

TRAMAS & SABERES

ISSN 2618 - 4761 ↗

Nº4

AÑO 4



DICIEMBRE
2023

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN PERSPECTIVA HISTÓRICA
Y EN CLAVE DEMOCRÁTICA**

ISSN 2618-4761

AUTORIDADES CGE

Presidencia

Martín Müller

Vocalía

Griselda Di Lello
Exequiel Coronoffo
Humberto Javier José
Susana Cogno (representante docente)

Secretaría General

Pablo Vittor

Asesoría Técnica

Graciela Bar

Dirección de Educación Inicial

Patricia López

Dirección de Educación Primaria

Mabel Creolani

Dirección de Educación Secundaria

Laura Giles

Dirección de Educación de Gestión Privada

Patricia Palleiro

Dirección de Educación Superior

Diego García

Dirección de Educación Especial

Belén García Paz

Dirección de Educación Técnico Profesional

Omar Peltzer

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

Elvira Armúa

Dirección de Educación Física

Belén Nesa

Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento Educativo

Claudia Azcárate

Coordinación de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos

Celina Morisse

¿Cómo citar este material?

Consejo General de Educación (2023) Revista Tramas & Saberes N°4. 60 páginas.

Disponible en: <https://aprender.entrerios.edu.ar/>

Licencia



[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



STAFF

Dirección

Diego García

Consejo Editorial

Dirección de Educación Superior

Producción

Mercedes García

Diseño y Diagramación

Daiana Treboux

Revisión editorial

Fernanda Puglisi
Mercedes García

Editor responsable

Dirección de Educación Superior

Consejo General de Educación de Entre Ríos

SUMARIO

PALABRAS

Martín Müller



EDITORIAL

Educar en la intemperie



conversaciones

Graciela Bar: «La educación debe seguir manteniéndose en el sistema con justicia social, equidad, obligatoriedad, inclusión y permanencia» Memorias a 140 años de la creación del Consejo General de la Educación.

7

9

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



Instituto Superior de Formación Docente “República de Entre Ríos” de María Grande
Entre la democratización educativa y la realidad estructural

Mariano Hernán Monzón y Edgar Mauricio Castaldo

14

Profesorado Superior en Ciencias Sociales Concordia
Nuestra historia institucional en Concordia

Jorge Mónico

17

MI EXPERIENCIA

Jorge Mónico



22

ARTÍCULOS

Alejo Peyret y la educación integral: un pionero en la Entre Ríos del siglo XIX

Américo Schwartzman

24

Entre Ríos: pionera del normalismo argentino

Javier Borche, Flavia Frigo y Celia López

27

Escuelas primarias en contextos rurales de Entre Ríos durante el período democrático (1983-2023).

Desafíos e interrupciones en los procesos de Formación Docente

María Rosa Wetzel

32

Rastros históricos de la “práctica pedagógica” en la formación docente

María Amelia Migueles

38

Configuraciones de la formación de docentes para el nivel primario en la historia reciente de la educación en Entre Ríos (1990-1998).

Algunas apropiaciones y traducciones del Programa nacional de Transformación de la Formación Docente. Raúl Piazzentino

42



LA MIRADA DE LA DES

La Educación Superior en Entre Ríos en clave histórica: Reconfiguraciones rizomáticas desde el normalismo a un sistema de formación docente provincial.

Diego García

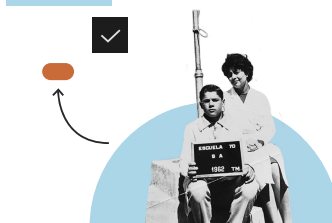
47

RESEÑA

“López Jordán: El último federal” de Francisco Senegaglia (2018)

Silvana Sturz

56





Martín Müller
Presidente del CGE
de Entre Ríos

QUERIDAS COMUNIDADES EDUCATIVAS:

Con mucha alegría, presentamos la cuarta edición de **Tramas & Saberes**, la revista de la Dirección de Educación Superior.

A 40 años del regreso de la democracia, una conmemoración tan sensible e importante para nuestra patria, nos enfocamos en abordar la temática de **“La educación superior con perspectiva histórica y en clave democrática”**.

Nuestros Institutos de Educación Superior son piezas clave en el entramado del sistema educativo entrerriano y, como tales, nos parece fundamental brindar el espacio y fomentar la narración en primera persona de su historia como instituciones.

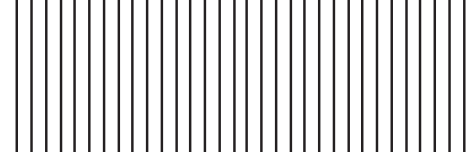
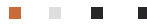
En ese sentido, esperamos que las instancias de investigación promovidas por esta revista nos ayuden a recopilar y construir una memoria colectiva de la historia reciente, siempre destacando los valores democráticos.

Por último, agradezco a quienes están del otro lado, a quienes participaron en la convocatoria y, especialmente, a las autoras y autores aquí publicados.

Martín Müller
Presidente del
Consejo General de
Educación de Entre Ríos







EDITORIAL

EDUCAR EN LA INTEMPERIE

En materia educativa las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI han sido para América Latina y especialmente para Argentina un espacio muy productivo en términos de reformas educativas. Toda transformación en los sistemas educativos intenta apelar a una necesidad (que alguien interpreta) que se traduce en definiciones políticas y prácticas.

Razones de toda índole interpelan y tensionan lo educativo promoviendo una cierta maraña que atrapa también en esa lógica el fin de todo sistema educativo.

No hay una función universal y predeterminada de la educación, tampoco existe la posibilidad de que el sistema educativo transmita el universo de significados culturales, por lo cual podríamos concluir que la función social de la educación y la trasmisión de valores o significados culturales pensados como universales sólo son posibles de potenciar a partir de la definición de un currículum que resulte de las lecturas de las tensiones, discusiones y del diálogo de las fuerzas políticas, sociales y productivas.

En las instancias de la recuperación democrática, la educación argentina debió romper con los resabios de toda pedagogía de lo autoritario e intentar recuperar los sentidos de lo educativo enmarcado en un estado de bienestar.

La década del 80 intentó fortalecer una política de mejoramiento de la calidad educativa a partir de la revisión y la discusión sistemática de todo un sistema que se tradujo en el Congreso Pedagógico Nacional, los cambios introducidos a partir

Diego García
Director de Educación Superior del CGE

de estas instancias tendrían su propia frontera.

Los límites a toda política educativa que reivindicó el sentido social y político de la educación llegaría con las posturas neoliberales a partir de los años 90 y los condicionantes de sus postulados con respecto a pensar los procesos de producción, distribución y apropiación del conocimiento en el marco de una globalidad transversalizada por un capitalismo que intentó borrar e invisibilizar los límites ético-morales entre la igualdad y la desigualdad.

La Ley Federal de Educación significó la sentencia a una muerte inexorable de un sistema que desde sus orígenes -y a pesar de sus orígenes- postuló la reivindicación de la educación como posibilidad. El neoliberalismo en educación corrió el límite de la línea de partida por lo cual, para muchos, la llegada pensada en términos de movilidad social y adquisición de



capital cultural se desvaneció o se alejó. El corrimiento de esa línea que aparecía como futuro implicó la pérdida de oportunidades y el desafío a un sistema que más tarde o más temprano se traduciría en formas de violencia.

Las nuevas modalidades de desarrollo económico producto de los modelos neoliberales profundizaron las desigualdades existentes y provocaron la emergencia de otras que nos llevarían al colapso del 2001.



Los procesos iniciados desde 2003 en educación estuvieron centrados en repensar los fundamentos de la Ley Federal de Educación y su superación a partir del debate y erogación de la Ley Nacional de Educación N° 26206, sobre la base de lograr consensos,

como un mecanismo propio de las instituciones constitutivas de la democracia donde los valores ético-políticos inspiran la asociación política, en un ejercicio que no se redujera a una confrontación ideológica y política, sino a un debate profundo de todos los sectores que permitiera definir, acordar valores



y perspectivas de gestión donde la vinculación, educación, ciudadanía y mundo del trabajo potenciaran un debate amplio, democrático, recuperando el espacio de lo público como lugar de todos, el sentido del espacio como ámbito posible del disenso no sólo reconociendo los problemas, sino también a partir de tematizarlos de forma convincente y de modo influyente en el sentido que puedan contribuir a su interpretación, por el complejo parlamentario.

La Ley Federal de Educación se orientó en la relación escuela-mundo del trabajo a imponer una lógica acotada a las demandas de perfiles laborales diseñados por las empresas, escindiendo la posibilidad de construcción de ciudadanía como fuente de identidad colectiva que profundiza el desarrollo de las competencias técnico-profesionales de personas que se insertarán en el mundo laboral en campos específicos, desde una visión creativa, cooperativa y de autorrealización.



La ley N° 26206 buscó definir una nueva instancia educativa que dimensionara la obligatoriedad de la escuela secundaria y su vinculación con el mundo del trabajo.

lo cual no constituye una novedad en sí porque resulta ser un fin históricamente delimitado, la re-significación del sentido estuvo orientada a no pensar la relación escuela-mundo del trabajo solo a partir de las posibilidades de empleabilidad, sino que se perfiló a pensar la construcción de ciudadanía e inclusión social.



Las definiciones en términos de políticas públicas y de políticas educativas promovieron el sostenimiento del espíritu de la ley fortaleciendo acciones como Conectar Igualdad, AUH, PNFP y un complejo entramado de programas (PMI-Movilidad-Coros y Orquestas, etcétera) que profundizaron el sentido de la inclusión educativa, por ende, la inclusión social.

El pedagogo Estanislao Antelo, en unos de sus escritos, cita un párrafo de la que se ha dado en llamar “Carta a los Argentinos” (1998): “El destino de la Argentina se juega en la educación. Esto implica actuar con la decisión y el sentido estratégico con que ya una vez Argentina fundó un sistema educativo que modeló nuestra existencia”. Aquí discute el sentido de destino en lo educativo y en el oficio de educar proponiendo otros caminos, otras interpretaciones.

La elección de este párrafo no es discutir lo mesiánico del destino, sino recuperar esto de “actuar con decisión y con sentido estratégico” en el contexto actual de las políticas educativas donde la ausencia de definiciones claras en términos de acciones y estrategias agregan incertidumbre.

Los sistemas educativos se constituyen sobre pilares que definen un sujeto pedagógico, un marco político-pedagógico y un conjunto de acciones orientadas a poner en juego y en tensión estos elementos. No tener el resguardo de políticas educativas claras, visibles, sólidas nos deja a la intemperie, y esta se asemeja a la orfandad.

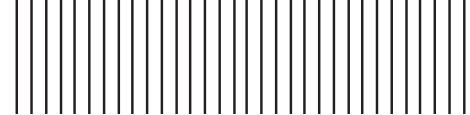
Instalados en este contexto, es deber preguntarnos:



¿cuál es el desafío que debe asumir el Estado a la hora de pensar políticas públicas que, devenidas en educativas, provoquen el cambio sustancial del sistema educativo y su relación con el mundo?

¿Cómo romper con nuevas lógicas instituidas a partir de la re-significación de nuevos-viejos axiomas neoliberales que provocan la inmovilidad en las decisiones políticas y en las prácticas pedagógicas? **¿Cómo salir o resguardarnos de la intemperie?**





«LA EDUCACIÓN DEBE SEGUIR MANTENIÉNDOSE EN EL SISTEMA CON JUSTICIA SOCIAL, EQUIDAD, OBLIGATORIEDAD, INCLUSIÓN Y PERMANENCIA»

Memorias a 140 años de la creación del Consejo General de la Educación



Graciela Bar
Asesora técnica del Consejo General de Educación

ENTREVISTA

Conferencia realizada en el Salón General San Martín del CGE el viernes 1º de septiembre de 2023

Producción

Mercedes García

GRACIELA BAR

Se graduó de maestra normal nacional y es profesora en Ciencias de la Educación. A lo largo de su carrera cumplió funciones en instituciones educativas y culturales, realizó labores de consultoría y editó publicaciones.

Fue dos veces presidenta del Consejo General de Educación en diferentes períodos, así como también senadora nacional, concejal por el municipio de Victoria, y asesora de la comisión de Educación de la Cámara de Senadores de Entre Ríos.

El 1º de septiembre de 1883, con la sanción de la reforma de la Constitución de Entre Ríos, se creó el **Consejo General de Educación**. En ese marco, la asesora técnica y ex presidenta del organismo, Graciela Bar, brindó una charla donde rescató los **140 años del CGE**, que marcó un antes y un después en la educación entrerriana, e hizo unas reflexiones al respecto.

“Encontrarnos con gente que ha hecho la educación en Entre Ríos para mí es una inmensa alegría y un gran compromiso a seguir trabajando en ello. Creo que la educación tiene que seguir manteniéndose con justicia social, con equidad, con la obligatoriedad y con la permanencia en el sistema con la inclusión”, expresó Bar, quien fue presidenta del organismo durante 10 años en dos períodos. En ese sentido, respecto a todo lo que se ha avanzado en educación, Bar indicó que “este modelo que se creó y se fue ampliando no se tiene que perder, se tiene que mantener, tiene que crecer y mejorar: no es solo de educación el problema de las adicciones, no es solo de educación el problema de la violencia. Todo esto entra a la escuela y los docentes en su formación tienen que estar preparados, con mayor vinculación, en cómo resolver y cómo ir atenuando estos distintos problemas”.

Por eso, **“la educación del futuro tiene que ser con más exigencia, con más conocimiento, con desarrollo de las capacidades y las competencias de cada uno de los docentes para que puedan brindar un proyecto de vida mejor. Soñemos con una escuela diferente, soñemos con la profesionalización de las y los docentes”**, sostuvo.

