecto de investigación "Formación y Trabajo docente en Santa Cruz. Regulaciones, propuestas y demandas de una profesión de Estado" (PI UNPA 29D/97), perteneciente al Programa de Políticas Públicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Este propuso un estudio exploratorio con base en la sistematización y triangulación de datos obtenidos a partir del rastreo de una diversidad de fuentes, con el objetivo de aportar a la descripción y conocimiento del estado de situación de las ofertas de formación docente en el territorio provincial y atendiendo a su articulación con el contexto nacional. Particularmente, el desarrollo aquí propuesto se concentra, por un lado, en sistematizar las características del subsistema formador de docentes en nuestro país, signado por su constitución dual o binaria y cuyas políticas y organización resultan configuradoras del objeto de estudio que nos ocupa; por otro, en dar cuenta de un "mapeo" de las instituciones públicas y privadas que actualmente ofrecen carreras de formación docente en la provincia, con vistas a ofrecer elementos que pudieran eventualmente servir de insumo en la orientación de las políticas de formación docente y de articulación interinstitucional para su desarrollo.

Palabras Clave: Formación Docente; Educación superior; Santa Cruz

Abstract

This article partially recovers the productions and contributions of the Research Project entitled "Teaching Training and Work in Santa Cruz. Regulations, proposals and demands of a State profession" (PI UNPA 29D/97), belonging to the Public and Social Policies Program of the National University of Southern Patagonia (Universidad Nacional de la Patagonia Austral). It proposed an exploratory study based on the systematization and triangulation of data obtained from the tracking of a variety of sources, with the goal of contributing to the description and knowledge of the current status of teacher training offerings in the provincial territory, and taking into account its linkage with the national context. Particularly, the development proposed here focuses, on the one hand, on systematizing the characteristics of the teacher training subsystem in our country, marked by its dual or binary constitution (Mollis, 2006; Pérez Rasetti, 2007), and whose policies and organization are shaping the object of study that concerns us; and, on the other hand, on accounting for a "mapping" of the public and private institutions that currently offer teacher training courses in the province, with a view to offering elements that could eventually serve as input in the orientation of teacher training policies and inter-institutional coordination for their development.

Keywords: Teacher Training; Higher Education; Santa Cruz

Recibido: 19/03/24; **Aceptado:** 20/05/24

1. Introducción

La provincia de Santa Cruz cuenta con un total de 333.473 habitantes (0,72% de la población argentina)¹, distribuidos en una superficie de 243.945 km² (800 km de amplitud longitudinal y una media de 350 km). Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la República Argentina, y es, al mismo tiempo, la de menor densidad poblacional (1,37 habitante por km²), dispersa en quince municipios emplazados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, a una distancia promedio de 2300 km respecto de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

Reconocida primero como territorio nacional por Ley N° 1532 (en el año 1884), fue hacia finales de la década del cincuenta del siglo siguiente que el Estado nacional reconoció a Santa Cruz como provincia. Su origen y desarrollo demográfico son de carácter aluvional, y fue constituida, en su etapa fundacional, por diversas corrientes inmigratorias y migratorias internas fluctuantes a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En ese devenir, es a partir de la década del sesenta que en la provincia de Santa Cruz comienza a estructurarse el campo² de la educación superior, como respuesta a las demandas y presión de distintos sectores sociales y municipios que favorecieron la creación de instituciones terciarias con ofertas de formación docente, en el marco de un sistema educativo en expansión.

Interesa en este contexto abordar la pregunta relativa a los modos en que el campo de la formación docente se fue reconfigurando hasta llegar a su estado de situación actual, poniendo en relación esas reconfiguraciones con el devenir de las regulaciones del ejercicio de la docencia en la provincia y en el contexto nacional. Los modos en que los proyectos de formación docente han pretendido atender a (viejas y nuevas) demandas sociales y la naturaleza de tales demandas también forman parte de los intereses de la indagación del proyecto de investigación en el que esta presentación se enmarca: PI UNPA 29 D/97 "Formación y Trabajo docente en Santa Cruz. Regulaciones, propuestas y demandas de una profesión de Estado"³, perteneciente al Programa de Políticas Públicas y Sociales de la UNPA.

En ese marco, el desarrollo del presente artículo propone una sistematización de las características del subsistema formador de docentes en nuestro país, signado por su constitución dual o binaria (Mollis, 2006; Pérez Rasetti, 2007) y cuyas políticas y organización resultan configuradoras del objeto de estudio que nos ocupa. Se trata de una sistematización que permite contextualizar el "mapeo" de las instituciones de gestión estatal y de gestión privada que actualmente ofrecen carreras de formación docente en la provincia, el cual constituye la segunda sección del artículo. Dicho mapeo se sustenta en el rastreo de fuentes documentales diversas (registros de portales institucionales y sitios web -con información sistematizada de las instituciones formadoras de docentes de la provincia de Santa Cruz:- legislación, reglamentos, resoluciones, planes y programas de estudio), que sirvieron de insumo para la generación de una base de datos y la elaboración de una serie de "documentos comentados" que apuntaron a presentar una descripción analítica, a partir de la cual fue posible arribar a una caracterización general de toda la documentación revisada.

1 Según los datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en enero de 2023.

2 Campo, en el sentido bourdieano del concepto: como trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación actual y potencial y por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (Bourdieu, 1997).

3 Dirección: Valeria Bedacarratx. Equipo de Investigación: Soledad Santi, Gabriela Duarte, Fernanda Juarrós, Mirta Prestes (becaria), María Celeste Luisi, María José Huilinao, Georgina Sorda.

La sistematización de esa heterogeneidad de materiales estuvo orientada por la intencionalidad fundamental de ir dando respuesta a la pregunta relativa a cómo se concibe el ejercicio del trabajo docente y cómo se plantea la organización de la formación para dicho trabajo. Partiendo de considerar que todos los documentos constituyen una materialización de un discurso –pedagógico y político– “oficial”, conformado por un contenido híbrido (Ferry, 1987), con componentes de carácter normativo, prescriptivo e ideológico, la indagación buscó identificarlos, atendiendo a la articulación-producción de sentidos que de él emergen. Un discurso que, al desenvolverse entre la práctica, la pedagogía y la política educativa (Ferry, 1987), forma parte de las estrategias hegemónicas que buscan establecer interpretaciones dominantes sobre la realidad que construye y hace inteligible (Southwell y Vassilliades, 2014).

Sobre el final del artículo, se propone una reflexión que deja planteadas algunas inquietudes y elementos de análisis que podrían servir de insumo en el diseño e implementación de las políticas públicas en el ámbito educativo en la provincia de Santa Cruz.

2. Contextualización de la formación docente en Argentina: mirada histórica y situacional

El subsistema formador de docentes y su proceso de estructuración se remonta a los orígenes del sistema educativo argentino. Resultaba central en aquel momento fundacional la formación de personal idóneo que estuviera en condiciones de asumir el mandato “civilizador” formulado a la escuela: el de la educación ciudadana que permitiera la consolidación del Estado-nación y del proyecto político de homogeneización cultural a él asociado. En ese marco, se requería un ámbito específico para la conformación de un cuerpo de enseñantes, y es así que a finales del siglo XIX, con el normalismo, nace, se expande y se institucionaliza la formación docente en el país.

Si bien existen registros de intentos provinciales de creación de instituciones de formación docente con anterioridad –incluso en forma previa a la constitución del sistema educativo– (Gvirtz y Barslavsky, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997), el proceso de consolidación del normalismo en Argentina tiene como hito la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná, cuya importancia no radica en haber sido la primera del país, sino en haberse constituido como referente central y modelo a seguir de todas las escuelas normales que el Estado comenzó a crear luego en diferentes puntos del país (Alliaud, 1993; Diker y Terigi, 1997)⁴.

Desde esta estrategia de subordinación a las características de una institución modelo o ejemplar se naturalizó un paradigma que se (auto)presentaba como único/universal (y, por tanto, incuestionable), que contribuyó a homogeneizar y tipificar la formación del magisterio (Alliaud, 1993; Diker y Terigi, 1997), con un circuito específico y diferenciado respecto de la formación del profesorado. Por un lado, la educación normal (posprimaria, ubicada en el nivel medio) –centrada en la misión alfabetizadora, disciplinadora y civilizatoria– era la que regulaba el campo de formación de los maestros de educación básica. Por otro lado, la educación profesional universitaria (centrada en lo disciplinar y eximida de la atención a aspectos pedagógicos), era la requerida para el ejercicio de la docencia en los colegios nacionales (con su lógica de diferenciación e impronta elitista y propedéutica para la universidad)⁵.

4 Al mismo tiempo, esta escuela y las subsiguientes seguían el modelo norteamericano importado por Sarmiento.

5 En contraposición a la tendencia dominante, en diciembre de 1904, se refrenda el Decreto de Creación del Seminario Pedagógico –que fuera la primera opción específica de formación de egresados universitarios para el ejercicio de la docencia– sobre cuya base, diez años más tarde, se creó el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (el Joaquín V. González, en Buenos Aires), destinado a la formación de docentes “secundarios” que marcaría una innovación fundante, al incorporar el saber académico y pedagógico y al buscar promover un nivel de enseñanza comparable al brindado en las universidades (Méndez, 2011). Para la misma época, se fundó, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, en 1902) y en la Universidad de Buenos Aires (UBA, 1907) el Profesorado para la Enseñanza Secundaria y Especial (Birgin, 2023).

Respecto de los maestros de educación inicial y primaria, la creciente preocupación por una formación más avanzada y específica dio paso (a un siglo de la creación de las escuelas normales) al proceso de terciarización de la formación del magisterio con la cual se buscaba la profesionalización por la vía de una capacitación específica en el manejo de técnicas y saberes instrumentales que tornaran más eficaz la labor educativa. En ese marco, en el año 1969, la formación se “eleva” de nivel (pasando del nivel medio al nivel superior no universitario) y su duración se prolonga: ahora la carrera magisterial abarcaba dos años y medio, previa certificación de aprobación del nivel medio en la modalidad bachillerato pedagógico (Diker y Terigi, 1997; Braslavsky y Birgin, 1995).

El de terciarización constituyó un proceso de reconfiguración del sistema formador que ocurrió en diversas escalas y con distintas dinámicas (Birgin, 2023), no exento de resistencias y críticas, especialmente provenientes de la arraigada tradición normalizadora, muchos de cuyos rasgos han quedado enquistados en prácticas y concepciones relativas a la naturaleza del trabajo docente. Así, los institutos terciarios fueron herederos directos de la cultura institucional normalista, cristalizada no solo en el isomorfismo con el nivel para el cual forman, sino también en la persistencia de su pensamiento “modelizante”, que fomentaba la idea de una realidad y una escuela ilusoriamente homogéneas y sin conflictos, a las cuales los sujetos deberían adaptarse (Davini, 1995).

Respecto de la formación de docentes de nivel medio, con el correr del tiempo, la emergencia e implementación de cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos e institutos nacionales de profesorado (Diker y Terigi, 1997) fueron dando cuenta de una creciente preocupación por la institucionalización y el establecimiento de requisitos y exigencias que dieran respuesta a la realidad surgida con la progresiva expansión y transmutación de ese nivel. Esta formación diferenciada para enseñar en el nivel se configuró, “por un lado, con carreras específicas en las escuelas normales e institutos de profesorado. Por el otro, las universidades construyeron profesorados propios. Los normalistas intentaron, sin éxito, regular el conjunto de la formación docente para el nivel secundario” (Birgin, 2019, p. 239).

Esta breve revisión y los aportes que la bibliografía especializada hace al respecto (Diker y Terigi, 1997; Alliaud y Feeney, 2014; Birgin, 2019) permiten advertir que la disputa por la acreditación y las definiciones respecto del tipo de preparación idónea (instituciones, contenidos nodales y complementarios, metodologías de la formación) para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema han atravesado el campo de la profesión y del subsistema formador objeto de este apartado. Esta disputa se resolvió por la vía de la “convivencia” (Birgin, 2019), y se cristalizó en el carácter dual o binario (Mollis, 2006) que reviste la formación docente inicial en nuestro país: dos circuitos diferenciados (universitario y no universitario), paralelos, desarticulados, superpuestos, con culturas institucionales y formas de regulación propias, que ofrecen titulaciones análogas y disímiles propuestas formativas para el desempeño en un mismo campo profesional.

La complejidad y heterogeneidad institucional del subsistema formador de docentes y las problemáticas asociadas a tales características han procurado ser abordadas desde diferentes iniciativas, estrategias y cambios normativos, en consonancia con las orientaciones políticas de los diferentes gobiernos.

En la década del noventa, la revisión curricular de la formación inicial, las exigencias de acreditación de las instituciones formadoras y la capacitación docente fueron las principales estrategias (Mezzadra y Vereda, 2014) de la política para el subsistema formador, enmarcadas normativamente en tres leyes centrales que cristalizaron la política educativa de esa década (Birgin, 2019):

a) la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (N° 24.0249/1991), que para el caso de los institutos de formación docente se justificó en la necesidad de un reordenamiento del sistema formador, en un contexto en el que en muchas de las provincias convivían instituciones terciarias nacionales y provinciales, con superposición de ofertas académicas y que no siempre habían sido resultado de una planificación concertada (Feldfeber e Ivanier, 2003).

En su implementación, la transferencia de las instituciones de dependencia nacional resultó “abrupta e inorgánica” (Birgin, 2019) y consistió en una delegación de la gestión administrativa, académica y financiera de las instituciones de formación docente al ámbito de las jurisdicciones, sin los recursos pertinentes (Davini, 2015, p. 86). Así, como lo plantea la citada autora, sin una estructura de sostén, tanto normativa como organizacional, las jurisdicciones se vieron en la situación de “recibir estos servicios sin contar con las condiciones legales, organizativas ni administrativas necesarias y (por qué no) sin saber qué hacer con este nivel [...] [provocando] que muchas instituciones [...] hayan quedado ‘autonomizadas’, constituyendo ‘tierra de nadie’” (Davini, 2015, p. 135).

b) La Ley Federal de Educación (LFE), N° 24.195/1993, que estableció algunas definiciones generales –pero no por ello poco relevantes– en torno a la formación docente. En su artículo 10, la normativa diferencia dos circuitos dentro de la educación superior: universitaria y no universitaria, opción esta última en la que quedaron contemplados los institutos de formación docente (artículo 18). Si bien la necesidad de articular la educación superior estuvo referenciada, pretendiendo asegurar la movilidad horizontal y vertical de los/as alumnos/as y la articulación de los institutos superiores de formación docente (ISFD) con las universidades (artículos 12 y 18, respectivamente), la sola sanción de la ley no implicó modificar la característica estructural de ambos circuitos: la independencia y autonomía que han tenido el uno del otro.

c) La Ley de Educación Superior (LES), N° 24.521/1995, que planteó avanzar hacia un sistema único de educación superior regulando, por primera vez, al conjunto de las instituciones que lo integran y que incluyó a las instituciones de formación técnica y docente, las cuales, históricamente, habían estado reconocidas en un circuito paralelo al superior (terciario), de menor prestigio y estatus frente al universitario (Feldfeber e Ivanier, 2003; Pereyra et al., 2019).

En lo que respecta a la regulación de las ofertas de formación docente, la LES prevé tres cuestiones centrales: a) garantizar el perfeccionamiento y actualización de los docentes en actividad, ligado b) al desarrollo de investigación educativa e implementación de experiencias innovadoras y a c) la articulación entre las instituciones del nivel superior (Pereyra et al., 2019).

Esto significó un cambio de perspectiva que instaló como prescripción un nuevo eje de funcionamiento a las instituciones formadoras, con clara base en el modelo universitario y sus tres funciones, de docencia, investigación y extensión. Las instituciones de formación docente, que en su mayoría no desarrollaban tareas de investigación, se vieron “obligadas” a cumplir con este parámetro de acreditación (Pereyra et al., 2019), aun cuando no estaban garantizadas las condiciones mínimas para poder hacerlo.

El pasaje de un Estado rector del desarrollo a un Estado evaluador externo que pone reglas de juego entre “unidades individuales” transferidas a las jurisdicciones (Davini, 2015) contribuyó a soslayar la visión del subsistema en su conjunto⁶, al tiempo que trasladó la responsabilidad del cambio propuesto a los propios institutos: al imponerles

⁶ En este punto, Davini (2015, p. 135) comenta que “es probable que se haya pensado en regularlo o reordenarlo por exclusión de ‘unidades’”.

requisitos de calidad académica que no habían desarrollado, sobre nuevas funciones de investigación y capacitación [...] y sobre los planes de estudio. Ello generó un proceso muy conflictivo, en la puja por sobrevivir a través de la acreditación, y por definir los que quedan dentro y los que caen fuera. (Davini, 2015: 135)

De acuerdo con el estudio de Aiello y Grandolli (2013), la normativa referida a la acreditación de los ISFD7 de la década del noventa posicionó a la evaluación como un mecanismo de control exterior a las prácticas pedagógicas de los institutos de formación docente y adquirió un carácter marcadamente administrativo, vivido en muchas ocasiones como amenaza de cierre de las instituciones en el escenario de crisis de los presupuestos públicos. De hecho, así lo señalan Aguirre y Porta (2020, p. 108):

el proceso de evaluación y acreditación vivido por aquellos años en nuestro país significó un punto de quiebre en las políticas [...] No solo porque implicó un proceso desordenado y mercantilista, sino porque significó el cierre de muchos institutos que no estaban preparados [para cubrir los requerimientos de la acreditación]⁸.

En este marco, los problemas de fragmentación, desarticulación, desigualdad y calidad del subsistema formador de docentes no solo no pudieron superarse con la reforma, sino que se vieron profundizados. Frente a este diagnóstico, la Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2005 explicita una política educativa que tiene como objetivo “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación” (artículo 73). En la citada ley, se prolonga la formación docente inicial a cuatro años (se amplía su carga horaria y “se elevan” las titulaciones del pregrado al grado), se reconoce a la formación continua como un derecho (con la consecuente obligación del Estado a ofrecerla de manera gratuita) y se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), para la concertación, planeamiento, coordinación e implementación de una política federal de fortalecimiento de la formación docente que apunte a la articulación de las distintas jurisdicciones y vertientes institucionales que conforman el subsistema, cuestión que aún hoy no llega a resolverse (Menghini et al., 2019).