Desde **Tramas & Saberes** restacamos algunos pasajes de este encuentro, presentados y abordados por líneas temáticas:

LA CONSTITUCIÓN DE 1883 Y LAS SUCESIVAS REFORMAS

La Constitución Provincial sancionada el 1º de septiembre de 1883 establece como principios básicos que la educación común es gratuita, obligatoria y laica y que la administración general estará a cargo de un Consejo General de Educación, compuesto de cuatro vocales y de un director general que ejercerá la presidencia del Consejo, nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado.

Tanto los principios como la conformación se mantienen hasta la fecha, haciendo la salvedad que el organismo fue suprimido con la Constitución de 1903 y de 1949. Cuando ésta es derogada en 1955, cobra vigencia la Constitución de 1933 que especifica que los funcionarios se desempeñarán por un período de cuatro años. Incorpora además que es obligación primordial del Estado proveer lo conducente al establecimiento y organización de un sistema de educación que comprenda la enseñanza primaria común y que el presupuesto será de un 25 por ciento como mínimo de las rentas generales.

En el año 2008 se aprueba una nueva reforma de la Constitución Provincial, que establece que “la educación es un derecho humano fundamental de aprender durante toda la vida accediendo a los conocimientos y a la información necesarias en el ejercicio pleno de la ciudadanía, para una sociedad libre, igualitaria, democrática, justa, participativa y culturalmente diversa”. Fija además que el Estado garantiza a los habitantes la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, reingreso y egreso en todos los niveles de la educación obligatoria. Asimismo, que los lineamientos curriculares contendrán contenidos transversales tales como derechos humanos, culturas ancestrales, cooperativismo y mutualismo, educación sexual, para la paz y la no violencia, medio ambiente, lenguajes artísticos, educación física y deporte. Aumenta el presupuesto educativo a un veintiocho por ciento como mínimo de las rentas generales.



Es importante valorar la composición del Consejo General de Educación como cuerpo colegiado ya que la incorporación de un representante elegido democráticamente por los docentes permite que la política educativa se implemente en forma consensuada,

en función de plurales visiones y estrategias. Recuerdo los valiosos

aportes que presentaron las Vocales docentes Shirley Deymonnaz y más recientemente Susana Cogno, con la frecuente participación de Clelia Lavini, primera secretaria electa de AGMER.

LA EDUCACIÓN EN ENTRE RÍOS EN 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Para realizar una rápida revisión de lo acontecido desde 1983 a nuestros días es necesario nombrar algunas medidas y leyes nacionales que incidieron en la educación provincial. Rescato en primer lugar, luego de duros años de dictadura, represión con muertes, desapariciones, robos de bebés y pérdida de derechos, al Congreso Pedagógico Nacional durante el gobierno nacional del Dr. Raúl Alfonsín, con una gran participación de docentes a nivel escolar, departamental, provincial y nacional en la provincia de Córdoba, donde se discutieron los problemas de la época y se visualizó la influencia de un sector de la Iglesia Católica en tratar de arribar a determinadas conclusiones.

Luego, en 1991, se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24195 de “Transferencia de los servicios educativos nacionales de nivel Secundario y Superior a las provincias”, sin el presupuesto adecuado para administrar escuelas muy numerosas y con negativa repercusión en la jubilación y la obra social de la provincia ya que los docentes, en su mayoría, se desempeñaban exclusivamente en escuelas nacionales. No obstante, Entre Ríos pudo enfrentar dignamente esta compleja situación.

Posteriormente, en 1993 esta ley cambia sustancialmente la estructura del sistema educativo en los niveles Inicial, Educación General Básica 1, 2 y 3 y la Educación Polimodal incluyéndose los Trayectos Técnicos Profesionales en las Escuelas Técnicas y Agrotécnicas. Analizar las consecuencias negativas de esta ley en el sistema educativo sería muy extenso de explicar. Solo menciono la gran fragmentación entre los niveles, la ausencia de sentido del Polimodal, la desvalorización de la Educación Técnico Profesional, la intención de acumular “créditos” a través de la Red de Formación Docente Continua, el temor a la pérdida de permanencia de los Institutos de Formación Docente con la imposición de la frecuente “acreditación”.

La Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25053 sancionada en 1998 que incluyó un adicional en el salario de los docentes permitió el inicio de clases luego de meses de conflictos docentes, expresados en la Carpa Blanca ubicada en Plaza Congreso en la ciudad de Buenos Aires durante 1003 días donde participaron activamente docentes de todo el país, académicos, personalidades de la cultura, la ciencia, asociaciones como Madres de Plaza de Mayo y otras, para reclamar con ayunos el aumento de los fondos destinados a educación y la revalorización del salario.



Más recientemente, en el año 2003, con la aprobación de la Ley de 180 días de Clases N° 25864 se posibilitó que en todo el país, las y los estudiantes cursaran mayor cantidad de días en el año

MEMORIAS A
140
AÑOS





ya que en varias provincias solo asistían 160 días. Posteriormente, el Consejo Federal de Educación aumentó a 190 días, vigente en la actualidad.



Sumamente relevante fue la sanción de la ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 en el año 2005 sancionada luego de amplias consultas con AMET,

porque reivindica el vínculo de la educación con el trabajo y la producción, dejando sin efecto los negativos resultados de los Trayectos Técnico Profesionales (TTP). Contribuyó a una transformación significativa en las escuelas de educación técnica y agrotécnica, en los Centros de Formación Profesional, en las Tecnicaturas de Nivel Superior y los Centros de Capacitación de Jóvenes y Adultos. Establece el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional financiado con un monto anual no inferior al 0,2 % del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual.

Con la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 sancionada en 2005, el presupuesto consolidado del Gobierno nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementa progresivamente hasta alcanzar, en 2010, una participación del 6% en el Producto Interno Bruto (PIB). Crea el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente con el objetivo de contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las que se evalúe la imposibilidad de superar dichas desigualdades. Fue intenso el trabajo conjunto con la CTERA, en especial con las entrerrianas Shirley Deymonnaz y Clelia Lavini.



La Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 sancionada en 2006 establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral

en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada.

Crea el Programa Nacional de ESI estableciendo que cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural. En 2018, el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Básicos, vigentes hasta la fecha aplicándose intensamente en la provincia.



Finalmente en diciembre de 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26206, luego de un extenso proceso de consultas a los Ministerios de Educación de las provincias, universidades, sindicatos y académicos,

siendo miembros informantes dos legisladoras entrerrianas, la profesora Blanca Osuna en la Cámara de Diputados y yo, en la Cámara de Senadores. Pretende resolver la fragmentación y la desigualdad en el sistema educativo. Reconoce a la educación y el conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social” garantizado por el Estado. Reestructura el sistema educativo en cuatro niveles y ocho modalidades y extiende la obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Secundaria. Significó una reivindicación y valorización de la educación pública en todo el país.



HISTORIA Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN ENTRERRIANA: ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Con el devenir de la democracia en 1983, el sistema provincial estaba conformado por el Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior (Ley N° 7711 de abril de 1986). Posteriormente, en 2001, se sanciona la Ley Provincial N° 9330 -en consonancia con la Ley Federal de Educación- que instituye los niveles Inicial, Educación General

Básica 1, 2 y 3 Intermedia y Media Polimodal y Superior y finalmente, en diciembre de 2008 se sanciona la ley de Educación Provincial N° 9890 luego de amplios debates en las Mesas de Educación provincial y departamental con docentes, estudiantes, familias, representantes de sindicatos, universidades, iglesias. Restituye los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior y ocho modalidades extendiendo la obligatoriedad al nivel secundario. Resultó muy complejo implementar este nuevo sistema, en especial la obligatoriedad del nivel secundario. Pero, con la profesionalidad de un equipo, el apoyo político del gobierno provincial y el consenso con los sindicatos docentes, a través de múltiples planes y programas se iniciaron procesos de transformación en el sistema educativo provincial.



PLANES Y PROGRAMAS DE TRANSFORMACIÓN PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CON INCLUSIÓN DE NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES, JÓVENES, ADULTOS Y ADULTAS.

EDUCACIÓN INICIAL:

De las salas de 5 años anexas a las escuelas primarias pasamos a la creación de jardines maternas, de nuevas salas y de Unidades Educativas de Nivel Inicial (UENI). Implicó la puesta en vigencia de una nueva carrera profesional docente: secretarías, vicedirectorías, directorías radiales y de las UENI, supervisoras. De planes rígidos a nuevos diseños curriculares, marco pedagógico y normativo, distribución de miles de libros y construcción de nuevos edificios.

De **27.423** niños y niñas en el nivel en el año **1991** (no obran datos de años anteriores) a **51.402** en el año **2021**.

EDUCACIÓN PRIMARIA:

De una primaria común y estandarizada a nivel nacional, consecutivamente a la transformación





curricular, la nuclearización de escuelas rurales, escuelas con cuatro horas diarias de clase, escuelas de jornada completa, escuelas con jornada extendida con proyectos, 135 escuelas NINA de doble jornada, la ampliación de una hora más de clase en todas las escuelas primarias. De estar sin programas de alfabetización inicial, al Programa “Todos pueden aprender” (UNICEF) al Programa ALEER con una distribución de 84.000 libros.

Con matrícula sostenida, sin significativo aumento debido a la baja del índice de natalidad a nivel nacional. De escasos egresados en el año **1983** al **99,9 %** en la actualidad.

■ EDUCACIÓN DE ADULTOS:

Del Plan Nacional de Alfabetización a la institucionalización de los Centros Educativos con docentes designados por concurso, con nuevos diseños curriculares, modulares, con creación de Escuelas Secundarias para Jóvenes y Adultos. De estudios exclusivamente presenciales a estudios con la modalidad semi presencial, con planes nacionales de Finalización de Estudios Secundarios (FINES) al Programa Oportunidades y el acceso digital a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. De escasos Centros Laborales a la creación de gran cantidad de Centros de Capacitación Laboral y de Formación Profesional vinculando la educación con el mundo del trabajo y la producción.

■ EDUCACIÓN ESPECIAL:

De derivar alumnos con dificultades de aprendizaje a las escuelas especiales a un cambio de paradigma transformándose en escuelas integrales sustentada -en ese entonces- en concepciones “de integración”, a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes con el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI). De ausencia de normativa de evaluación específica para estudiantes con discapacidad, a la incorpora-

ción en las resoluciones de educación primaria y secundaria y, posteriormente, en el Sistema de Evaluación, Acreditación, Calificación y Promoción para todos los niveles obligatorios y sus modalidades (Resolución N° 3750/21 CGE y modificatoria). De no autorizar la matrícula a personas con discapacidad a reconocer su inclusión a través del cursado de Trayectos Específicos con Certificación de los estudios en escuelas secundarias y Centros de Formación Profesional. De orientaciones generales a un nuevo diseño curricular.

■ EDUCACIÓN SECUNDARIA:

De la educación media estandarizada a la renovación con prolongadas discusiones sobre el diseño curricular, pasando por la conflictiva EGB 3 y el Polimodal, a la “Resignificación de la Escuela Secundaria” con cambios en la organización institucional y curricular, horas extracurriculares resguardando la estabilidad de los docentes y actualmente la propuesta “AcontecER, hacia la reconfiguración de la Escuela Secundaria Entrerriana” que complementa con la planificación de proyectos interdisciplinarios, ciclados, con cátedras compartidas en las escuelas. De la no obligatoriedad y escasas escuelas secundarias (mayoritariamente las transferidas) a la creación de escuelas y de ciclos orientados, al crecimiento exponencial de la matrícula, complementado con los planes de finalización del nivel como **FINES, EGRESAR Y A ESTUDIAR**. De **74.543** estudiantes en el año **1995** (no obran datos anteriores) a **129.883** estudiantes en el año **2021**.

■ EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL:

De la educación técnica y agro-técnica con talleres tradicionales y escaso equipamiento para la producción, pasando por los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) a la revalorización de la Educación Técnico Profesional con un importante acrecentamiento e innovación en maquinarias para los talleres y otros

ámbitos de producción, insumos, proyectos institucionales, mejoras edilicias, nuevas especializaciones y nuevos diseños curriculares en concordancia con los marcos referenciales federales, orientados desde la nueva Dirección de Educación Técnico Profesional.

■ EDUCACIÓN SUPERIOR:

De contar con institutos nacionales a la creación de la Dirección de Educación Superior. De escasos profesorado de Educación Primaria e Inicial a la creación de gran cantidad de profesorado de todos los niveles con nuevas funciones en capacitación e investigación y nuevas carreras técnicas vinculadas con las demandas del sector del trabajo y la producción, nuevos diseños curriculares, descentralización en la evaluación de antecedentes a partir de la creación de los Consejos Evaluadores Institucionales para la designación en horas cátedra y cargos iniciales.

MODALIDADES QUE SE REVALORIZARON:

Es necesario ponderar el desarrollo de algunas modalidades del sistema educativo por el crecimiento cualitativo visualizado, los niveles de participación de estudiantes y nuevas creaciones:

■ **Educación Artística**, con la conformación de coros departamentales, orquestas infanto juveniles, creación de Escuelas Secundarias Especializadas en Artes y Profesorado de Música asesorados desde la nueva Coordinación de Educación Artística.

■ **Educación Rural y de Islas**, con la creación de Escuelas Secundarias con diseño curricular específico y capacitación permanente a los y las docentes, con tutores y producción de materiales disciplinarios e interdisciplinarios.

■ **Educación en Contextos de Privación de Libertad**, con la creación de Escuelas Secundarias en las Unidades Penales dependientes de la Dirección de Jóvenes y Adultos.