Como parte de un proceso de dinamización que intentó desarrollar y jerarquizar la formación docente en la Argentina, la creación de este nuevo organismo respondió a la necesidad de contar con una instancia central de coordinación y regulación de los procesos de transformación requeridos para el subsistema formador, que permitiera cohesionar, unificar y legitimar una oferta de formación docente en el territorio nacional (Piovani, 2013; Birgin, 2020; Frechtel, 2021). Según Rivas (2009), un rasgo emergente de la situación que a inicios de siglo atravesó la formación docente fue su creciente tendencia a la centralización estratégica a partir de 2003, lo cual era absolutamente necesario como política alternativa a dejar en manos del Estado nacional la gestión de los ISFD.

De este modo, el Estado buscaba reposicionarse en un rol de alto protagonismo, con énfasis en la reconstrucción de lo común-nacional (Birgin, 2020), y el INFD se constituyó en un elemento fundamental de la estrategia de recentralización de la política nacional que se evidencia en una larga lista de cambios normativos que retraen la autonomía de las jurisdicciones y de las instituciones [...] sin alterar la descentralización y la transferencia concretada en la década de 1990. (Morelli e Iturbe, 2018, p. 5)

7 Los citados autores también señalan que en los ISFD, el modelo adoptado fue el de acreditación de instituciones, “a diferencia del modelo universitario, que implicaba la acreditación de carreras y la evaluación institucional de las universidades” (Aiello y Grandolli, 2013, p. 103).

8 De acuerdo con los citados autores, como consecuencia del proceso político-normativo vivido en esa etapa, los ISFD se redujeron de 1700 a 1170 para el año 2000.

Desde allí, el Ministerio de Educación planificó y desarrolló estrategias orientadas a brindar apoyo técnico y financiero al gobierno de la formación docente (Morelli e Iturbe, 2018, p. 6) y desplegó una serie de iniciativas que buscaron superar los grados de fragmentación amplificados con la aplicación de la LFE y a compensar desigualdades que las políticas neoliberales habían profundizado. Entre las acciones y programas generados en ese sentido se destacan:

la formulación de contenidos comunes para todas las carreras de formación docente a nivel nacional; la puesta en marcha de un programa de especializaciones en distintas áreas disciplinares para los/as docentes en ejercicio del todo el sistema educativo, en forma gratuita y, principalmente, virtual; la organización de ciclos de desarrollo profesional destinados principalmente a profesores/as de los Institutos de Formación Docente del país. (Frechtel, 2021, pp. 46-47)⁹

2.1. Problemáticas y desafíos del subsistema de formación docente

La fragmentación y falta de articulación del subsistema que con la creación del INFD se buscaba revertir se patentiza en el hecho de que, al momento de la sanción de la LEN, existían en el país 1500 títulos de formación docente: 800 de los ISFD y 700 de las universidades, lo que constituía un verdadero obstáculo para la delimitación de un perfil profesional común para los docentes de todo el país (Mezzadra y Veleda, 2014). Esta situación (la de los títulos) pudo revertirse con el trabajo articulado entre el INFD y los ministerios provinciales en torno a la reforma de los diseños curriculares, lo cual permitió el ordenamiento de las nominaciones de las titulaciones docentes (que se redujeron a 33).

La construcción de acuerdos federales sobre la denominación de los títulos, los alcances, la cantidad mínima de horas de formación y el peso relativo de los campos es uno de los indicadores de logro que el INFD registra en su Informe 2007-2015, asociado a otros tales como la evaluación y el reconocimiento de su validez nacional; la instalación de un sistema de seguimiento y evaluación del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales; el inicio de una etapa de trabajo conjunto con las universidades a través de los proyectos de articulación y de la producción de recomendaciones para la mejora de la formación de profesores de nivel secundario (INFD, 2015).

Respecto de esta última cuestión, y tal como se ha mencionado en apartados previos, las instituciones universitarias y no universitarias han tendido siempre a funcionar como sistemas paralelos: las primeras, amparadas en su autonomía; las segundas, reguladas heterogéneamente por normativas jurisdiccionales. En ese sentido, la creación del INFD inauguró un trabajo (en conjunto con la Secretaría de Políticas Universitarias) de establecimiento de criterios comunes para la formación de los profesorado y la firma de acuerdos sobre cuestiones prioritarias que, al tiempo que respetar la autonomía de las universidades, posicionó al Estado como garante del cumplimiento de los propósitos y funciones asignados al sistema formador y las escuelas (Mezzadra y Veleda, 2014).

De este modo, aunque el problema lejos está de resolverse, hay iniciado un camino hacia la coordinación del subsistema formador y la articulación de sus componentes sobre una base común nacional, en el que también se financiaron y promovieron proyectos de cooperación e investigación conjunta entre ambos tipos de instituciones. Esta labor no ha sido llana ni estuvo

⁹ Resulta interesante mencionar que, mientras algunos autores señalan que la capacidad de intervención ministerial se vio obturada por el grado de descentralización educativa impulsada en los últimos 50 años (Imen, 2008, p. 422), otros señalan una interferencia de la nación sobre las jurisdicciones y una distorsión del federalismo sostenido desde el Consejo Federal de Educación (CFE), al tener el INFD capacidad para vincularse de manera directa con los ISFD a través de programas y proyectos de ejecución tanto a nivel institucional como al nivel de los equipos de docentes (Morelli e Iturbe, 2018).

exenta de resistencias en el ámbito universitario, desde donde se han expresado desacuerdos¹⁰ en torno a adaptarse o acatar definiciones curriculares que, en principio les corresponde realizar a cada institución universitaria en el marco de la autonomía que la Constitución les confiere.

Al respecto cabe señalar dos cuestiones: por un lado, las políticas, convocatorias y el marco normativo propuesto por el INFD han estado fundamentalmente orientados a los ISFD y han “afectado” tangencialmente a las universidades (Misuraca y Menghini, 2010); por otro, el conflicto latente generado por el virtual “avance” contra la autonomía universitaria desde un organismo nacional suprainsitucional con funciones de regulación que alcanzan a las universidades queda parcialmente neutralizado en 2010, cuando por Resolución el Ministerio incluye a los profesorado universitarios en el Artículo 43 de la aún vigente LES. De este modo, la discusión se traslada a otro ámbito: el del Consejo de Universidades y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En ese proceso, el ministerio convoca al Consejo de Universidades para, primero, establecer en forma conjunta los lineamientos generales y comunes para la formación docente a ser tenidos en cuenta en el proceso de evaluación; luego, iniciar el abordaje específico de cada carrera de profesorado (en un orden de prioridad acordado), previo a lo cual se definió la formulación de criterios de composición de las carreras, con la participación de especialistas. A diferencia de lo acontecido en los años noventa, organizaciones intermedias¹¹ (creadas con posterioridad a esa década) resultan tener un papel central en el desarrollo de este proceso de definición y dinamizan (y potencialmente, horizontalizan) un debate necesario y fundamental: el relativo a las condiciones, requisitos y contenidos de la formación de los docentes del país y del aporte de las universidades en ese sentido.

Ahora bien, así como la formación de maestros y profesores presenta problemáticas con relativa independencia respecto del tipo de institución (universitaria o no universitaria) en el que se imparte, hay otro conjunto de dificultades y rasgos que son idiosincráticos de cada caso y que se relacionan con las respectivas culturas institucionales, preparación académica y socialización profesional que en ellas se ofrece (de este modo, la formación que transitan los docentes de una u otra institución –que egresan bajo una misma titulación– puede ser profundamente diferente, ni superior ni inferior). Atendiendo a ello –y a las tradiciones, formas de gobierno y lógicas de funcionamiento de un tipo de institución y de otra–, consideramos que ha resultado pertinente el establecimiento de circuitos de deliberación diferenciados (con una base común, en tanto en ambos participa el ministerio nacional) para la definición de criterios y lineamientos generales de la política curricular de los profesorado.

Puede decirse que en este período asistimos a un proceso de reconfiguración “no homogeneizante” del sistema formador (Birgin, 2019, p. 242), en tanto se sostiene que la heterogeneidad institucional del subsistema y su crecimiento –asociado también al aumento de la matrícula– se da por la vía de creación de institutos, universidades nacionales y universidades provinciales, incluida una universidad pedagógica (sin precedentes en la historia del subsistema y que ameritaría un desarrollo aparte). Al respecto, Birgin menciona que

10 Por ejemplo, en 2007, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se expresó considerando que “teniendo en cuenta su tradición en la formación docente, la calidad de los egresados [...] la trayectoria que éstas tienen en investigación y generación de conocimiento científico en las distintas áreas, deben tener mayor presencia en el organismo que fija la política pública en materia de formación docente” (2007, sin otros datos, citado en Misuraca y Menghini, 2010).