■ **Educación Domiciliaria y Hospitalaria**, destinada a estudiantes de todos los niveles obligatorios, con Lineamientos Generales y el otorgamiento de horas cátedras para asegurar las designaciones de los tutores.



■ **PLANEAMIENTO:**

■ Del planeamiento con único formato para todos los niveles a la micropolítica, el planeamiento estratégico, el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional, el uso de la información estadística para el diseño de planes y programas.

■ De la creación de nuevas escuelas por decisión política a estudios de factibilidad para la creación y construcción de nuevas instituciones de los diferentes niveles.

■ De los programas educativos grabados en casete distribuidos a las zonas rurales y la instalación de antenas para poder comunicarse a través de los radioaficionados en el departamento Islas del Ibicuy a la incorporación de nuevas tecnologías, el Portal Aprender con producción de recursos didácticos, Conectar Igualdad con una netbook para cada alumno/a y docente, la plataforma virtual Atamá, la modernización de la administración pública e instituciones de gestión estatal y privada en la información estadística referidas a docentes (concepto, designaciones y licencias, concursos) y estudiantes (Libretas, Sistema de Alertas Tempranas).

■ De capacitaciones aisladas a la Red Federal de Formación Docente Continua, la Formación Continua y Situada, el Programa Nacional de Formación Permanente Nueva Escuela, los Postítulos, los Nodos con modalidades presenciales y en línea organizados por el CGE y los IFD.

■ De escasos concursos sin recursos de estudio para la oposición a asegurar la carrera docente a través de concursos de titularización para el ingreso y el ascenso ponderando la oposición sobre los antecedentes en un 70 % con formación profesional específica a los inscriptos, con nueva normativa concursal aprobada en las Paritarias de Condiciones Laboradas en el ámbito del Ministerio de Trabajo de la provincia de Entre Ríos.

■ ■ ■ ■
**DEMOCRATIZACIÓN
DEL SISTEMA**



De una conducción unipersonal en las instituciones a un equipo directivo, el Consejo Institucional en la educación secundaria y el Consejo Directivo en el nivel superior con representantes de los distintos sectores de la institución,

especialmente con el protagonismo de los estudiantes a través de la creación de los Centros de Estudiantes, con Acuerdos de Convivencia, programas de Mediación, de Protocolo Interinstitucional de actuación en casos de abuso, en síntesis con mayor autonomía en la toma de decisiones.

■ ■ ■ ■
EDUCACIÓN EN PANDEMIA

No podemos omitir lo acontecido durante los años 2020 y 2021 con la abrupta aparición de la pandemia del Covid-19 que inmediatamente exigió a las instituciones modificar la modalidad en el desarrollo de clases, concursos, mesas de exámenes, capacitaciones, reuniones de personal a través de instancias no presenciales con servicios de internet (Zoom, Meet, WhatsApp, correo electrónico, Facebook, Instagram, videoconferencias, otros). También se distribuyó material impreso con orientaciones y actividades para zonas rurales y de islas.



El CGE aprobó más de 80 resoluciones que establecieron los protocolos de cuidado de la salud, recomendaciones pedagógicas y didácticas a través de documentos en el marco del Programa "Contenidos en Casa",

el resguardo de los derechos laborales.

■ ■ ■ ■
FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Si bien la pandemia puso en evidencia la desigualdad de oportunidades y produjo un significativo deterioro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible fortalecer e innovar dichos procesos con di-

ferentes estrategias, sistematizar la información institucional para detectar problemáticas o alertas para diseñar con tiempo proyectos de mejora y acompañamiento institucional a las trayectorias escolares, en especial en la educación secundaria para garantizar la permanencia y el egreso del nivel. Será necesario, además, actualizar y universalizar formatos de organización institucional más dinámicos, con tiempos y espacios más flexibles, con variados agrupamientos de estudiantes, con mayor articulación en el ciclo y con otros niveles, con mayor vinculación de la formación docente con las escuelas para las cuales se forman.



La educación del futuro debe ser con más exigencia, más conocimiento, con desarrollo de capacidades y competencias para que se pueda acceder a un mejor proyecto de vida, insistir en que la escuela no sea aburrida, igual todos los días, con las mismas actividades.



**SOÑEMOS CON UNA
ESCUELA DIFERENTE**

Con esta rápida e incompleta síntesis, podemos valorar graduales avances en mejoras cualitativas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, en la inclusión de miles de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos entrerrianos, en una mayor inversión con recursos provinciales y nacionales, con mayores niveles de participación y consenso. En estas épocas de campañas políticas, el futuro está en disputa pues unos manifiestan proyectos de privatización en los diferentes sectores, incluida la educación, que ponen en riesgo los derechos alcanzados, la educación pública y el trabajo sostenido con los gremios docentes. Otros expresan que "nada" se ha hecho, sin conocer los planes y programas desarrollados en estos 40 años. Por eso, debemos fortalecer la justicia educativa en las escuelas entrerrianas, trabajar por más calidad e inclusión en la educación pública, mantener los derechos y defender nuestros sueños con esperanza y convicción.





LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

ENTRE LA DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA Y LA REALIDAD ESTRUCTURAL



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR REPÚBLICA DE ENTRE RÍOS



AUTORES

Mariano Hernán Monzón
Edgar Mauricio Castaldo
iesrepermariagrande@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo pretende describir históricamente lo que ha significado la creación y el crecimiento del Instituto de Educación Superior República de Entre Ríos en la ciudad de María Grande, en el marco de estos primeros 20 años de vida institucional. Pasar inicialmente de una carrera a contar actualmente con seis carreras ha significado una profunda y clara intencionalidad de fortalecer las propuestas de educación superior desde un sentido democratizador del conocimiento. La apuesta fue y seguirá siendo brindar más y mejores posibilidades a que jóvenes, adultas y adultos de la localidad y la zona puedan forjar otros futuros posibles.

PALABRAS CLAVE

educación superior

MARÍA GRANDE

DEMOCRACIA

El Instituto de Educación Superior República de Entre Ríos comienza su labor formativa en el año 2003 bajo el nombre de Instituto Técnico Superior María Grande aprobado mediante la Resolución N° 3067/03 CGE, siendo la Tecnicatura en Turismo la primera carrera en dictarse. En ese momento contó con la inscripción de 62 jóvenes, adultas y adultos que apostarían a una carrera de educación superior. En ese primer año, docentes de la localidad y de la zona e incluso de la capital provincial constituirían el plantel de los primeros 12 profesionales del turismo que conformarían el equipo formador. Siempre con el objetivo de



brindar educación pública de calidad y formar profesionales capacitados/as para desarrollarse plenamente en el ámbito social y laboral,



se fueron incorporando diferentes tecnicaturas y profesorado. En el año 2007 sumó la Tecnicatura Superior en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES) y en el año 2009 la Tecnicatura Superior en Gestión y Administración de Empresas. Hasta finales del año 2013, el Instituto desarrollaba sus actividades en el edificio de la Escuela N° 168 "Mendoza", sito en Av. Argentina 1162, de la ciudad de María Grande. Las primeras clases fueron desarrolladas en la Biblioteca Pública local y después en el actual edificio del Concejo Deliberante. El compromiso docente y la voluntad de los/as estudiantes fue superando las limitaciones del contexto.

En 2014, con una preinscripción de 78 ingresantes, más de 40 personas comienzan en la historia del Instituto Técnico de Turismo una nueva faceta, incorporándose el Profesorado de Inglés aprobado por Resolución N°760/14 CGE. Surgen entonces dos necesidades, la de mayor espacio físico, por lo cual el Instituto se muda pasando a compartir edificio con la Escuela N° 209 "Pedro Natalio Varisco", ubicada en Carlos López 517 de María Grande (domicilio donde funciona actualmente la sede), y la de un nuevo nombre que englobe tanto las tecnicaturas como el profesorado recientemente creado. Luego de una votación abierta a la comunidad, el cambio de nombre se concretó a principios del año 2015. Y fue así que, a partir del 28 de abril de dicho año, el Instituto Técnico Superior María Grande cambia su nombre pasando a llamarse Instituto de Educación Superior «República de Entre Ríos», nombre aprobado por Resolución N° 1248 CGE.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



El histórico sentimiento de autonomía federal que existe en nuestro pueblo seguramente pesó a la hora de elegir entre los nombres propuestos. Debido a la demanda de las localidades aledañas y a la necesidad de contar con espacios para el dictado de clases durante estos años, se generaron extensiones áulicas que funcionaron en Villa Tabossi, Pueblo San Julián, Estación Sosa y Seguí, como así también en el edificio escolar de la Escuela de Educación Técnica Nro. 34 «Gral. Enrique Mosconi».

Las diferentes carreras que se han ido dictando fueron: Tecnicatura Superior en Análisis y Desarrollo de Software, Profesorado de Educación Tecnológica, y Tecnicatura Superior en Administración Pública.



Institucionalmente se trabaja para que el trayecto formativo de las prácticas docentes cree una red de intercambio con las escuelas de la localidad y zona, y las Tecnicaturas establezcan relaciones de práctica laboral

al vincular a los/as estudiantes con las empresas de la zona.

A lo largo de estos 20 años el IESRER ha ido generando posibilidades de formación superior en diferentes localidades de Paraná Campaña, así con la creación de extensiones áulicas, el Instituto llegó a tener más de 7 carreras de formación. Contó con la Tecnicatura en Mantenimiento Industrial en Seguí, Tecnicatura en Análisis y Desarrollo de Software en El Pingo, Tecnicatura en Administración Pública en Tabossi y Profesorado de Educación Tecnológica en Estación Sosa.



En lo que va de su vida institucional



el IESRER cuenta con más de 220 egresados y egresadas

que forjaron su futuro profesional en sus aulas. Actualmente el IES cuenta con seis carreras: Profesorado de Inglés, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua

y Literatura, Tecnicatura Superior en Administración de Empresas, Tecnicatura Superior en Gestión de Pequeñas y Medianas empresas (PyMEs), Tecnicatura Superior en Mantenimiento Industrial y Tecnicatura Superior en Turismo y Gestión de Servicio, sumando una matrícula total de 266 estudiantes provenientes de localidades como Hasenkamp, Cerrito, Alcaraz, Bovril, Viale, Sosa, Paraná, Tabossi, El Pingo, entre otras. Asimismo cuenta con un plantel de 74 docentes que llegan al IES desde diferentes ciudades tales como Santa Elena, Paraná y Santa Fe.

Desde 2022 se sumó un desafío más de formación a través de la presentación de proyectos de postítulos, llevándose adelante hasta la fecha más de tres propuestas: en Gestión y Conducción de las Instituciones, en Enseñanza del Inglés y en Orientación educativa y Asesoramiento Pedagógico.

Sin dudas este crecimiento exponencial de los jóvenes primeros 20 años del Instituto «República de Entre Ríos» se ha sumado al crecimiento de la localidad y la zona, encontrando en el Instituto una referencia de formación superior técnica y docente que imprime un sello de propuestas formativas necesarias bajo la base de educación pública y gratuita.



La apertura de carreras de nivel superior significa una verdadera democratización educativa, representa más oportunidades de trabajo y formación para alumnos, alumnas y docentes. Produce también nuevas herramientas para el desarrollo local y social, pero la democratización educativa tiene un límite en la realidad estructural: sin democratización económica y social,

sin transformación de las estructuras sociales y las lógicas del poder hegemónico, esa democratización en el campo educativo no puede expresar todo su potencial. El debate sobre las políticas de proximidad del nivel superior para cada

pueblo debe acompañarse del debate sobre la dependencia económica del país y sobre la concentración de la riqueza en monopolios que nada tienen que ver con un espíritu democrático

¿Alcanza con hacer lo posible para que tengamos la vida que queremos?

Ya el politólogo italiano Norberto Bobbio advirtió, hace tiempo, la diferencia entre “democracia formal” y “democracia sustancial” (Zelada Castedo, 2020). Una democracia de formalidades electorales e institucionales debe ser combinada con una democracia de contenido económico y social, de libertad política con equidad, justicia y sustentabilidad.

La democracia contemporánea argentina se puso en marcha con la sombra de terror y destrucción que dejó la última dictadura civil-militar. Rodolfo Walsh explicó en su Carta Abierta a la Junta Militar -y a todos los argentinos- que el golpe económico y social era un crimen tan grande como los asesinatos, las torturas, las desapariciones y las demás violaciones de derechos humanos (Walsh, 1977).

La democracia institucional argentina renació llena de heridas en 1983, y la expansión del sistema educativo ayuda mucho pero no podrá sanar todas las heridas si no hay políticas de transformación estructural.





Los dramas sociales que nuestra sociedad vive en los últimos años son una muestra del daño que han hecho esas políticas de ajuste estructural. Nuestro desafío es tomar conciencia de esto dentro y fuera de las aulas.

MARIANO H. MONZÓN.

Es Profesor en Ciencias de la Educación (UNER). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNER), en TIC (INFoD) y Educación y en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Cursa la Maestría en Gestión y Asesoramiento Pedagógico de Organizaciones Educativas (UNR). Se ha especializado en gestión de las instituciones y en el campo de las prácticas docentes. Se desempeñó como docente y asesor pedagógico de escuelas secundarias como así también ha integrado equipos técnico pedagógicos de la Dirección de Educación Superior del CGE. Actualmente es rector y docente del IES República de Entre Ríos, y director del Postítulo en Gestión y Conducción de las Instituciones Educativas que dicta también el Instituto. También es docente de Práctica Docente IV del ISMG D-228 en el Profesorado de Educación Primaria.

EDGAR M. CASTALDO.

Es profesor de Historia en el Instituto de Enseñanza Superior de Paraná donde fue ayudante en la cátedra de Historia Argentina del profesor Juan Antonio Vilar. Trabaja en escuelas secundarias públicas de María Grande y en el IPEL de Seguí. Estuvo al frente de las cátedras de Procesos Históricos en la Tecnicatura Superior en Administración de Empresas del Instituto de Educación Superior República de Entre Ríos. Forma parte del equipo de formación de AGMER Filial María Grande. Colabora en la asociación cultural Junta Abya Yala por los Pueblos Libres. Escribió en 2022 "La señorita Renée: vida, época y magisterio de la profesora Renata Castaldo". Sus apuntes sobre Historia de Entre Ríos, sobre el movimiento artiguista y otros temas pueden verse en su blog personal:
mauriciocastaldo.blogspot.com

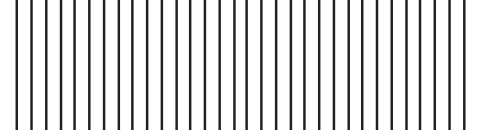
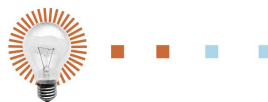


Fuente: Apertura en 2021 postítulo en Gestión y Conducción de IA.



REFERENCIAS

- Zelada Castedo, A. (2020).** Democracia formal y democracia sustancial. Sucre, Correo del Sur. Disponible en:
https://correodelsur.com/opinion/20200313_democracia-formal-y-democracia-sustancial.html
- Walsh, R. (1977).** Carta Abierta de Walsh a la Junta Militar. Archivo Digital del CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales. Disponible en:
<https://www.cels.org.ar/common/documentos/CARTAABIERTARO-DOLFOWALSH.pdf>



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

NUESTRA HISTORIA INSTITUCIONAL EN CONCORDIA



PROFESORADO SUPERIOR DE CIENCIAS SOCIALES DE CONCORDIA

PALABRAS CLAVE

prácticas - articulación - extensión

AUTORES

Jorge H. Mónico
jorgehmondolo@hotmail.com

RESUMEN

En 1991, mediante decreto provincial, se crea el Profesorado Superior de Ciencias Sociales en Concordia, en el marco de una transformación curricular que permitió revisar estructuras y prácticas institucionales, propiciando la interdisciplinariedad, la crítica a la pedagogía tradicional y un mayor grado de autonomía y democracia en cada una de las instituciones educativas.

Se perfilaba, así, otro tipo de formación docente, coherente con lo que esta nueva transformación propiciaba.

Tanto en el decreto como en los documentos y acciones posteriores se evidencia un posicionamiento epistemológico en la crítica al positivismo como concepción hegemónica de las ciencias, la interdisciplinariedad como superación de los compartimentos científicos estancos, la reflexión crítica y la permanente vinculación entre teoría y práctica.

Mediante Decreto N° 4678 del Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, el 22 de octubre de 1991 se crea el Profesorado Superior de Ciencias Sociales de Concordia, a partir de la llamada transformación curricular. Este proyecto educativo, más allá de sus contradicciones, generaba la posibilidad de revisar las viejas estructuras y prácticas institucionales, propiciando la interdisciplinariedad, la crítica a la pedagogía tradicional y un mayor grado de autonomía y democracia en cada una de las instituciones educativas. El contexto demandaba la creación de Institutos de Formación Docente coherentes con el perfil de educador y educadora que dicha transformación curricular propiciaba.



En el decreto de creación de nuestro profesorado como en los documentos y acciones posteriores se evidencia un claro posicionamiento epistemológico en la crítica al positivismo como concepción hegemónica de las ciencias, la interdisciplinariedad como superación de los compartimentos científicos estancos, la reflexión crítica y la permanente vinculación entre teoría y práctica.

Tales fundamentos teóricos implicaban adoptar prácticas institucionales coherentes, por lo que comenzó a funcionar con un equipo interdisciplinario (grupo de cuatro docentes que junto con la primera rectora fueron los responsables de las primeras tareas organizativas) y un plantel de docentes que accede a las cátedras a través de un sistema de concurso en el que era prioritario el proyecto de cátedra, su coherencia y adecuación al proyecto institucional.



El cogobierno, la autonomía, la democracia interna, la defensa irrestricta de la gratuidad, la libertad de cátedra y el respeto incondicional a la diversidad y pluralidad de pensamiento son asumidos como principios institucionales

materializados a través de la toma de decisiones institucionales, a partir de asambleas periódicas de docentes, alumnos/as y comunidad educativa. En noviembre de 1993 se crea el Consejo Directivo como órgano de cogobierno institucional, con representación de los estamentos existentes. Al año siguiente nace, producto de la necesidad de los alumnos y alumnas, el primer centro de estudiantes.

Aquí se puede distinguir una primera etapa de la historia institucional que va desde su fundación hasta mediados de 1995, fecha en la que por razones personales, renuncia al cargo la primera rectora organizadora, la profesora Myrta Lanzieri.

Este período se caracterizó por los sucesivos recortes, ajustes y retrocesos en la política educativa provincial, supresión del equipo interdis-

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

ciplinario, eliminación de las horas extra áulicas, recorte de facultades y pérdidas de la condición de rentados de los Consejos Directivos y aplicación de la Ley Federal de Educación, lo cual implica una vuelta atrás en la propuesta de la Transformación Curricular. Otra característica de este período es el cambio sucesivo de edificios: de la Escuela N° 2 Almafuerde, donde originalmente funcionó el profesorado, tras un fugaz paso por el Bachillerato Artístico (la actual Escuela Secundaria y Superior N° 1 Cesareo Bernaldo de Quirós), se trasladó a la Escuela de Comercio N° 1 Gerardo Victorín y, finalmente, a la Escuela N° 54 Juan Blasco (antigua escuela Salta).

Ante un pedido de licencia de la profesora Lanzieri, previo a su renuncia, se hace cargo de la rectoría por un corto plazo el profesor Héctor Oñate. De esta experiencia se destaca un original mecanismo democrático en que todos los estamentos eligieron al nuevo rector a través del voto directo, resultado de la madurez, la participación y el compromiso, alcanzado por toda la comunidad educativa.

Tras esta breve experiencia, se convoca un concurso abierto para cubrir el cargo de rector, implementando un sistema de concurso de antecedentes, presentación de un proyecto de conducción y coloquio, evaluado por un jurado especialmente conformado por un representante de la Dirección de Educación Superior del CGE, dos docentes y un alumno de la casa, elegidos democráticamente por sus pares, un ex rector de la institución y un representante designado por AGMER. Esta experiencia fue superadora de la anterior ya que garantizaba el compromiso con la consecución y profundización del proyecto institucional, accediendo a través de este concurso al cargo de rector el profesor Mario Leicker en un nuevo período cuyas características fueron:

- Fortalecimiento del proyecto político-pedagógico institucional, la autonomía y el cogobierno.
- Horizontalidad en la comunicación y en la participación.
- Vinculación con la comunidad a través de espacios abiertos de reflexión, debate y profundización teórica como charlas debates, seminarios, talleres y la organización de las Primeras Jornadas de Cátedras Abiertas de Ciencias Sociales, en el año 2000, actividades que adquirieron notoria repercusión institucional y pública, por la cantidad y pluralidad de los asistentes, y por la calidad de los expositores.

Como condicionamientos externos e internos que dificultan la consecución del proyecto institucional, se podrían mencionar:

- Pérdida de la facultad institucional de realizar los concursos para el acceso a las cátedras a través de proyectos, ya que por Resolución N° 910/97 CGE quedan a cargo de la evaluación de los mismos, y por antecedentes el Jurado de Cursos de Terciarios.
- Transformación compulsiva de la Carrera de Profesorado Superior de Ciencias Sociales en el Profesorado de Historia.
- Vertiginoso crecimiento de la matrícula, resultado del reconocimiento de la institución en la comunidad, sin una funcionalidad administrativa acorde a las circunstancias.

Estos condicionamientos fueron cuestionados, denunciados y rechazados por la comunidad de la institución, al igual que los ajustes y recortes producidos durante el período anterior. Asimismo en febrero de 2001 se produce una sucesión de acontecimientos y medidas administrativas por parte de las autoridades educativas que provocaron un fuerte quiebre institucional, entendiéndose que las mismas no obedecían a lo administrativo sino a una decisión política de modificar el perfil de la institución, poniéndose de ma-



nifiesto la oposición a través de movilizaciones, petitorios, documentos públicos, la renuncia masiva del Consejo Directivo, entre otras acciones.

Hoy, a través de la activa participación de gran parte de la comunidad educativa, se recuperó el Consejo Directivo como organismo de cogobierno, la participación permanente de alumnos y egresados en la vida institucional y la continuación de la realización de las Jornadas de Ciencias Sociales, las que han tenido masiva concurrencia y público reconocimiento, habiéndose realizado la séptima de ellas en el año 2006, quedando debilidades a revisar y superar, así como fortalezas que caracterizan a la institución. Éstas garantizan un espacio para la permanente revisión crítica y construcción del presente y futuro institucional. Aquí debe mencionarse especialmente la apertura del Profesorado de Ciencias Políticas el cual vino a agregarse, en forma positiva, a la oferta educativa de la institución.



Prácticas institucionales

En el marco de la entonces vigente Ley Federal de Educación y del decreto de creación del Profesorado Superior de Ciencias Sociales de Concordia, a través de sus proyectos y de sus prácticas pedagógicas, intentamos superar la concepción positivista de las Ciencias Sociales, sus modelos de investigación y su didáctica, todavía vigentes en el pensar y en el hacer docente.

Esta superación será posible incluyéndonos en esta reflexión como personas socio-históricamente situadas, producidas y productoras de un contexto social y protagonistas en la construcción de una sociedad democrática que se atreva a preguntar y a preguntarse, a problematizar y cuestionarse lo obvio, lo natural, el reconocimiento de la multiplicidad de factores externos e internos que atraviesan



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

los procesos institucionales y la comprensión de estos factores como posibilidades o límites, nos permite construir proyectos que articulen la utopía con lo posible. Esta caracterización del perfil del egresado/a se enmarca dentro del discurso de las teorías críticas de la educación. Avanzar en esta línea de trabajo nos exige revisar y explicitar nuestros supuestos teóricos, a fin de resignificar el discurso pedagógico y acortar la distancia entre discursos y práctica.



También profundizamos sobre la determinación del status epistemológico de las Ciencias Sociales, las posibilidades de integración de las diferentes ciencias entre sí, el valor de la verdad o certeza del conocimiento y su relación con los valores y la acción,

el sentido de nuestras prácticas pedagógicas y sus determinaciones. La transformación se operará con la confrontación de distintas líneas teóricas, y a través de la comprensión de su relación e incidencia en la lectura de los procesos históricos-sociales y en nuestros propios modos de entender la realidad.

Modelo de organización por programas y proyectos

Se adopta esta modalidad por considerarla más pertinente y acorde con la concepción del currículo expresada en el diagnóstico institucional, entendido como práctica social que expresa una síntesis de aspectos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres) y articula una propuesta político-educativa y su resignificación en los espacios institucionales y áulicos, dando lugar a las diferencias y la diversidad de intereses de los distintos sectores que conforman la comunidad educativa.

La modalidad de organización por programas y proyectos posibilita:

- Una práctica interdisciplinaria a partir de la construcción de ejes vertebradores que den cuenta de las diversas problemáticas histórico-sociales

posibles de abordar desde el aporte de las distintas disciplinas;

- Espacios curriculares comunes que permitan la superación de las prácticas individualistas y aisladas;
- La articulación de las distintas funciones (formación inicial, capacitación, investigación) puesto que permite trabajar los mismos ejes desde distintos niveles de profundidad y retroalimentarse.

Esta opción pedagógica de organización curricular por programas y proyectos requiere una institución democrática basada en la autonomía institucional y el cogobierno, y la incorporación de docentes más comprometidos/as con el perfil de la institución, suponiendo una redefinición y rearticulación de los tiempos y espacios institucionales.

Actividades de extensión a la comunidad

A lo largo de su existencia,



el Profesorado se ha caracterizado por llevar a cabo actividades de inserción en la comunidad, respondiendo así a su perfil fundacional y a su dinámica abierta, crítica y reflexiva

con las temáticas y preocupaciones de la comunidad, en el campo del pensamiento, de la política y de los procesos sociales e históricos, para constituirse en un espacio válido, abierto a todas las corrientes de pensamiento y al debate.

La crítica, el disenso y el consenso, tienen el único objetivo de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria en el marco de la democracia, la igualdad de oportunidades y la participación y protagonismo de quienes se acercan a la institución, aportando a la comunidad desde el ámbito académico:



A Como parte inherente al desarrollo académico de formación de grado, ya que las temáticas abordadas tienen directa relación con los contenidos de la carrera.

B En cuanto al perfil propuesto para los futuros y las futuras docentes, ya que tanto la calidad de las y los disertantes, sus especialidades o su compromiso como militantes sociales, políticos o de los derechos humanos, hace a la formación docente, por cuanto muchas de las actividades abiertas a la comunidad se plantean como espacio de capacitación, profundización y perfeccionamiento. Se pueden distinguir actividades de diversa índole: conferencias, charlas debates, talleres, seminarios y jornadas de Ciencias Sociales.

El lugar de la innovación

El perfil del Profesorado de Ciencias Sociales supone una actitud de permanente apertura a la transformación y generación de propuestas alternativas y superadoras para cada una de las funciones que asume un instituto de formación docente continua.

Las innovaciones serán incluidas como principios organizativos de las distintas funciones, permitiendo la retroalimentación e incorporación de prácticas alternativas y nuevas en las funciones de formación, capacitación e investigación, donde además la propia reflexión y revisión serán factores de predisposición necesarios para aquellas experiencias como:

- La puesta en marcha de una propuesta de capacitación (con el esfuerzo ad honorem de un grupo de profesores/as) de una modalidad pedagógica alternativa a la tradicional con alumnos y alumnas libres, residentes en otros departamentos de la provincia (Feliciano, Federal, San Salvador, Chajarí).