11 Se trata de la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas (CUCEN).

la experiencia argentina muestra desde el 2007 que no es la heterogeneidad institucional lo que marca la desintegración del sistema, sino la voluntad política de producir lo común: allí se inscribe la capacidad del INFD para producir trama común más allá de formatos diferentes y de la diversidad de instituciones que busca interpelar con resultados dispares. (Birgin, 2019, p. 242)

Si bien en este período hay un claro giro en el diseño e implementación de políticas educativas...

en materia de políticas de evaluación nacionales los informes, documentos, investigaciones y bases de datos del Ministerio de Educación siguen poniendo el énfasis en los datos relevados en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Aparece sí una mirada más amplia cuando se afirma que la calidad educativa deberá contemplar tanto los factores propios del sistema y las instituciones escolares como su vinculación con aquellos factores provenientes del contexto¹² y la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes. (Homar, 2019, p. 36)

Durante casi 10 años, el INFD se consolidó como un actor clave en la construcción de modos de regulación de la formación docente inicial y continua (Birgin, 2019):

en especial en cuanto a la formación de maestros/as de niveles inicial y primario; no obstante sigue siendo difícil amalgamar la diversidad de instituciones formadoras (que incluye a las universidades) en un sistema con orientaciones compartidas, lo que es especialmente notable en la formación de profesores para el nivel secundario. (Terigi, 2016, p. 18)

El cambio de gobierno en diciembre de 2015 implicó una rotunda reorientación de “restauración conservadora” (Feldfeber y Gluz, 2011) en lo relativo a las iniciativas de la década precedente en materia de política educativa. De la mano del desfinanciamiento y restructuración del Ministerio de Educación, el gobierno macrista suspendió convocatorias y programas vigentes, y reinstaló en el centro de sus políticas la preocupación por la “enseñanza eficaz” y la “excelencia docente”, de la mano de la evaluación como incentivo y garante de la calidad educativa.

Con base en datos estadísticos y argumentaciones que contrastan cantidad con calidad, desde el INFD se manifiesta la necesidad de efectuar una mejor planificación de la oferta de carreras (y a partir de información objetiva), que conlleve un cambio sustantivo en el subsistema de formación docente y que permita abordar y dar solución a sus problemáticas centrales, identificadas con la persistencia de la fragmentación y el sobredimensionamiento del subsistema formador, la deserción en la formación inicial (con un aumento de la matrícula pero con bajas tasas de egreso) y el logro de la formación continua masiva pero “con el reto pendiente de mejorar aprendizajes” (INFD, 2019, p. 36).

Estas problemáticas aparecen asociadas a un diagnóstico desde el que se identifican las siguientes condiciones críticas de funcionamiento del subsistema formador, que la nueva gestión se propone revertir:

se destina un presupuesto sustantivo para formar a futuros docentes en carreras que no se requieren; hay un alto índice de abandono –especialmente en carreras prioritarias– y no se garantizan los recursos necesarios en las instituciones para acompañar a los estudiantes; hay niveles de inversión por estudiante muy desiguales entre institutos y entre jurisdicciones. Aun en un sistema extenso no se logran garantizar las cuatro funciones del sistema for-

12 Por ejemplo, se incorporó una encuesta a docentes y directivos sobre factores de contexto y se promovieron procesos de evaluación institucional participativa (Homar, 2019).

mador, en especial, posicionar a los ISFD como instituciones centrales para el desarrollo profesional docente; las condiciones institucionales establecidas en la Resolución CFE N° 140/1113 no se han cumplido (y es necesario repensar si estas condiciones son suficientes para asegurar una formación de calidad). Las decisiones respecto de la inversión en formación docente y la planificación del sistema muchas veces se toman exclusivamente respondiendo a criterios políticos o a la intención de garantizar ofertas de educación superior en territorio, dejando de lado la preocupación por la calidad de la formación de quienes serán los futuros docentes de nuestro país. (INFD, 2019, p. 92)

El cambio en la orientación de las políticas queda también plasmado en los documentos oficiales del INFD, atravesados y estructurados desde el discurso del déficit fiscal y la necesidad de control del gasto público. En esa línea, los resultados presentados en la Memoria del período 2015-2019 giran en torno a la intención de mostrar el uso eficiente de la inversión del Estado y, también, de la transparencia en el uso de los recursos.

Si bien en el discurso oficial hay una referencia discursiva a “construir sobre lo ya realizado”, se interrumpió el programa “Nuestra Escuela”¹⁴ y se transfirió a las jurisdicciones el financiamiento de los 13 postítulos que se desarrollaban como parte de él. Desde el organismo, la no apertura de nuevas inscripciones para las especializaciones docentes nacionales se fundamentó en la baja proporción de docentes que concluían exitosamente la formación (menor al 10%). Asimismo, se redujeron las temáticas de los cursos de capacitación: se registra un especial énfasis en la temática de comprensión lectora y la producción de textos (en vistas a las dificultades/déficits indicados por los operativos nacionales de evaluación), en detrimento –según la interpretación de los gremios– de abordajes que aporten a la comprensión de los contextos políticos, sociales y pedagógicos. Asimismo, se dio de baja la convocatoria de proyectos concursables de investigación de institutos superiores de formación docente que en muchos casos comenzaban a tener incidencia en la actividad, creación y recreación de la investigación en el espacio del sistema formador (Pereyra et al., 2019, p. 249).

Como rasgo distintivo en el giro que se dio en lo relativo a la gestión y contenidos de la formación continua, se destaca la incorporación del sector privado en el diseño e implementación de cursos y programas de capacitación, con énfasis en una formación fundamentada en los principios de la llamada Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015)¹⁵ y el liderazgo educativo, inscripta en una pedagogía del emprendedorismo, en complementación con otros enfoques como la educación por competencias, ahora planteada como enseñanza de habilidades y capacidades para obtener competencias (Estevez, 2019).

Asimismo, cabe mencionar que, si bien hubo una propuesta e intento de implementación de política de largo plazo, a través del “Plan Maestr@” anunciado por Mauricio Macri en marzo de 2017 (el cual incluía metas educativas a alcanzar en 10 años), este resultó un intento fallido, ya que solo se aplicó una consulta on-line, después de la cual el proyecto de ley al que

13 Esta resolución aprobó en 2011 los “Lineamientos federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador”, que establecen los requisitos mínimos para el funcionamiento de los ISFD y sus pautas de organización interna.

14 Programa diseñado a solicitud del INFD (sobre el final del período anterior) por consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) sede Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional Argentina (Chiliguay, 2019).

15 La nueva gestión pública (NGP) es un programa de reforma del sector público que, sin ser necesariamente coherente y uniforme, “aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas afines, y que tiene como finalidad ‘mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas’” (Vigoda, 2003, p. 813, citado en Verger y Normand, 2015, p. 599). El desarrollo de reformas de NGP implica desagregar de forma más marcada las funciones de proveedores y usuarios, fragmentar los servicios públicos en unidades de gestión más independientes o autónomas y promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles (Verger y Normand, 2015, p. 599).

estaba asociado el plan no llegó a ser ingresado al Congreso ni implementado como plan del Poder Ejecutivo (Estevez, 2019, p. 57).

Aun en el marco de políticas signadas por la restricción financiera y el diagnóstico de sobredimensionamiento del subsistema de formación docente, en el período 2015-2019 se siguió registrando un (leve)¹⁶ crecimiento de las instituciones formadoras: según datos del propio INFD (2019), mientras que a inicios del período el sistema formador contaba con 1248 ISFD (con 152 anexos) y 67 universidades, hacia finales de 2018, contaba con 50 nuevos ISFD (1298, con 172 anexos) –de creación y dependencia jurisdiccional– y 81 universidades.

3. Consideraciones para la contextualización de la formación docente en la actualidad

Si bien la situación hasta aquí descrita puede llevar a diagnosticar el problema de “sobredimensionamiento” del subsistema, la real dificultad radica en la ausencia de una planificación articulada, que a veces deriva en superposición de ofertas en un mismo ámbito territorial y en la ausencia o débil garantía de las condiciones requeridas para el funcionamiento de las nuevas o preexistentes instituciones.

Ahora bien, un elemento a destacar a partir de la creación de instituciones antes mencionada es la expansión y llegada territorial de la formación docente: su cobertura alcanza a todo el territorio nacional y llega a regiones geográficas “periféricas”, sin limitar su ubicación a los principales centros urbanos de cada jurisdicción. En ese sentido, los datos cuantitativos relativos a tamaño, relación cantidad de alumnos por docente, matrícula y cantidad de egreso promedio por institución no dan cuenta de las características particulares, rasgos singulares y relevancia social y educativa de estas instituciones y sus dinámicas en los diferentes puntos del país¹⁷. En ese marco, el 82% de los futuros docentes se forma en ISFD, en tanto el 18% lo hace en las universidades, cuya principal oferta académica (en formación docente) se concentra en profesorado disciplinarios para la educación media (situación asociada al antes referido origen y devenir del subsistema). Solo el 6% y el 3% de los estudiantes de profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria (respectivamente) cursa sus estudios de instituciones universitarias¹⁸.

En 2019, eran once las universidades nacionales¹⁹ que tenían, dentro de su oferta de formación de grado, los profesorado de Educación Primaria y/o Educación Inicial (Menghini et al., 2019, p. 19) cuyas primeras experiencias, como señalan los citados autores, se remontan a la década del sesenta, con la creación de universidades que resultaron del crecimiento y/o fusión de instituciones terciarias previas que ya ofrecían carreras de formación docente para esos niveles del sistema educativo. En lo que respecta a las universidades privadas, han incorporado más tardíamente esta oferta y en forma minoritaria (para el año 2019, eran cinco las universida-

16 En el caso de los ISFD, su período de mayor crecimiento fue durante los años 1996 y 2015, en el que se crearon 364 nuevos ISFD, lo cual representaba un aumento del 41,18% (INFD, 2019).