- Práctica Profesional (3º año) y Residencia (4º año), donde creemos haber logrado un ida y vuelta entre la interacción, la reflexión crítica, el intercambio interinstitucional y la conformación de equipos docentes que inicien la superación de las prácticas individuales.

- La implementación de seminarios con especialistas y docentes de gran nivel académico sobre temáticas emergentes (ejemplo: Seminario sobre Dialéctica Hegeliana y la Crisis de la Razón Moderna; Seminario sobre Medio Ambiente, Jornadas de Ciencias Sociales, Taller de Educación Popular, Jornadas de Ciencias Sociales I, II, III, IV).

- La práctica de cátedras compartidas, ya desde el inicio de la historia institucional.

- La propuesta de ayudantía de cátedras y adscripciones (proyecto en elaboración por un grupo de alumnos egresados).

- Los talleres iniciales a la carrera coordinados por equipos de alumnos de 3º y 4º año y docentes, que significaron y significan cada año una experiencia altamente valorada por los alumnos ingresantes.

- Los talleres optativos y abiertos a la comunidad, coordinados por equipos docentes se complementan con las cátedras al abordar temáticas emergentes y sugeridas por los alumnos.

- Los convenios interinstitucionales como posibilitadores de diversas articulaciones con instituciones educativas y de la comunidad.



Articulaciones interinstitucionales

El Profesorado Superior de Ciencias Sociales se propone desde la formación inicial articular su accionar especialmente con las escuelas destinatarias de las titulaciones que otorga. Los ejes vertebradores, los contenidos disciplinares, y el abordaje interdisciplinario que caracteriza su diseño curricular tiene en cuenta los Contenidos Básicos Comunes

y Orientados, tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Por ello, es sobre todo a partir del desarrollo de la Pedagogía, la Didáctica y la Epistemología que encontrará, a través de la observación, la interacción en la Práctica Profesional y Residencia y el análisis crítico de las prácticas áulicas, los mejores espacios de contactos e intercambios interinstitucionales.

Formación inicial

Carreras de formación docente y títulos a otorgar: Profesorado de Ciencias Sociales, desde ciclo lectivo 1992 hasta diciembre 2001. Profesorado de Historia. Profesorado de Geografía. Profesorado de Ciencia Política.

Marco pedagógico-didáctico de la carrera de formación inicial

Nuestro Profesorado intenta abordar interdisciplinariamente las grandes categorías de las Ciencias Sociales: tiempo, espacio, lengua, signos y culturas, saberes sociales que los/as alumnos/as -como sujetos epistémicos- internalizan acompañados/as por docentes que aspiran a superar la superficialidad de los meros saberes enciclopédicos.



La interdisciplinariedad se manifiesta tanto en el plano vertical como en el horizontal y se profundiza según una estructura de espiral. El amplio campo del área de las Ciencias Sociales que por un lado nos exige este abordaje integral para la formación,

también lleva a la institución a abrir alternativas de especificación a través de títulos orientados.

Principios organizativos de la carrera

Habiendo optado la institución por organizarse a partir de programas y proyectos, el programa de Formación Inicial se estructura a partir de ejes problemáticos y temáticos vertebradores a nivel

horizontal y vertical con proyectos comunes y confluyentes en abordajes disciplinares y áulicos y extra áulicos, y espacios comunes interdisciplinarios (cátedras compartidas, talleres, seminarios).

Propuesta pedagógica y diseño curricular

Se plantea la articulación de los campos de la Formación Inicial desde categorías conceptuales, pedagógicas, epistemológicas y disciplinares que fundamentan los proyectos y prácticas entendidos como construcciones sociales e históricas y reconocen al currículum como una propuesta política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos.

Desde los espacios del Trayecto Disciplinar se intentará problematizar las visiones tradicionales que naturalizan lo social, desconociendo que las Ciencias Sociales están atravesadas por componente subjetivos, ya que los datos objetivos de la realidad son procesados y articulados por personas que tienen determinadas pertenencias sociales, matrices teóricas, formación académica y habitan en un tiempo y espacio determinados, mientras que, desde los espacios del Trayecto Específico, se intentará facilitar al futuro y futura docente las herramientas que le permitan interpretar y orientar procesos de construcción y búsqueda de la propia identidad adolescente en el marco de la diversidad cultural.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



Los proyectos de los espacios que conforman los trayectos del campo de la Formación Inicial, presentan sus contenidos discriminados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, respondiendo a los requerimientos realizados por el equipo evaluador de acuerdo a los criterios vigentes en los diseños curriculares nacional y jurisdiccional. Si bien la inclusión de las actitudes y procedimientos como contenidos constituye una mirada superadora del enfoque tradicional de los contenidos relacionados con la información y los conceptos, consideramos que discriminarlos implica el riesgo de caer en una concepción estanca y fragmentada de los mismos.



Forma de gobierno

Consejo Directivo: rector/a, cuatro consejeros/as docentes elegidos por sus pares, tres alumnos/as elegidos por sus pares, un/a egresado/a.

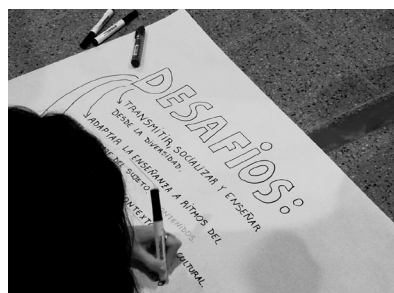
Consejo Directivo Ampliado: el Consejo Directivo prevé funcionar en forma ampliada si las temáticas y situaciones lo requieren incorporando a los/as coordinadores/as de los programas de formación inicial, capacitación e investigación, representantes del Centro de Estudiantes y del equipo administrativo.



Acuerdos de funcionamiento interno y convivencia

La característica participativa de la institución ha recurrido constantemente a las asambleas, tanto de docentes como de alumnos/as, de las comisiones y del propio Consejo Directivo y de ambos a la vez, para el tratamiento y acuerdos respecto a variados aspectos de la marcha institucional, sean de orden pedagógico-didáctico (revisión crítica de los proyectos de cátedra, fundamentos y modos de evaluación, promoción y acreditación, organización de cursos, seminarios, u otros), de orden administrativo (compartir responsa-

bilidades en los roles de administración, seguimiento de matrícula, asistencia, uso de la biblioteca, y otros), y de gobierno (representatividad de los distintos estamentos en el gobierno y gestión a través del Consejo Directivo).



Fuente: Profesorado de Ciencias Sociales- Concordia



BIBLIOTECA ALFREDO KOHON

En el año 2012, en el marco de una experiencia educativa, se decidió el nombre de la biblioteca del Profesorado Superior en Ciencias Sociales de Concordia. A partir de esa fecha, pasó a llamarse "Alfredo Elías Kohon", en homenaje al concordense estudiante de la carrera de Ingeniería en la Universidad Nacional de Córdoba, trabajador en una fábrica metalúrgica y militante de las Fuerzas Armadas Revolucionarias en Córdoba, quien fue asesinado en el trágico hecho conocido con el nombre de la Masacre de Trelew, el 22 de agosto 1972.

A más de 50 años de este atentado contra los derechos humanos, seguimos trabajando para mantener viva la memoria.





MI EXPERIENCIA



Jorge Horacio Mónico
Profesor de Historia y escritor. Ha sido docente y rector del Profesorado Superior de Ciencias Sociales (Concordia)

El profesor Jorge Mónico vive en la ciudad de Concordia y ha formado parte de la comunidad educativa del Profesorado Superior de Ciencias Sociales, experiencia que hoy rememora, en primera persona, tanto desde la docencia como desde su fugaz paso como rector de la institución, período en el cual logró llevar adelante y plasmar un viejo anhelo: la creación de la carrera de Ciencia Política.

Me gustaría compartir mi versión y visión del Profesorado de Ciencias Sociales de Concordia, lo que personalmente puedo acotar.



En la historia institucional que se publica en este número de la revista, faltaría mencionar que el Profesorado de Ciencias Sociales de Concordia fue un proyecto de la profesora Martha Zamarripa,

directora de la Dirección de la Educación Superior del Consejo General de Educación en el año 1991; que los miembros del equipo interdisciplinario al igual que la primera rectora fueron nombrados por decisión y que no sólo fueron rentados sino que, a la hora de concursar el cargo de rector, sumaron importante puntaje.

También, hace falta mencionar que en el año 2000 fue designada (políticamente) una rectora organizadora, hasta el final de la gestión del gobernador Sergio Montiel, en el año 2003.

Mi desempeño era, hasta allí, como profesor titular de la cátedra Antropología en las dos divisiones de primer año. El 1° de enero de 2004 fui designado por Resolución del CGE como rector, desplazando a la rectora organizadora.

Conformé un equipo administrativo para poner al día las rendiciones *-se debían desde 1998-* y también, fundamentalmente, para confeccionar los títulos docentes que estaban sumamente atrasados.

Ya en marcha estas actividades organizativas tuve que lidiar, una y otra vez, con el Consejo Consultivo, e incluso con el Centro de Estudiantes, que se oponían a cuanto se proponía desde la rectoría. Hay que mencionar que la rectoría no contaba con vicerrector ni secretario/a docente. Habiendo puesto al día las rendiciones *-recibidas y conformadas por la DES-* y, habiendo confeccionado y firmado los correspondientes títulos docentes, comencé a dar forma a un viejo anhelo personal: un profesorado de Ciencia Política.

En soledad armé el proyecto que, debo confesar, lo venía trabajando desde enero de ese mismo año. Después de varias idas y vueltas con el equipo técnico de la DES es finalmente aprobado, enviado a la CONEAU en Buenos Aires que también lo aprueban, y el Profesorado en Ciencia Política comienza en el 2004.



La demanda estudiantil para inscribirse en Ciencia Política fue grande por lo que se abrieron dos secciones de 1° año.



En su justificación, el proyecto recordaba que en el mes de febrero de 2001 se produjo una sucesión de acontecimientos que marcaron fuertemente a la historia institucional. En este contexto, entendimos que nuestra institución no podía quedar al margen de los profundos cambios que se avecinaban y que eran impulsados desde el gobierno, tanto nacional como provincial. Nuestra ciudad y región no escapaba a la influencia del colonialismo pedagógico y la problemática a resolver pasaba por la elaboración de métodos más eficaces para hacer más atractiva e interesante la enseñanza. Es esta una cuestión que preocupaba a todos los círculos pedagógicos y no podíamos perder de vista que existe la posición de quienes afirman que la solución pasaba por "renunciar a la escuela", denunciar su ineficacia, su inercia, desde una posición contradictoria progresista y liberal. Siempre hubo quienes buscaron el aplauso fácil desde una imagen falsa de innovadores declarándose resueltamente en contra del sistema escolar por considerarlo reaccionario, conservador, elitista y, por ende, incapaz de saber transmitir el saber a los jóvenes. El primer argumento es que la escuela constituye un freno para el progreso, pues la educación es esencialmente conservadora.

Bueno, nosotros éramos docentes convencidos de que lo que se debía trasvasar a nuestros alumnos debía evolucionar a través del cambio, pero esa dinámica del cambio no debe ser llevada hasta el absurdo. Todo el problema pasaba por identificar cuáles son los objetivos que persigue la educación y cuál debe ser su contenido, pues no es conservadurismo instrumentar una enseñanza que sea organizada.



Nuestro objetivo fundamental era enseñar a aprender, lo que se traduce en que se debe garantizar la posibilidad de adquirir por sí mismo los conocimientos, desarrollar la capacidad de asimilación, suscitar la necesidad de conocer, de saber

MI EXPERIENCIA

y, esencialmente, entender que todo esto se debe realizar en nuestro cometido de enseñar a enseñar. Por todo esto, y entendiendo que la oferta de un único Profesorado de Historia no era suficiente, fue que solicitamos a la gestión de aquella DES la implementación del Profesorado en Estudios Superiores de Ciencia Política.

Aspiramos a la formación de sujetos críticos, creativos, autónomos, solidarios y protagonistas en la construcción de una sociedad democrática que se atreva a preguntar y a preguntarse, a problematizar y problematizarse, a cuestionar lo obvio, lo natural. Esta caracterización del

perfil del egresado se enmarca dentro del discurso de las teorías críticas de la educación.

Avanzar en esta línea de trabajo nos exige revisar y explicitar nuestros supuestos teóricos, a fin de resignificar el discurso pedagógico y acortar la distancia que media entre estos discursos y la práctica. Nos exige también profundizar la reflexión sobre cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las Ciencias Sociales, las posibilidades de integración de las diferentes ciencias entre sí, el valor de la verdad o certeza del conocimiento y su relación con los valores y la acción humana, el sentido de nuestras prácticas pedagógicas y sus determinaciones.

Intentamos correr los paradigmas positivistas, todavía vigente en el pensar y en el hacer docente. Este desplazamiento será posible en la medida en que podamos incluirnos en esta reflexión como sujetos situados, producidos y productores de un contexto social. La transformación no se operará solamente con la confrontación de distintas líneas teóricas, sino también por la comprensión de la relación e incidencia de estas teorías en la lectura de los procesos históricos-sociales y en nuestros propios modos de entender la realidad.

¿Por qué era un viejo anhelo? Siempre pensé que cuando “borraron” el Profesorado de Ciencias Sociales reemplazándolo por un Profesorado de Historia, faltaba algo en su currícula. El Profesorado de Ciencia Política era un primer paso pues, una vez aprobado, comenzaría a proyectar el de Comunicación Social. Entre los tres profesorado se reuniría nuevamente el campo de acción de Sociales. Bueno, lamentablemente, no se pudo concretar. De todas maneras, es para destacar la buena disposición de la DES pues nos conceden dos talleres: seis horas de Semiótica y seis horas de Lingüística, a cargo del profesor Jorge Calza.

Nos propusimos formar un docente capacitado y comprometido con los derechos humanos.

Sostengo que hay que partir de una concepción integral de los derechos humanos que, sin descuidar la importancia de los derechos civiles y políticos, exige el respeto de los derechos económicos, sociales y culturales y propugna la consolidación de los derechos de los pueblos. El estudiante debe entender a los derechos humanos como un conocimiento social e históricamente contextualizado y, por consiguiente, sujeto a cambio y evolución en las distintas situaciones, contextos y momentos históricos y culturales diferentes.

La educación en derechos humanos está directa y plenamente vinculada con el cometido de la educación de calidad con equidad. Asimismo, esta educación se propone capacitar a los estudiantes para la comprensión y atención de los nuevos temas surgidos y que se han convertido en el centro de análisis, tales como es el respeto al medio ambiente, la igualdad jurídica y social de las mujeres ante los hombres, la preocupación por los grupos de pobreza, el mayor protagonismo de los pobladores

por los asuntos de su jurisdicción, la valoración por la diversidad cultural. De esta forma,

la educación en derechos humanos contribuye decididamente al mejoramiento de la calidad de vida, por lo tanto, también con la calidad y equidad de la educación.

Esta educación cumple el doble objetivo de mirar hacia atrás para reconocer la historia vivida y mirar hacia adelante para proyectar la construcción de un tiempo mejor. Aristóteles juzgaba que el lugar de la política estaba, o debía estar, junto con la ética en la ejecución práctica del conocimiento y definía que el objeto de la episteme política son las acciones humanas.

Es posible afirmar que el campo de la política es, desde siempre y en el sentido más decisivo y extremo, un producto de la creación humana; y quizás nuestro producto de creación humana sea el recuperar nuestro ser nacional por lo que la cultura se convierte en fuerza de inimaginables proyecciones.



ARTÍCULO

ALEJO PEYRET Y LA EDUCACIÓN INTEGRAL: UN PIONERO EN LA ENTRE RÍOS DEL SIGLO XIX



AUTOR

Américo Schwartzman
yuarman@gmail.com

RESUMEN

Este artículo revisa las ideas educacionistas de Alejo Peyret (1826-1902), a quien además repone como un filósofo original y disruptivo que impulsó la necesidad de una educación integral y universal: integral, porque sostenía que debía superar el divorcio entre “cuerpo y espíritu”, tenía que ser a la vez intelectual y manual, humanística y técnica, y no debía descuidar la educación física; y universal, porque debía incluir a todas las personas de todas las clases sociales, y no sólo estar destinada a los varones de las clases dominantes. A este efecto se recuperan textos poco conocidos de su autoría, que evidencian el lugar singular que ocupa Peyret en el concierto de las ideas en su época y en la región, y su ideal educacional que todavía no es satisfecho por el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE

ENSEÑANZA UNIVERSAL

AUTONOMÍA

EDUCACIÓN INTEGRAL

Alejo Peyret (Serres-Castet, 1826–Buenos Aires, 1902) fue un filósofo de acción precursora en muchos aspectos y por eso difícil de sintetizar, como su singular pensamiento. Nacido en Francia, emigró al Río de la Plata tras fracasar la revolución de 1848. Ya en la Argentina, convocado por Urquiza, se instaló en Entre Ríos, dio clases en el Colegio del Uruguay y colaboró en periódicos regionales. Elaboró una abundante producción filosófica, ensayística y literaria dispersa en incontables colaboraciones en publicaciones de la época, con textos que parecen guiados por la idea de que

“los escritores escriban para las masas y no para las academias, que hablen el lenguaje del pueblo y no solamente el de las clases distinguidas de la sociedad. Así se democratizará la ciencia”
(Macchi, 1980: 180).



En la segunda mitad del siglo XIX puso en práctica en Entre Ríos una “pequeña república” en base a sus ideales de “una democracia agrícola” de pequeños propietarios asociados y cooperantes,

con estado laico y tolerancia religiosa y civil. Fue la Colonia San José, durante años modelo de diseño social exitoso para el país. Para ese proyecto fue convocado por el general Urquiza, en cuyas tierras se llevó a cabo, con un grupo de inmigrantes varados y como prueba piloto de un plan colonizador para familias sin acceso a tierras en la vieja Europa.



Entre otras cosas, Peyret creó bibliotecas y la primera mutual del país en 1856; inauguró en el Colegio del Uruguay la enseñanza científica de las religiones; impulsó un Estado separado de religiones; impulsó la democratización de la propiedad agraria, la creación de bancos cooperativos y la economía social; realizó los primeros matrimonios civiles y defendió los derechos de las mujeres;

estuvo presente en París en el congreso obrero que instaló el Primero de Mayo como día de lucha internacional y también en otros congresos no menos importantes: el de cooperativismo, y el de participación obrera en las ganancias de las empresas. Su filosofía tiene rasgos definidos, originales y de sólidas bases, que no se encuentran de ese modo en otro pensador de su época en la región. Esa singularidad lo convierte en uno de los primeros filósofos en el Plata, con el mérito de desarrollar su filosofía lejos de los centros de producción de conocimiento de entonces. Su obra se puede ver también como antecedente de una corriente historiográfica alejada de las versiones dominantes (la “liberal” y la “revisionista”), por lo cual resulta incómoda para ambas.



Peyret aparece como uno de los grandes pensadores de nuestra joven historia, un intelectual a la altura de Alberdi y Sarmiento, con cuyos discursos mantuvo relaciones de tensiones y de coincidencias.



Quizás por la falta de abordaje de su trabajo desde la filosofía, la bibliografía alienta confusiones sobre cómo “etiquetarlo”. Además de todo lo anterior, Peyret es el primer traductor al español de El principio federativo (1863) de Proudhon, aunque no fue el único de sus textos que tradujo y divulgó.

En lo que interesa al presente artículo, Peyret impulsó la necesidad de una educación integral y universal: integral, porque sostenía que debía superar el divorcio entre “cuerpo y espíritu”, tenía que ser a la vez intelectual y manual, humanística y técnica, y no debía descuidar la educación física; y universal, porque debía ser para todas las personas, es decir que debía incluir a jóvenes de ambos sexos de todas las clases sociales, y no sólo estar destinada a los varones de las clases dominantes.

El pensamiento educativo de Peyret

Peyret no sistematizó su pensamiento en una sola obra. Esa tarea sigue pendiente¹. En lo que respecta a educación dejó varios textos, el más destacado se titula “La enseñanza integral” y se publicó en la revista La educación, en 1886. Allí recorre desde los orígenes de la filosofía griega el divorcio entre trabajo intelectual y trabajo manual, que responde a la división social entre amos y esclavos. Como en otros escritos, Peyret encuentra sus horizontes en los orígenes del cristianismo: resalta el vínculo entre el pensamiento de San Pablo (qui non laborat non manducat, cita literalmente²), y el de Jesús quien, “como los esenios”, aborrecía la esclavitud, trabajaba con sus propias manos y predicaba con el ejemplo (Peyret, 1886: 366). Cuestiona que la sociedad actual:



“aunque ha inscrito en sus instituciones la divisa regeneradora ‘libertad, igualdad, fraternidad’, cultiva la inteligencia de la clase aristocrática, de la gente decente y deja a la mayor parte de la nación sumergida en tinieblas intelectuales y morales (Peyret, 1886:366)”.

Luego destaca que la sociología “no admite la distinción injuriosa de otros tiempos y proclama por el contrario la identificación del trabajo físico y del trabajo intelectual”, porque ha comprendido que la persona integral, “el hombre completo, el verdadero sabio es el que de puede trabajar simultáneamente con la cabeza y con las manos, ser hombre de especulación y hombre de acción” (Peyret, 1886: 367). Cuestiona la enseñanza de la Argentina:

“Nuestros establecimientos de educación adolecen de un defecto gravísimo: de ellos no salen sino hombres incompletos que, creyéndose superiores a los demás, no pueden sino perpetuar el imperio de las preocupaciones del pasado con todos los vicios de la organización social (Peyret, 1886: 367)”.

La solución, asegura, es muy clara:

“Hay que reformar pues el sistema de enseñanza combinando la enseñanza científico-literaria con el aprendizaje de las artes manuales, e imponiendo a todos los alumnos indistintamente la obligación de trabajar con las manos y con la cabeza, para que salgan de allí hombres completos, desarrollados

armónicamente, capaces de desempeñar todas las tareas de la vida social y de comprender las verdaderas condiciones de la civilización (Peyret, 1886: 367)”.



Para que la enseñanza sea integral, dice Peyret, no hay que descuidar la actividad física, recuperando el adagio latino Mens sana in corpore sano.

Por eso se requieren “por lo menos dos horas diarias de ejercicio físico o de juegos corporales, como una ley ineludible” (Peyret, 1886: 368). Su filosofía de la educación se muestra de avanzada en cuanto a las concepciones pedagógicas no sólo de su época sino también de las que se desarrollarían en el siglo XX. En relación con ellas, el investigador Mauricio Castaldo, se pregunta si Peyret no “se anticipa aquí a las reformas educativas propuestas por el pragmatismo filosófico –de John Dewey a Richard Sennett–, y a las iniciativas de la Escuela Nova” (Castaldo, 2022).

Además, para Peyret la educación no debe excluir a las mujeres:

“La ciencia, para ser poderosa, para ser irresistible, necesita el apoyo de la mujer, feminizarse. si puedo expresarme así. Porque la mujer es la primer educacionista del hombre, y sólo las mujeres ilustradas pueden formar pueblos ilustrados. Así lo comprendieron los Norte-Americanos, que no vacilaron en iniciar á sus hijas en todos los ramos de entendimiento humano (Peyret, 1907: 384)”.



¹ Este artículo es parte de esa tarea: mi tesis doctoral precisamente procura restituir a Alejo Peyret en su lugar de filósofo, que sus contemporáneos más lúcidos comprendieron cabalmente –José B. Zubiaur, Alberto Larroque, Francisco Fernández, etc.– abordando integralmente su pensamiento.

² “El que no trabaja no come”, literalmente. Alejo Peyret, “La enseñanza integral”, en La educación, Buenos Aires, 1886, p. 366.



Recapitemos: el objetivo es entonces formar personas autónomas y capaces, autosuficientes, preparadas para escribir un alegato o para trabajar la tierra, para dar un discurso público y para gobernar:

“Queremos, sí, que todos los hombres sean artífices, que todos trabajen con sus manos y con su cabeza, que todos sean igualmente productores, capaces de escribir un discurso, un alegato de bien probado, y también de edificar una pared y de construir un marco de ventana, de gobernar una provincia y de dirigir una máquina de vapor (Peyret, 1907: pp. 98-99)”.

Conclusión

Alejo Peyret impulsó la necesidad de una educación integral, que superara el divorcio entre “cuerpo y espíritu”, que fuera a la vez intelectual y manual, humanística y técnica, y no descuidara la educación física; además debía ser universal, incluir a jóvenes de todas las clases sociales, y no sólo estar destinada a los varones de las clases dominantes. Su discurso, innovador y transgresor para la época, merece ser recuperado en estos tiempos como un objetivo aún vigente, ya que, habiendo transcurrido un siglo y medio desde que formulara aquellas ideas, nuestro sistema educativo está muy lejos de dar respuesta al desafío peyretiano.

Finalmente resume el desafío:

“Los colegios del porvenir deben pues ser al mismo tiempo institutos científicos literarios y escuelas de artes y oficios. (...) La educación integral es la única solución del problema de la generalización, de la universalización de la enseñanza (Peyret, 1886: 368)”.

AMÉRICO SCHVARTZMAN

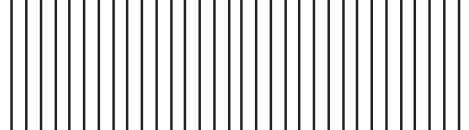
Es licenciado en Filosofía (UNTREF) y doctorando en Filosofía (UNSAM). Docente en Educación Ambiental en el Consejo General de Educación y en diplomaturas UNTREF. Autor de “Deliberación o dependencia. Democracia deliberativa, ambiente y derechos humanos” (Prometeo, 2013).

Convencional constituyente en Entre Ríos (2008). Integra la Junta Abya Yala de los Pueblos Libres, la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF) y la Cooperativa El Miércoles de Concepción del Uruguay.

REFERENCIAS

- Castaldo, M. (2022).** La señorita Renée. Vida, época y magisterio de la profesora Renata Castaldo. Artesanía, política y educación antes y después de Urquiza, Peyret y Sarmiento (borrador compartido por el autor).
- Macchi, M. E. (1980).** Alejo Peyret, un extranjero patriota: El colonizador y el intelectual. Sus cartas a Juan María Gutiérrez. En: Investigaciones y ensayos N° 28, de la Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires.
- Peyret, A. (1886).** La enseñanza integral, en La educación. Buenos Aires.
- Peyret, A. (1907).** Discursos. Lajouane & Cía. Buenos Aires.





ENTRE RÍOS: PIONERA DEL NORMALISMO ARGENTINO



La provincia de Entre Ríos ha sido pionera en la formación de formadores, porque tiene en su haber la creación de las tres primeras escuelas normales



AUTORES

Javier Patricio Borché
Flavia Marisol Frigo
Celia Gladys López
contacto@gehesc.com.ar

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN DOCENTE
POLÍTICA EDUCATIVA
CULTURA NORMALISTA

de distinta formación. En 1872¹ se creó en Paraná la primera Escuela Normal mixta del país. En Concepción del Uruguay se creó la primera Escuela Normal de maestras del país (1873) -primeramente provincial, y luego nacionalizada en 1876- y la Escuela Alberdi, siendo esta última la primera Escuela Normal de Maestros Rurales (1904) (Borché, 2005; López, 2007; Rodríguez, 2019)².