17 Asimismo, el sobredimensionamiento medido por la comparativa entre países en torno a la variable “cantidad de instituciones formadoras por millón de habitantes” resulta inconsistente si se aplica con países (por ejemplo, México) cuya organización del sistema formador es totalmente diferente o con países cuya extensión, dispersión y densidad poblacional difieren, por mucho, de las de Argentina. Todas estas variables son referidas en la Memoria del INFD correspondiente al período 2015-2019.

18 Los datos citados en este párrafo toman como fuente la Memoria del INFD 2015-2019.

19 Con Profesorado para Educación Primaria: Universidad Pedagógica Nacional. Con profesorado para la Educación Inicial: Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de San Luis y Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Con ambos profesorado: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional del Nordeste. Al momento de la publicación de este artículo se registran dos instituciones más que ofrecen estas carreras: la Universidad Nacional de Villa Mercedes (ambos profesorado) y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (Profesorado en Nivel Inicial).

des privadas²⁰ que ofrecían estos profesorados) (Menghini et al., 2019, p. 20).

En referencia a la formación universitaria, un capítulo aparte merecería la reforma propuesta para el subsistema formador en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (como iniciativa del gobierno de Cambiemos en ella). En un contexto de achicamiento del Estado y del gasto público, la propuesta de creación de una universidad formadora de docentes se apoyó en el argumento central de la jerarquización de la formación y la elevación de su calidad, con eje en la idea de “formación del docente del siglo XXI”, desconociendo trayectorias institucionales, tradiciones y saberes –en tanto la propuesta se formuló sin convocatoria al diálogo y al debate a los principales involucrados: los formadores, acusados de conservadores, tradicionalistas, vetustos y alejados del mundo tecnológico del nuevo milenio– (Perazza et al., 2023). De este modo, se parte del supuesto de que lo que está no sirve, de que no es factible “modernizarlo” (Birgin, 2019; Iglesias, 2020) y de que, en virtud de ello, es necesario inventar algo nuevo (Birgin, 2023).

El proyecto original (de diciembre de 2017) proponía la universitarización de la formación inicial de docentes, con el cierre (vía absorción y desintegración) de los 29 institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La iniciativa, fuertemente resistida por la comunidad académica y educativa, se aprobó un año después (noviembre de 2018) con importantes modificaciones (entre ellas, la que reconoce la continuidad de los institutos y la que explicita normativamente la necesaria articulación entre ellos y la universidad en creación), y comenzó a funcionar en el ciclo académico 2021.

Lo cierto es que la doble omisión sobre la que se construye esta propuesta (la relativa a la complejidad de los procesos de cambio y mejora educativa, y la relativa al desconocimiento del contexto sociohistórico y pedagógico en el que pretende inscribirse) actualiza la vieja tensión institucional y político-pedagógica (Birgin, 2019) entre “formación universitaria” y “no universitaria” (normal, terciaria, de educación superior), al tiempo que nos pone de cara a los problemas y desafíos –la mayoría de ellos, ligados a su historia y a los avatares de los ciclos de las políticas educativas– que aún hoy enfrenta el subsistema formador de docentes, caracterizado por su heterogeneidad y creciente magnitud (distribuida territorialmente), con sus consecuentes y persistentes problemáticas de segmentación, fragmentación y desarticulación institucional y jurisdiccional.

3.1. El campo de la educación superior en Patagonia: el caso de la provincia de Santa Cruz²¹

En el extenso territorio de la Patagonia, la regionalización de la enseñanza superior fue una tendencia clara y notoria a partir de la década del setenta del siglo pasado, con antecedentes que datan ya de la década del sesenta (Bedacarratx, 2021). De ello dan cuenta los procesos que conllevarán a la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia en Chubut; de la Universidad Nacional del Comahue en Río Negro y Neuquén y, más adelante, de la Universidad Federal (luego Nacional) de la Patagonia Austral en Santa Cruz.

20 Con Profesorado para Educación Primaria: Universidad Austral, Universidad FASTA, Universidad Católica de Salta, Universidad Católica Argentina. Esta última y la Universidad del Salvador, con Profesorado para Educación Inicial. Al momento de publicación de este artículo, la Universidad del Salvador y la Universidad de San Andrés también cuentan con Profesorado para Educación Primaria; mientras que la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales ofrece el Profesorado para Educación Inicial.

21 En este apartado se retoman parcialmente los desarrollos presentados en Bedacarratx et al. (2019).

Particularmente en la provincia de Santa Cruz²², la estructuración del campo de la educación superior respondió a las demandas y presión de distintos sectores sociales y municipios que favorecieron, en un principio, la creación de instituciones terciarias con ofertas de formación docente²³. Con estas ofertas, el Estado vino a dar respuesta a una demanda que él mismo genera: la de contar con profesionales cuya inserción laboral será en el mismo Estado (en su sistema educativo), que busca consolidarse y expandirse. De allí el concepto de “profesión de Estado” (Arnaut, 1998; Birgin, 1999) en un territorio provincial periférico.

En ese marco, el Instituto de Estudios Superiores creado mediante un convenio con la Universidad Nacional del Sur (UNS) en el año 1963 (por el que esta última se compromete a “transferir su experiencia académica, administrativa e institucional”) puede reconocerse como primer antecedente de la UNPA. Esta experiencia sienta las bases del Instituto Universitario Santa Cruz (IUSC) que, en 1973, intentó formar parte de un proyecto universitario regional liderado por la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP). Este modelo no fue viable y, en 1979, se reeditó el convenio con la UNS, el cual tampoco logró consolidarse.

Durante los años siguientes, se produjeron iniciativas parciales y dispersas con la creación de diversos centros de estudios superiores y con la radicación de una sede de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) en la ciudad de Río Gallegos. Ya en el regreso de la democracia, la oferta de educación superior estatal en la provincia se componía, entonces, por el Instituto Universitario de Santa Cruz en la capital provincial (Río Gallegos), por la sede de la UTN radcada en esa ciudad –en el año 1982– y por los centros de estudios terciarios de Caleta Olivia, Río Turbio y San Julián. En 1984, mediante el Decreto N° 740/84, todas estas instituciones no universitarias se unificaron como sedes del IUSC (el cual continuaba adscripto a la UNS). Esta situación se produjo solo en el plano administrativo, no así en la faz práctica y política.

Una nota distintiva de este proceso es que la conformación del campo de la educación superior en Santa Cruz incluyó las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario como oferta universitaria, cuyo cuasimonopolio –en nuestro país– lo ha tenido, y continúa teniéndolo, el subsistema no universitario de educación²⁴.

Actualmente, este subsistema (no-universitario) atiende también –sin superposición territorial con la oferta universitaria– a la formación de docentes de nivel inicial, primario y secundario. Lo hace a través de tres instituciones de gestión estatal:

- Instituto Provincial de Educación Superior (IPES) Río Gallegos;
- IPES Caleta Olivia, con un anexo en Puerto Deseado;
- Instituto Provincial Superior de Artes (IPSA-Conservatorio Provincial de Música), en Río Gallegos; y una de gestión privada;
- Instituto Salesiano de Educación Superior (ISES), también en la capital provincial²⁵.

22 En este sentido, la estructuración del campo de la educación superior en Santa Cruz comparte características con la propia de otras provincias de la zona patagónica, como Tierra del Fuego, donde también se registra que tal estructuración implicó un desarrollo complejo, basado, más que en una política planificada desde el Estado nacional o provincial, en las emergentes demandas de mayor educación de parte de una población creciente (Lucero, 2023).

23 Al respecto y en lo que sigue se retoman referencias históricas planteadas en otros trabajos (Pérez Rasetti, 1989; Zárate y Mansilla, 2004; Andrade, 2011).

24 Esta situación se vincula con el antes referido origen normalista de la formación docente al momento de convertirse en profesión de Estado hacia fines del siglo XIX (Davini, 1995; Dicker y Terigi, 1997; Birgin, 1999).

25 Como se revisará en el apartado siguiente, los institutos provinciales de gestión estatal dictan profesorado en Educación Inicial; Educación Primaria; Educación Especial; Inglés; Lengua y Literatura; Artes Visuales; Música; Teatro; en tanto el Instituto Salesiano dicta los profesorado en Inglés y Biología.

A los efectos de dar un orden a la sistematización del material recabado y atendiendo a la caracterización hasta aquí expuesta (que da cuenta del carácter dual del subsistema de formación docente en nuestro país), las ofertas de formación docente se clasificaron según su pertenencia institucional correspondiente, sea al circuito universitario, o al circuito de los institutos de formación docente (no universitario).

3.2. La formación docente en el ámbito universitario: situación actual

Podría decirse que la creación de la UNPA resulta de una suerte de metamorfosis institucional que, sin estar exenta de conflictos, quedó materializada en una estructura innovadora de multisedes que continúa vigente en la actualidad. En este esquema, la universidad quedó integrada por el Rectorado y cuatro unidades académicas: Río Gallegos (UARG), Río Turbio (UART), Caleta Olivia (UACO) y San Julián (UASJ), que son sedes regionales descentralizadas y sin unidad disciplinar, estratégicamente ubicadas en la geografía provincial con la intención de que cada una de ellas genere impacto en sus respectivas áreas de influencia, atendiendo a sus particulares necesidades y demandas (Bedacarratx, 2020).