Como mencionamos anteriormente, las primeras instituciones de formación de formadores se crearon en la provincia de Entre Ríos y tuvieron amplio alcance nacional ya que en las dos primeras escuelas normales del país se formaron muchas y muchos de los futuros maestros y profesores que se establecieron a lo largo del país (Borché, 2005; López, 2007; Rodríguez, 2019). El normalismo como instancia de formación de formadores tuvo una vigencia de 100 años, hasta que en 1968 por decreto se le quita a las instituciones de educación secundaria normales (públicas y privadas) la función de la formación de maestras y maestros. A partir de allí se les incorpora la formación para el magisterio como instancia de nivel superior. Entonces varias escuelas normales pasaron a ser simplemente escuelas secundarias (Rodríguez, 2019)³.

En el presente trabajo se abordan distintas cuestiones referidas al nacimiento del normalismo y su proyección. Para ello



se aborda primero la gran etapa fundacional de este movimiento pedagógico con su importancia, para luego pasar al desarrollo de experiencias de las maestras normales en ejercicio.



En este sentido, el escrito está organizado en cuatro apartados: una breve presentación; una segunda parte que trabaja sobre el significado y proyección del normalismo a nivel nacional; y una tercera parte que trabaja sobre una mirada a la cultura pedagógica normalista y su influencia en el norte entrerriano. Queremos destacar que este breve artículo está basado en investigaciones ya realizadas y solamente es el esbozo de un trabajo historiográfico mayor.



Significado y proyección del Normalismo⁴

Este movimiento fue resistido en principio por el desconocimiento de su importancia, en poco tiempo el normalismo



¹ Estos datos fueron extraídos de fuentes consultadas.
² Si bien citamos a esta autora en su trabajo se “olvida” de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay y de la Escuela Normal Rural Alberdi. Estas deficiencias suceden debido a que solamente consultan los archivos nacionales y dejan de lado los archivos de las instituciones.
³ Parte de la introducción de este trabajo se encuentra en la Clase 1 del módulo Introducción al Nivel Superior en el marco de la Actualización Académica para Docentes Noveles “Saberes del Oficio de Enseñar” de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos.
⁴ Para ampliar está temática ver: LÓPEZ, C. G. (2022); LÓPEZ, C. G. (2007) y LÓPEZ, C. G. (2005).





sentó sus bases en nuestro territorio y alcanzó una vasta proyección de inusitadas proporciones y prolongada duración. Para el año 1888, es decir 17 y 19 años después de creadas las dos primeras escuelas de la provincia de Entre Ríos; Paraná y Concepción del Uruguay⁵ respectivamente, el país contaba con el apreciable número de 34 escuelas normales, habiendo egresado 949 maestros y profesores, y trabajaban 739 docentes. Se contabilizaban en general 1333 normalistas, aún había escuelas de varones (13) y de mujeres (14) pero la coeducación estaba ya en sus inicios y 7 escuelas eran mixtas, en Paraná, Mercedes, Azul, La Plata, San Nicolás, Dolores y Río Cuarto (Borche, 2005; López, 2007; Rodríguez, 2019)⁶

En el año 1879 las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis fundan sus escuelas normales de mujeres. Generalmente se fundaban primero las escuelas normales de mujeres, como en San Luis, que tuvo su escuela normal de varones 8 años después (ver mapa). Esto nos indica que,



a partir de 1870, la mujer comenzó a ser considerada factor clave en la educación de los futuros ciudadanos, lo que inició para ellas la etapa de las luchas por sus derechos y la inclusión laboral

hasta entonces soslayada. Un gran cambio social estaba en marcha en el país, que tomó las orientaciones de Sarmiento indicando a Norte América como el modelo educativo a seguir para la instrucción primaria, aconsejando la contratación de maestras orientadoras. Muchas prestigiosas educadoras comenzaron a llegar al país, la figura de Sarmiento, el Horace Mann argentino, era muy reconocida en el país del

Norte, donde era miembro honorario y consultor de varias sociedades de educación en diferentes estados, como el de Indiana. Podemos visualizar en la actualidad ejemplos de esa influencia en los Consejos Generales de Educación y recordar la gran influencia que el CNE tuvo en todo el territorio nacional. Las celebraciones del Día del Árbol, la estructura que el CNE implementó en el país y su control de lo que se consideraba el aparato educativo principal, los Colegios Nacionales, las Escuelas Normales y las Escuelas Normales Especiales, su órgano de prensa, el Monitor de la Educación Común, las bibliotecas de aula, los rituales de las celebraciones escolares, donde la Historia jugaba un papel fundamental, de acuerdo a lo aconsejado en los libros que utilizaba el plantel docente de los establecimientos. Dichos libros, traducidos del Inglés por orden ministerial, iban desde los Principios Pestalozzianos hasta las directivas administrativas, las orientaciones para la enseñanza de la Historia, la Higiene Escolar, y todo cuanto fuera del dominio de los establecimientos. Obran en las bibliotecas de las escuelas normales y colegios nacionales incluso con la firma de sus dueños, que los trajeron en sus baúles al venir a Argentina. En lo relativo a la enseñanza de la Historia eran muy completos con un amplio conocimiento de las estrategias de la época, sus autores nacionales e

internacionales y un marcado sentido didáctico en la enseñanza de las Humanidades en general, desterrando la memorización y la falta de espíritu crítico (López, 2007).

Este año, en especial, es altamente significativo para el normalismo y para la provincia ya que la segunda escuela normal del país cumple 150 años de fecunda trayectoria, nos referimos a la Escuela Normal Superior Mariano Moreno, de Concepción del Uruguay. Hija dilecta del armónico entendimiento entre Urquiza y Sarmiento no fue casualidad que la provincia fuera elegida para ser sede de las dos primeras escuelas normales del país. Circunstancias adversas provocaron que se fundara primero la escuela paranaense, convertida desde entonces en la capital pedagógica argentina donde las maestras norteamericanas hacían su período de adaptación antes de partir hacia sus lugares de trabajo. Pero la provincia aquilataba una honrosa trayectoria educativa de larga data y no dudó en crear, en 1873, a pesar de las adversidades, la escuela que quedara rezagada por las luchas intestinas, la tomó bajo su amparo, la vio crecer y prestigiarse y la entregó a la Nación. Allí también llegaron las maestras norteamericanas, entre quienes destacamos a las hermanas Isabel y Raquel King. Poseedoras de un aquilatado prestigio, fueron muy apreciadas en los



⁵En ese momento y, por segunda vez, Concepción del Uruguay era la capital de la provincia de Entre Ríos.
⁶Ver mapa.



ámbitos ministeriales. Llegaron en el período 1883-1884, momento en el que arriban muchas maestras. Eran etapas de fervor por la educación y las escuelas normales tenían ya reconocimiento ciudadano. Las provincias requerían escuelas y muchas familias unieron sus esfuerzos para lograrlas. Así surgieron las Escuelas Normales Populares, costeadas en gran parte por las familias y también hubo emprendimientos personales como el del benefactor Mariano I. Loza en Goya, Corrientes, que auspició y protegió a la Escuela Graduada de Niñas que fundaran Isabel King y su hermana, primer peldaño de lo que luego fue la Escuela Normal de esa ciudad, que lleva el nombre de su benefactor mientras el salón de actos honra a Isabel King.

Párrafo aparte merecen



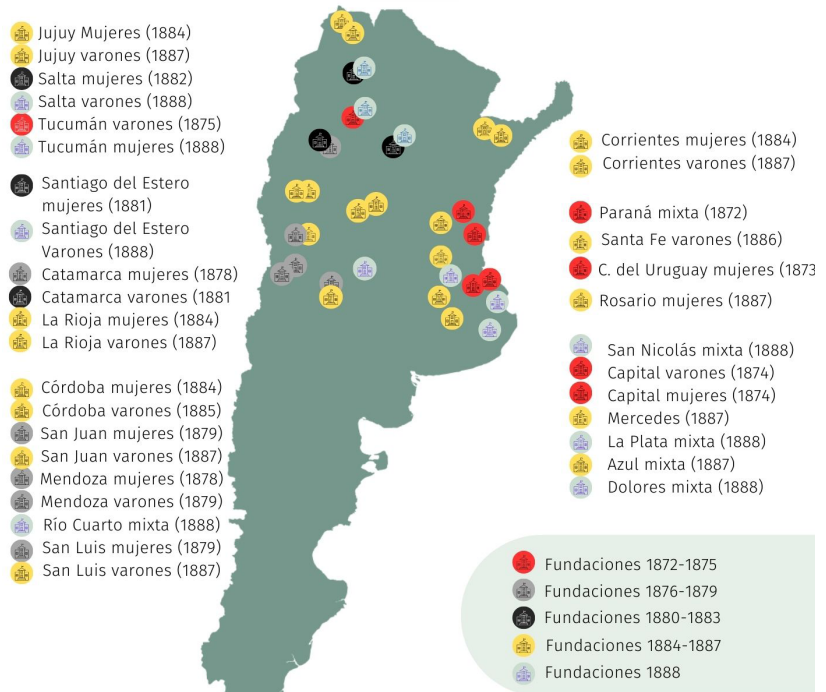
los edificios que el Estado construyó para estas escuelas en todo el país a partir de la primera década del siglo XX, esfuerzo que se intensificó en 1910 al fundarse escuelas normales en las cabeceras departamentales provinciales.

Un ejemplo de la importancia que se concedía a la educación y de la preocupación de los gobiernos por la misma lo vemos reflejado en el monumental edificio de la escuela concepcionera, ubicado en medio de cuatro manzanas, rodeado de jardines y árboles, con sus departamentos bien delimitados, sus cuatro patios internos, sus salas especiales en las esquinas, la vivienda del director en la planta alta con su balcón mirando al centro de la ciudad, sus espacios verdes para juegos y prácticas, constituye un modelo edilicio al estilo norteamericano que reemplazó al primero, actual Museo de la Ciudad, edificando siguiendo el estilo de la Taskers School de Nueva York.



Indudablemente, el normalismo marcó una larga etapa educativa donde su impronta y relevancia crearon una mística educativa cimentada en la calidad de la enseñanza, el prestigio de sus docentes y la enorme influencia que todo ello tuvo en nuestro sistema educativo, adentrarse en sus orígenes y resultados asegura la comprensión de los mismos y la valoración de un momento educacional necesario, significativo y adecuado a lo que el país requería.

Escuelas Normales Fundadas hasta 1888



Fuente: Elaboración propia: Javier Borché. En base al trabajo de Celia Gladys López que sistematizó la información obrante en la revista **LA EDUCACIÓN**, Año IV, N°80, julio 18 de 1889, p.1336, y año V, N°117 y 118, Febrero 1 y 15 de 1891, p.1946.

Una mirada a la cultura pedagógica normalista y su influencia en el norte entrerriano

Es nuestro interés presentar las historias de vida de algunas de estas pioneras y su labor ejercida en Villa Libertad, hoy Chajarí, una pequeña comarca que iniciaba sus pasos en su organización, centrandone nuestro análisis

7 Para ampliar este tema se puede consultar: FRIGO, F. M. (2021). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y su influencia en el norte entrerriano, En: MULHERES NA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: passado, presente. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues - Luciana Branco Vieira (Orgs.)



lisis en las primeras que ejercerán su trabajo educativo y el derrotero de sus seguidoras en la encomiable trabajo de enseñar a los inmigrantes italianos y otros recientemente instalados en la Villa. La rápida expansión de Villa Libertad y la creciente diversificación de sus actividades económicas dieron forma a una nueva estructura demográfica y social integrada por pobladores locales en menor número y de inmigrantes transatlánticos en su gran mayoría.

La educación en este contexto es concebida como un factor dinámico en el proceso de la movilidad, internalizando actitudes favorables al cambio, la elevación de los niveles de aspiración y la adopción de actitudes competitivas en el campo económico, la educación fue un pilar fundamental en la Villa.

La escuela fundada por Pestalozza en 1878, y continuada por los distintos maestros, fueron consolidándose sobre la base de un principio rector, el de la educación como un elemento de superación y de homogeneización social.

Una de las más destacadas fue

Victoria Robassio de Fissore, la primera maestra nacional de Villa Libertad,

cuando en 1887, una devastadora epidemia de viruela que provocaba entre cinco o seis víctimas fatales por día. Victoria, comprometida maestra, no se detuvo un solo día en la solidaria misión de socorrer a las víctimas y sus familias. La viruela arrasaba a Villa Libertad y un día alcanzó a Victoria y al poco tiempo pereció víctima del contagio.

La tumba de Victoria Robassio fue declarada "Monumento Histórico" y a los 50 años de su muerte, la Escuela N° 2 Álvarez Condarco inauguró, en su patio, a la sombra

de un viejo roble, un monolito en su homenaje. Con el nombre de la primera maestra se identifica, desde su inauguración, a la Escuela Especial N° 8 "Victoria Fissore" de Chajarí. La primera maestra nacional de la Villa tenía apenas 29 años de edad al momento de su deceso. Recordemos que la vacuna contra la viruela hacía más de un siglo que había sido inventada (Varini, 2018).

En el Censo Nacional de 1895 encontramos tres maestras censadas que provenían de Concepción del Uruguay, siendo dos de ellas madre e hija: Estanislada Salate de Calonge y Estanislada Calonge de Goitea y además, una joven docente Rosa García de 18 años. (Archivo General de la Nación. Año 1895. Tomo 1045. Cédula Censal 529, Entre Ríos).