Como ya mencionáramos en el citado texto, la puesta en marcha de esta última y nueva estructura académico-administrativa constituyó un emprendimiento institucional complejo, considerando especialmente que ella misma y los objetivos que perseguía debían ser asumidos por los mismos sujetos que abandonaban la estructura anterior, constituidos en portadores y herederos de las disputas previas propias del proceso de institucionalización del campo de la educación superior (en sus dos subsistemas: universitario y no universitario) en la región.

Este eje territorial que constituye la estructura organizativa de la UNPA quedó, a partir de la modificación de su estatuto en el año 2010, transversalizado por un segundo eje: el académico, a partir de la constitución de escuelas (que nuclean las propuestas de formación de grado y pregrado) e institutos (que nuclean la investigación y vínculo con la sociedad) con sedes en cada una de las cuatro unidades académicas, cuya estructura pasa a ser departamental (Informe de Autoevaluación Institucional UNPA, 2019).

De acuerdo con el referido informe, la incorporación de este segundo eje viene a procurar abordar

el problema de la dispersión del cuerpo docente de cada disciplina, por el formato distribuido en cuatro Unidades Académicas geográficamente distantes y de gestión descentralizada [...] sin ningún dispositivo que los pusiera en relación, que los coordinara [...] Coordinación necesaria para planificar de manera articulada el desarrollo de los recursos humanos, la capacitación, la formación de nuevos profesores; para lograr cooperación en la organización de eventos académicos, de líneas de investigación, de programas de prestación de servicios, de actividades de vinculación y transferencia, la extensión, ampliar el ámbito de discusión para la actualización de la docencia en la disciplina, la renovación de los planes de estudios, entre otros. (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p. 67)

Actualmente, la UNPA cuenta con una propuesta académica que ha excedido ampliamente la formación docente, ya que ofrece 40 carreras, siete de las cuales son de profesorado, de acuerdo con el siguiente detalle:

De las catorce escuelas conformadas en el año 2013 (Res. N° 024/13-CS-UNPA), seis desarrollan propuestas de formación docente de grado:

Escuela de Educación:

- Profesorado en Educación Primaria (en UACO, UASJ y UART),
- Profesorado en Educación Inicial (en UART),
- Profesorado en Ciencias de la Educación (en UACO).

Escuela de Letras:

- Profesorado en Letras²⁶ (en UARG).
- Escuela de Geografía, Ordenamiento Territorial y Geoinformación:
- Profesorado en Geografía²⁷ (en UARG).

Escuela de Historia

- Profesorado de Historia (en UARG),
- Escuela de Ciencias Básicas y Exactas,

Profesorado de Matemática (en UACO y UARG).

- Escuela de Administración y Economía
- Profesorado en Economía y Gestión de las Organizaciones (en UARG y UART).

Para el año 2021, de los 7145 estudiantes de la UNPA, 852 cursaban carreras de profesorado, cifra que representa al 11,92% de la matrícula total. El detalle de la distribución de estudiantes de profesorado por propuesta formativa en el citado año puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1: Matrícula UNPA de carreras de Profesorado del año 2021

AÑO 2021	Inscriptos	Reinscriptos	Regulares No Activos	Total
Educación	289	316	72	677
Historia	8	28	1	37
Letras	6	25	2	33
Geografía	3	10	1	14
Cs. Básicas y Exactas	31	51	9	91
Total	337	430	85	852

Elaboración propia.

Fuentes: Informe Autoevaluación 2019 UNPA y Anexo del Informe "Aportes para la Elaboración del PDI UNPA 2022-2027".

El mayor aporte de la universidad al sistema educativo provincial se concentra en la formación de docentes de nivel primario. De acuerdo con la información estadística procesada y difundida por la casa de estudios²⁸, en los últimos 10 años encontramos que un 88% de los graduados de profesorado universitarios han estudiado la carrera de Profesorado para la Educación Primaria, aunque no fue factible –por falta de acceso a estadísticas provinciales– establecer la comparación con la graduación producida en ese y demás profesorado de los IPES de la provincia.

²⁶ Además de la Licenciatura en Letras.

²⁷ Esta escuela ofrece también la Licenciatura en Geografía y dos ciclos de complementación de licenciatura para egresados de institutos superiores y otras universidades nacionales.

²⁸ Se toman datos del Anexo correspondiente al informe "Aportes para la Elaboración del PDI UNPA 2022-2027".

3.3. La formación docente en Instituciones de Educación Superior Provincial

De acuerdo con la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, de los 984.397 estudiantes del nivel superior no universitario (en el año 2020), 3857 cursan estudios en la provincia de Santa Cruz²⁹.

Específicamente en lo que respecta a carreras de formación docente, el Instituto Provincial de Educación Superior de Río Gallegos³⁰ enraíza su historia en el ex Colegio Nacional, fundado en el año 1947 en la capital del entonces Territorio Nacional de Santa Cruz: en ese establecimiento, en el año 1975 se crea la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria, con una sección de primer año y otra de segundo año, y el Profesorado de Educación Preescolar, con una única división de primer año.

Esta ampliación de la oferta contaba con dos antecedentes importantes: en el curso escolar 1969 se implementó el Ciclo del Bachillerato con orientación pedagógica, y en el año 1970 se realizó el cambio de ese ciclo al Bachillerato Especializado en Letras. En 1973 se efectiviza el cambio del Ciclo del Bachillerato especializado en Letras al Bachillerato Común.

Respecto de su dependencia legal-administrativa, el profesorado fue nacional³¹ entre 1975 y 1993, y fue transferido a la provincia en abril de este último año. A partir de la transferencia, quedó en el ámbito del ex Ministerio de Educación Provincial hasta la disolución de este, por Ley N° 2411, en el año 1995; luego pasó a depender de la Dirección Provincial de Educación, en el ámbito del Consejo Provincial de Educación (CPE) de la Provincia de Santa Cruz.

Con el paulatino incremento de la matrícula, hacia finales de los años ochenta (cuando contaba ya con dos divisiones dentro del Profesorado de Enseñanza Primaria y dos dentro del Profesorado de Enseñanza Escolar), se realizaron intentos de articular la carrera con el nivel medio: tras incorporarse a un programa innovador promovido desde el Ministerio de Educación de la Nación, en 1987 se creó el Magisterio de Educación Básica (MEB), que era un bachillerato con orientación docente bajo la dependencia directa del profesorado desde el cuarto año, en cuyo plantel se incluía a los profesores de estos cursos. El MEB produjo dos promociones de egresados y se canceló en 1990 por disposición del gobierno nacional.

Cerrado el MEB, el Departamento de Formación Docente –nombre que había adoptado el profesorado– se fue diversificando en sus propuestas y la institución se dio nuevos marcos normativos y regímenes de promoción.

En la actualidad, el Instituto Provincial de Educación Superior de Río Gallegos, dependiente del CPE, ofrece tres carreras de grado, con titulaciones de validez nacional:

- Profesorado de Educación Primaria
- Profesorado de Educación Especial:
 - Orientado en Discapacidad Intelectual, con un plan académico de 37 materias;
 - Orientado en Sordos e Hipoacúsicos, con un plan académico de 37 materias.
- Profesorado de Educación Inicial.

Por su parte, la zona norte de la provincia cuenta con el Instituto Provincial de Educación Superior Caleta Olivia. Si bien su fecha oficial de fundación data del año 2007, desde el

²⁹ Hay que mencionar que en esta cifra se incluyen también aquellos estudiantes que siguen carreras de formación técnico-profesional.

³⁰ Aun en la actualidad, la comunidad identifica al IPES como el colegio “Guatemala”, nombre que le fue impuesto al ex Colegio Nacional en el año 1958.

³¹ A pesar de estar inmersa en un complejo de hasta cuatro niveles, la institución dependía de las circulares emanadas de la Dirección Nacional de Educación Superior.

año 2000 se venían ofreciendo –con dependencia del IPES Río Gallegos– carreras de formación docente. Siete años más tarde, el proyecto se concreta en el IPES CO, con cargos propios y la creación de las figuras de rector/a y vice.

Todas las carreras de grado que se ofrecen en el IPES de Caleta Olivia son de modalidad presencial, con una duración mínima de cuatro años y con títulos de validez nacional. No todas las carreras funcionan en el mismo establecimiento:

- Extensión áulica Escuela Primaria Provincial N° 74 “Vientos Sureños”, ofrece las carreras:
- Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura-Acuero CPE N° 1959/15.
- Profesorado de Inglés-Acuero CPE N° 1194/15.
- Extensión áulica Escuela Primaria Provincial N° 65 “Mar Argentino”:
- Profesorado de Artes Visuales-Resolución Pte. CPE N° 2888/16,
- Profesorado de Música-Resolución Pte. CPE N° 2889/16,
- Profesorado de Educación Inicial-Resolución Pte. CPE N° 3077/14.
- Colegio Provincial de Educación Secundaria N° 20 “General José de San Martín”
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual-Acuero CPE N° 1846/14,
- Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos-Acuero CPE N° 1846/14.

En el año 2011, el Instituto Provincial de Educación Superior Sede Caleta Olivia amplió su oferta académica con el inicio del dictado de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social, en la ciudad de Puerto Deseado, en las instalaciones de Escuela EGB 87 de esa localidad.

Se trató de una carrera de cohorte única, con una duración de tres años o su equivalencia en seis períodos cuatrimestrales y una carga horaria de 2560 horas cátedra. Respecto de la modalidad de cursada (de carácter presencial y con prácticas supervisadas en la comunidad), la propuesta contempló la posibilidad de que los interesados cursaran la tecnicatura en su totalidad, algunas áreas de formación o solo algunos espacios curriculares, acreditables como capacitaciones.

Dos de las carreras que el IPES CO ofrece (Profesorado de Música y Profesorado en Artes Visuales) forman parte también de la propuesta educativa del Instituto Provincial Superior de Artes de Río Gallegos, el cual funciona como tal desde el año 2018, con base en una importante trayectoria previa –de más de 50 años–, desarrollada a través del Conservatorio Provincial de Música “Rvdo. Padre Eugenio Rosso”. Además de las citadas carreras, el IPES ofrece por primera vez en la provincia el Profesorado de Teatro, aprobado en 2019 mediante Ac. 136/19.

Es necesario mencionar que todas las carreras ofrecidas en los IPES, análogamente a lo que sucede con los profesorados de la universidad y del instituto privado, tienen una duración de cuatro años, con propuestas curriculares que contemplan una cantidad promedio de 35 asignaturas.

Finalmente, en el ámbito privado, el Instituto Salesiano de Educación Superior ofrece también en la ciudad de Río Gallegos tres carreras, dos de las cuales son de formación docente, a saber:

- Profesorado de Inglés (aprobado por Res. CPE 658/21), cuya titulación habilita para el ejercicio de la docencia en los niveles inicial, primario y secundario,
- Profesorado de Educación Secundaria en Biología (aprobado por Ac. CPE 120/15).

3.4. Distribución geográfica de las ofertas de formación docente en Santa Cruz

Con base en la descripción hasta aquí expuesta, la oferta de formación docente universitaria y no universitaria en la provincia de Santa Cruz se configura de acuerdo con la síntesis presentada en la Tabla 2, donde se observa que esta está constituida por 15 carreras con campo laboral en la educación común y en la educación especial y en los distintos niveles del sistema educativo.

Tabla 2: Carreras de formación docente por institución: Santa Cruz 2020.

Carreras	Institución/es	Localización
Profesorado para la Educación Primaria (PEP)	UNPA-UACO	Caleta Olivia
	UNPA-UASJ	Puerto San Julián
	UNPA-UART	Río Turbio
	IPES RG	Río Gallegos
Profesorado en Educación Inicial	UNPA-UART	Río Turbio
	IPES RG	Río Gallegos
Profesorado de Educación Especial	IPES RG	Río Gallegos
	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado de Inglés	IPES CO	Caleta Olivia
	ISES	Río Gallegos
Profesorado en Economía y Gestión de las Organizaciones	UNPA-UARG	Río Gallegos
	UNPA-UART	Río Turbio
Profesorado en Matemática	UNPA-UACO	Caleta Olivia
	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado de Música	IPES CO	Caleta Olivia
	IPSA	Río Gallegos
Profesorado de Artes Visuales	IPSA	Río Gallegos
	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado en Letras	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado de Lengua y Literatura	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado en Ciencias de la Educación	UNPA-UACO	Caleta Olivia
Profesorado de Teatro	IPSA	Río Gallegos
Profesorado en Historia	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado en Geografía	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado de Biología	ISES	Río Gallegos

Elaboración propia.

Puede observarse también que la carrera de PEP se ofrece en todas las localidades con instituciones formadoras: en tres de ellas, impartida por la universidad, y en Río Gallegos, por el IPES allí localizado. Así, en lo que refiere a la distribución territorial de la oferta (sistematizada en la Tabla 3), cabe mencionar que los profesorados que se ofrecen simultáneamente desde IPES y UNPA no incurren en superposición geográfica (primaria e inicial). En el área de Lengua y Literatura, UNPA ofrece el Profesorado en Letras en Río Gallegos, mientras que el CPE lo hace en la ciudad de Caleta Olivia a través del Profesorado de Secundaria en Lengua y Literatura.

Tabla 3: Carreras de formación docente por institución: Santa Cruz 2020.

ZONA NORTE		
Carreras	Institución/es	Localización
Profesorado para la Educación Primaria	UNPA-UACO	Caleta Olivia
Profesorado en Ciencias de la Educación*	UNPA-UACO	Caleta Olivia
Profesorado en Matemática	UNPA-UACO	Caleta Olivia
Profesorado de Educación Especial	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado en Lengua y Literatura*	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado de Inglés	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado de Música	IPES CO	Caleta Olivia
Profesorado de Artes Visuales	IPES CO	Caleta Olivia
ZONA CENTRO		
Profesorado para la Educación Primaria	UNPA-UASJ	Puerto San Julián y área de influencia
ZONA SUR		
Profesorado en Geografía*	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado en Historia*	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado en Matemática	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado en Economía y Gestión de las Organizaciones	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado en Letras*	UNPA-UARG	Río Gallegos
Profesorado para la Educación Primaria	IPES RG	Río Gallegos
Profesorado en Nivel Inicial	IPES RG	Río Gallegos
Profesorado de Educación Especial	IPES RG	Río Gallegos
Profesorado de Música	IPSA	Río Gallegos
Profesorado de Teatro*	IPSA	Río Gallegos
Profesorado de Artes Visuales	IPSA	Río Gallegos
Profesorado de Inglés	ISES	Río Gallegos
Profesorado de Biología*	ISES	Río Gallegos
ZONA SUR CUENCA CARBONÍFERA		
Profesorado para la Educación Primaria	UNPA-UART	Río Turbio
Profesorado en Educación Inicial	UNPA-UART	Río Turbio
Profesorado en Economía y Gestión de las Organizaciones	UNPA-UART	Río Turbio

Elaboración propia.

(*) Carreras que se ofrecen solo por esa institución y en esa localidad.

3.5. Atravesamiento territorial en la formación y el trabajo docente

En la provincia de Santa Cruz existe una alta demanda de docentes y una persistente dificultad por dar cobertura a todos los cargos que el sistema educativo provincial requiere para el dictado de clases en los niveles inicial, primario y secundario, lo cual provoca que los graduados de los profesorado ingresen al ámbito laboral de la docencia ni bien se reciben o incluso antes de obtener la titulación (aunque no tengamos la información estadística validada,

los datos proporcionados por la realidad a través de informantes clave nos permitirían hablar de una tasa del 100% de ocupación de los graduados con título docente).

No es objeto de esta presentación profundizar en los factores que inciden directamente en esta circunstancia (la relativa a un campo socioprofesional altamente demandado y con importante cantidad de cargos en vacancia), pero entre ellos interesa mencionar algunos que pueden resultar de interés a la indagación que nos ocupa y que solo mencionaremos a modo de hipótesis conjetural en el abordaje de la temática:

- las condiciones sociolaborales adversas, signadas por el desprestigio, la depreciación salarial, los escasos márgenes de autonomía institucional-profesional en el desempeño de la función docente;
- [en contraposición a] las altas expectativas y exigencias demandadas en el cumplimiento de la función);
- [con] la consecuente creciente “fuga” de docentes a otros campos laborales mejor remunerados y considerados menos desgastantes;
- las características del sistema jubilatorio provincial, que regula y habilita un retiro anterior al estipulado por el régimen previsional nacional;
- las constantes fluctuaciones migratorias propias de un territorio alejado de los grandes centros urbanos, con una población “dispersa” y de baja densidad.

4. Discusión y consideraciones finales

La formación docente es fundamental para contribuir a garantizar la calidad³² de la educación en cualquier territorio. Sin embargo, para que esta formación sea efectiva, es necesario contar con políticas públicas que la planifiquen y la articulen con las necesidades específicas de cada contexto. La complejidad que revisten las definiciones relativas a las políticas de formación docente radica no solo en el carácter dual y binario del subsistema que las aloja, sino también, y fundamentalmente, en que estas expresan y buscan atender a las problemáticas identificadas y a las expectativas construidas en torno al sistema educativo en su totalidad y en torno a los docentes (Alliaud, 2014) como protagonistas de la puesta en acto de las políticas educativas definidas para su regulación.

En Santa Cruz, el subsistema formador de docentes se presenta como diversificado en su oferta, al tiempo que atomizado y débilmente acoplado, regulado por normativas provinciales y nacionales propias de cada circuito (universitario y no universitario), aunque con elementos compartidos atendiendo a lo que la LEN estipula en materia de formación docente y a algunos lineamientos planteados por el INFD. De este modo, lo que hasta aquí hemos caracterizado como una organización no superpuesta de ofertas entre ambos circuitos de la educación superior en la provincia (atendiendo a sus características territoriales)³³ no necesariamente es correlato de un trabajo de articulación o colaboración mutua.

Especialmente a partir del año 2019 –y en circunstancias que están siendo documentadas y registradas–, las políticas educativas provinciales acentuaron un proceso de desvinculación paulatina con la universidad nacional emplazada en el territorio, que ha venido sistemáticamente obstruyendo la posibilidad de una labor conjunta no solo en la implementación de proyectos formación docente (preexistentes o por crear), sino también en el desarrollo de actividades propias de la extensión e investigación universitaria con potencial de producir e inter-

32 En el sentido de ser accesible a todos los ciudadanos y de ser facilitadora de los recursos organizativos, materiales y simbólicos que tiendan a garantizarles la oportunidad de una educación común y una formación académica y personal.

33 La dispersión geográfica se hace evidente en la distancia entre localidades con instituciones formadoras: con una mínima de 270 km (la que separa a Río Gallegos de Río Turbio) y una máxima de 955 km (la que separa a Río Turbio de Caleta Olivia).

cambiar saberes socialmente significativos y relevantes en los procesos de toma de decisiones³⁴.

Al respecto, proponemos como hipótesis interpretativa que la configuración de este subsistema formador de docentes en la provincia sería el resultado de cambios y continuidades, acontecimientos y prácticas en un devenir de encuentros y desencuentros interinstitucionales (entre cada uno de los dos circuitos) entramados en una dinámica de poder (Elías, 1995, citado en Abendaño, 2023) en la que se expresan y emergen tensiones y conflictos, asociados tanto a coyunturas político-partidarias como al núcleo dramático³⁵ de la historia de la formación docente en la provincia.

Ahora bien, la falta de articulación y trabajo sinérgico en la identificación y abordaje de las problemáticas del campo educativo santacruceño disminuye la posibilidad de garantizar condiciones para que la formación ofrecida por las instituciones (universitarias y no universitarias) sea relevante y pertinente a la singularidad del contexto en el que se desarrolla. Especialmente en regiones como la aquí estudiada –geográficamente aislada y con dificultades importantes para consolidar equipos de recursos humanos formados–, una articulación tal requeriría del reconocimiento mutuo y de la necesaria colaboración entre diferentes actores del territorio, como lo son los distintos niveles de gestión gubernamental, las universidades, los institutos provinciales de educación superior y los gremios, entre otros.

Fundamentalmente, requeriría de voluntad política de escucha e incorporación de diversidad de perspectivas, voces, experiencias, saberes construidos por dichos actores, que den contenido al debate, a la formulación, implementación y evaluación de estrategias y políticas públicas que busquen dar solución a los acuciantes problemas de la agenda educativa de Santa Cruz y que conduzcan a la construcción de un sistema educativo más equitativo y justo, con base en el conocimiento producido por las investigaciones locales, las capacidades instaladas en las instituciones formadoras, sus historias institucionales, los avatares de la normativa vigente, la expertiz de los responsables y protagonistas de los diferentes niveles del sistema educativo para los que tales instituciones forman (Abendaño, 2023).

Y ese es el desafío abierto a las nuevas y renovadas gestiones jurisdiccional y universitaria, cuyas recientemente asumidas autoridades han retomado, en el año 2024, un camino de diálogo y trabajo interinstitucional conjunto. Articulación necesaria que –aunque seguramente atravesada y limitada por el escenario de imperante restricción presupuestaria– podría resultar propicia para el desarrollo de una política de formación docente inicial y continua de largo plazo, que atienda con sinergia y pertinencia tanto a las singularidades de las instituciones formadoras como a las necesidades, problemáticas y demandas educativas de la región y de la época contemporánea.

Finalmente, es preciso mencionar que los venideros cursos de acción para el abordaje de las históricas y persistentes problemáticas del campo de la formación docente revisadas en este trabajo estarán ineludiblemente interpelados por la reconfiguración del contexto político institucional producido a nivel nacional (con la llegada al gobierno del proyecto anarco-capitalista de La Libertad Avanza, que propone la reducción del Estado a su mínima expresión y que

34 Existen registros documentales que dan cuenta de que, en los últimos años, en lo que respecta a la formación de los futuros docentes, las autoridades del CPE han tendido a burocratizar, obstaculizar e incluso denegar el acceso de la universidad a las escuelas de la provincia para la realización de prácticas preprofesionales en los diferentes niveles del sistema educativo. En lo que respecta a la formación continua, esta fue paulatinamente tercerizada y “paquetizada” en propuestas predefinidas por instituciones de nivel superior de otras jurisdicciones, a cargo de expertos sin pie en el territorio y sin considerar como interlocutores válidos a los actores del sistema universitario, que tiene una historia de más de 30 años en la provincia.

35 En el análisis institucional, este concepto refiere a un núcleo de significados latentes y contradictorios en torno a conflictos y tensiones, que subyace en los niveles no manifiestos del suceder social y que funciona como principal atribuidor de sentido de este (Fernández, 1994).

en materia educativa hace énfasis en la retórica de la ineficacia y el déficit) y por su singular intersección con la producida a nivel provincial (con la llegada de un proyecto político alternativo al que gobernó la provincia durante más de 30 años). Coyuntura de cambio que subraya la necesidad de dar continuidad a los análisis sobre el devenir del campo de la formación docente en Santa Cruz, con perspectiva histórica y proyección de futuro.

Referencias

- Abendaño, S. (2023). Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020. *Fuegia, Revista de Estudios Sociales y del Territorio*, 6(1), 40-62.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 106-130.
- Aiello, M. y Grandolli, M. E. (2013). Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis Documental de la experiencia nacional. En N. Fernández Lamarra y C. Mundt (Eds.), *Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II* (pp. 93-105). Eduntref.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia*. Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1886/1412>
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1, 125-134.
- Andrade, L. (2011). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. UNPAedita.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP-Biblioteca del Normalista.
- Bedacarratx, V. (2020) Atravesamientos socio-institucionales de la formación docente. Aportes para pensar la relación universidad-escuelas en las prácticas preprofesionales. *Alquimia Educativa*, 2(6), 129-161.
- Bedacarratx, V. (2021). Educación superior en regiones periféricas. Institucionalización de la formación docente universitaria en Santa Cruz, Argentina. En *Educação: teorias, métodos e perspectivas. Vol I.* (pp. 118-127). Artemis.
- Bedacarratx, V., Puebla, R. y Barrionuevo, R. (2019). Expansión y democratización en el acceso a la Educación Superior: singularidades de una universidad en la "periferia" argentina. *Acta de Comunicaciones del Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 237-256). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, 2(3), 20-36.

Birgin, A. (Comp.) (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1995). ¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina? En G. Tiramonti, C. Braslavsky, D. Filmus y A. Birgin et al. (Eds.), *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Tesis; Norma. 65-105.

Chiliguay, N. (2019). Sentidos, supuestos y prácticas sobre la formación permanente en el programa nuestra escuela. En F. Tálamo y M. Rozados (Comps.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente* (pp. 93-101). Red Estrado-Ctera-Clacso.

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

Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Paidós.

Estevez, M. F. (2019). "Alineación y alienación": política educativa Argentina en tiempos de restauración neoliberal. *Rumbos TS*, 14(20), 49-81.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signouz". *Educação & Sociedade*, 32, 339-356.

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Frechtel, M. (2021). De la retórica pedagógica a la motivacional. Un análisis de las políticas de formación docente en la alternancia política argentina de inicios de siglo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 37-58.

Gvirtz, S. y Braslavsky, C. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Centro Editor de América Latina.

Homar, A. (2019). Cambios en las políticas de formación docente desde los noventa a la actualidad. En F. Tálamo y M. Rozados (Eds.), *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente* (pp. 28-38). Red Estrado-Ctera-Clacso. 28-38.

Iglesias, A. (2020). La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UniCABA: Entre la Universidad y los Institutos. *Revista del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston"*, 29, 35-47.

Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva*, 26(2), 401-432.

- INFD (2015). *Informe de gestión 2007-2015. Ministerio de Educación.*
- INFD (2019). *Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2015-2019. Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes.* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Jaremchuk, D. (1997). *Del desierto a los territorios nacionales, la ley 1532.* Mimeo.
- Lucero, E. A. (2023). El desarrollo de la educación superior en la Patagonia sur y en Tierra del Fuego. *Fuegia. Revista de Estudios Sociales y del Territorio* 6(2), 53-62
- Méndez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 259-291.
- Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (Eds.) (2019). *La formación de maestros y maestras en la universidad.* Noveduc.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia: desafíos y posibilidades para la política educativa argentina.* Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Misuraca, M. R. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 251-266.
- Mollis, M. (2006). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados.* Planeta.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1). 44-52
- Perazza, R., Fernández, E. y Oporto, M. (2023). Problemas y desafíos en torno a las relaciones entre carrera docente y formación. *Revista Análisis de las Prácticas*, 2. 171-183
- Pereyra, A., Cappellacci, I. y Fernández, N. (2019). Investigación en y para la formación docente. Un debate de experiencias y vaivenes de la política educativa Argentina. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 237-256). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Pérez Rasetti, C. (1989). Revisión y perspectiva de una práctica para la transformación de la Educación Superior en Santa Cruz. Mimeo.
- Pérez Rasetti, C. (2007). Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2(3). 383-413
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 223-237). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco.
- Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple: esferas de justicia del federalismo educativo.* Academia Nacional de Educación.

- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11), 1-25. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16(3). 1-43.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Zárate, R. y Mansilla, C. (2004). Reflexiones en torno a la sociedad del conocimiento en regiones alejadas. En R. Zárate y L. Artesi (Eds.), *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral* (pp. 235-295). Biblos.