Conclusiones

La cultura normalista, con su encomiable labor en la formación de maestras, se convirtió en destacable modelo de conducta y de moral para los niños, las niñas y jóvenes que estas deberían educar; por ello,

las maestras normalistas se convirtieron rápidamente en un símbolo del avance de los Estados nacionales.

Su imagen era sinónimo de la Nación, y su actuación era identificada como una misión de los valores culturales de la nacionalidad, ante el aluvión de inmigrantes que llegaban a nuestro país. La cultura normalista se identificó como distintivo de la feminización del trabajo docente por distintos elementos.

La profesión docente se convirtió en una tarea eminentemente femenina en toda la Argentina.

En otros tiempos esta feminización estuvo sancionada legalmente, pero fue más frecuente que se produjera simplemente por las decisiones del Estado en contratar más mujeres que varones. Es decir, la docencia se fue convirtiendo no sólo en un trabajo para mujeres, sino de mujeres: fue la principal ocupación



-
-
-



que creció como parte de la política de expansión educativa auspiciada por el Estado.

Así, el normalismo se constituyó en buena parte en el modelo de la educación popular. Por consiguiente, siguió el mismo ritmo de expansión desde la primera Escuela Normal de Maestros de Paraná y la segunda de ellas fundada en Concepción del Uruguay, a todo el país, adoptando la misión civilizatoria del pensamiento de Sarmiento.

Mención especial, entonces, merecen estas jóvenes pioneras que como sujetos activos de la historia y verdaderas transformadoras y transmisoras de la cultura proyectaron su modelo en los distintos rincones de nuestro país.



REFERENCIAS

Archivo General de Entre Ríos (AGER) Sección histórica- Paraná Entre Ríos.

Archivo Escuela Normal Superior Mariano Moreno: 1) Documentos varios sin clasificar relativos a asistencia de docentes, celebraciones y asociaciones de maestros; 2) Legajo de Isabel King; 3) Copiadores de gestión años 1883 a 1904

BORCHE, J. P. (2005). Mística y valores del Normalismo: una tradición hecha Escuela. En: Cuadernos del Instituto Serie Educación: Estampas Normalistas del Instituto de Historia de la FHaYCS Subselección Concepción del Uruguay U.A.D.E.R. Año 3, N° 3; diciembre 2005. Con referato externo (Nacional e Internacional).

BARRANCOS, D. (2010). Mujeres en la sociedad Argentina, una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Sudamericana.

CARLI, S. (1995). Escenario educativo (1883-1930). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones. Cuadernos N° 5. Serie Historia de la Educación.

Censo Nacional de Población 1895.

DUSSEL, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación N° 4.

Escuela Rural Alberdi (S/f). Historia. S/d. Disponible en: <https://escuelaalberdi.edu.ar/historia-de-alberdi/>
Escuela Secundaria y Superior N° 1

“Cesareo Bernaldo de Quirós” (S/f). Historia. S/d. Disponible en: <https://proartes-ers.infod.edu.ar/sitio/historia/>

FRIGO, F. M. (2021). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y su influencia en el norte entrerriano. En: MULHERES NA HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA: passado, presente. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues - Luciana Branco Vieira (Orgs.)

LÓPEZ, C. G. (2022). Educación, feminismo y política: Isabel King y Fenía Chertcoff; pioneras. En: A Constituicao per elas. UNINOVE: Brasil. Pág. 2192 Sección 10 Cap. 14. Grupo de Estudios Históricos Económicos y Sociales de Concordia. Sección publicaciones.

LÓPEZ, C. G. (2007). Docencia y Vocación de Servicio: la singular trayectoria de las Hermanas Isabel y Raquel King en las provincias de Entre Ríos y Corrientes 1884-1904. En C. G. López (Ed.), Historia de la Educación Argentina y de la Actualidad Educativa: Aportes Regionales (págs. 41-56). Concepción del Uruguay: EDULAC.

LÓPEZ, C. G. (2005). Informe de la Comisión de los Siete sobre la enseñanza de la Historia en las escuelas norteamericanas. En Segundas Jornadas: Espacio Memoria e Identidad. Rosario, FHC/UNR.

MANGANIELLO, E. (1980). Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Librería del Colegio.

MIGUEZ, E. (1993). La Movilidad social de nativos e Inmigrantes en la frontera Bonaerense en el siglo XIX: datos, problemas, perspectivas. Buenos Aires: Estudios migratorios latinoamericanos, N°24, CEMLA.

PUIGGRÓS, A. (1997). Qué pasó en la Educación Argentina de la Conquista hasta el menemismo. Kapeluz Ed.

OSZLAK, O. (1985). La formación del estado argentino. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

RODRÍGUEZ, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. Ciencia, Docencia y Tecnología, 30 (59 nov-abr). Disponible en: [https://doi.org/10.33255/3059/690S/D \(1867\)](https://doi.org/10.33255/3059/690S/D (1867)).

Ambas Américas, Revista de Educación Bibliografía y Agricultura, bajo los auspicios de Domingo F. Sarmiento. Volumen I. Nueva York: Imprenta de Halley y Breen.

URQUIZA ALMANDOZ, O. F. (1980). Historia de la Escuela Normal de Concepción del Uruguay. Concepción del Uruguay, Entre Ríos: Revista Ser n° 15.

VARINI, C. M. (1996). Nuestras Colonias. Chajarí, Entre Ríos: Publicaciones del Museo Regional “Camila Quiroga”.

VARINI, C.M. (2018) Presencia italiana en la colonización del nordeste entrerriano Editorial de Entre Ríos. Paraná.

ZUBIAUR, VERGARA y SÁRSFIELD SCOBAR (Directores) (julio 18 de

1889). LA EDUCACIÓN. Año IV, N° 80. ZUBIAUR, VERGARA y SÁRSFIELD SCOBAR (Directores) (1 y 15 de febrero de 1891). LA EDUCACIÓN. Año V, N°s 117 y 118.

FLAVIA MARISOL FRIGO

Es docente de Nivel Superior en la provincia de Entre Ríos. Ha realizado estudios de postgrado en tecnologías educativas; Ciencias Sociales e Historia.

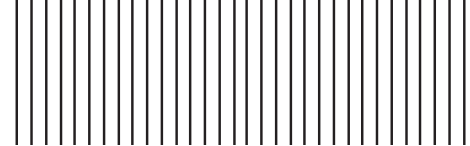
Miembro del Núcleo de Ciudades Portuarias Regionales, del Instituto de Estudios Históricos, Económicos, Sociales e Internacionales (IDEHESI) de CONICET.

JAVIER PATRICIO BORCHE

Es docente de Nivel Superior de la provincia de Entre Ríos. Ha realizado estudios de postgrado en Historia, Ciencias Sociales y TIC. Miembro del Grupo de Estudios Históricos Económicos y Sociales de Concordia (GEHESC).

CELIA GLADYS LÓPEZ

Es historiadora en la temática Migratoria, Economía Social e Historia de la Educación. Fundadora de museos y archivos históricos en la provincia de Entre Ríos y Asesora de municipios sobre Rescate y Preservación del Patrimonio Histórico. En la actualidad coordina el Grupo de Estudios Históricos Económicos y Sociales de Concordia (GEHESC).



ARTÍCULO

RASTROS HISTÓRICOS DE LA “PRÁCTICA PEDAGÓGICA” EN LA FORMACIÓN DOCENTE

AUTORA

María Amelia Migueles
mtalime@gmail.com



RESUMEN

En los ámbitos destinados a la formación docente, los espacios curriculares referidos a las “prácticas de enseñanza” constituyen uno de los principales motivos de debate y reformulaciones. Se conjugan historias, tradiciones, esquemas prácticos (Bourdieu, 1991), códigos de instrucción y regulación (Bernstein, 1993). Muchas huellas permanecen invisibilizadas o se naturalizan en la cotidianidad de las instituciones formadoras, de allí la importancia de repensar estos espacios curriculares en diálogo con otros tiempos de nuestra historia educativa, reconociendo continuidades y rupturas en los planteos actuales.

PALABRAS CLAVE

PRÁCTICA PROFESIONAL
FORMACIÓN DOCENTE
PEDAGOGÍA

¹ José María Torres escribe los primeros libros de Pedagogía de carácter nacional: “Primeros elementos de Pedagogía” (1888), “Arte de enseñar y administración de la educación común” (1888), “Metodología” (1889), entre otras.

² Hablamos de dos líneas fundadoras particularmente en la Escuela Normal de Paraná. Pueden reconocerse, por un lado la influencia norteamericana, pragmatista y liberal (sostenida por Sarmiento y Stearns); por el otro, la línea franco-hispanista, más conservadora y de control, de raigambre religiosa católica (en la propuesta de Torres).

Podemos remontarnos a las últimas décadas del siglo XIX cuando José María Torres¹(1883) destacaba la relevancia de la Ciencia Pedagógica en tanto daría los principios para desenvolver la idea general de educación (física, intelectual y moral) y describir las condiciones en las que esa idea se hace efectiva por procedimientos especiales. No sólo era necesario transmitir los principios, que serían rectores para la formación de un buen docente, sino que además había que practicarlos, ensayar aquellas condiciones y procedimientos que permitieran llevarlos a cabo.



En 1877 se reglamenta la Observación y Práctica de Enseñanza, legalizando lo que se llamó Crítica Pedagógica,



“llevada a cabo con la participación de alumnos docentes, docentes y alumnos, la práctica de corregir errores, la crítica rigurosa, clara y bien definida” (Torres, 1883). Estaba a cargo de los profesores de la Escuela de Aplicación, encargados de observar, conducir y corregir las clases prácticas que los/as futuros/as docentes realizaban en los diferentes grados; se realizaban críticas individuales y generales para la totalidad del grupo. En un principio estudiantes de los primeros años observaban a quienes cursaban los últimos años y luego se analizaban estas observaciones bajo la coordinación del profesor/a. Un día a la semana el profesor/a dictaba conferencias sobre temas de interés como “Maneras de llevar a cabo la disciplina”, “Métodos de enseñanza”, “Recitación”, entre otros.

Tal como señalaba Torres (1883), se estaba en los comienzos tanto en medio de ensayos como en la búsqueda de seguridades y principios rectores que normaran la tarea de enseñar.

No fue esta la única manera de organizar la Escuela de Aplicación ni la Crítica Pedagógica. Otra perspectiva, también presente en las dos líneas fundadoras² de las escuelas normales, la encontramos en una de las maestras norteamericanas -Mary O Graham- quien al comienzo se desempeñó en la Escuela Normal de San Juan y luego fue la primera directora de la Escuela Normal de La Plata, en 1888. Raquel Camaña, alumna de Mary O Graham, así describía la propuesta de aquella formadora de docentes:

“¡Las lecciones de crítica pedagógica! Dividía Miss Mary el curso en grupos de ocho alumnas. Cada día un grupo preparaba el tema a enseñar. En nuestro salón de clase, presidida la sesión por ella, nos ejercitábamos en el arte de hacer descubrir la verdad por el alumno (...). Ese estar alerta, ese criticarnos a nosotros mismos, a nuestros compañeros, a los autores consultados, a nuestros profesores, a Miss Mary, ella lo exigía no bien notaba un error involuntario, esa gimnasia intelectual y moral continua desarrollaba, minuto a minuto, nuestras verdaderas aptitudes. Así se educa” (Camaña, 1916: 211).



Fuente: Escuela Normal, Paraná.



Con el correr de los años y afianzándose los “primeros ensayos del arte de enseñar”, se comenzó a restringir y delimitar aún más aquella primera Crítica Pedagógica

que proponía Torres y reformulaba Graham. A principios del siglo XX y bajo la decidida influencia de la Psicología Experimental, de la Biología y del funcionalismo de Spencer, autores como Carlos O. Bunge³, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, marcaron las líneas hegemónicas y normativizantes de la formación docente. Bunge elaboró un listado de “Puntos de vista para juzgar la lección de ensayo⁴” a modo de preguntas que operó como parámetro de medida para evaluar a los “practicantes”.

Por su parte Víctor Mercante, uno de los más prolíficos pedagogos de la época, reconocido por su producción no solo pedagógica sino también literaria e histórica, definía tres secciones (o instancias) para que los alumnos y alumnas llevaran a cabo el proceso de observación y análisis: la observación de los hechos; el análisis, a la luz de los principios; la discusión, bajo la dirección del Director o Regente. En su libro Pedagogía (1930) planteó ejercicios de observación pedagógica e incluyó registros escritos realizados

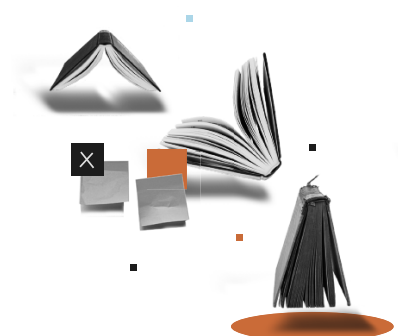
por una alumna del profesorado de Nivel Primario que sumaban 708 páginas, “con la solución de 50 problemas didácticos que sirvieron de prueba de promoción” (Mercante, 1930: 368).

Sin lugar a duda los dilemas e inquietudes acerca de las prácticas en la formación docente tienen larga data.



Los planteos de los primeros normalistas en nuestro país, reglamentando y poniendo en funcionamiento lo que se llamó “Crítica pedagógica” y “Residencia”, siguen viviendo –implícita o explícitamente– en las prácticas, en los criterios de evaluación de los profesores de “Práctica”,

en los debates y propuestas que hoy se sostienen. Deberían ser objeto de análisis para decidir qué modificar y cuáles conservar y por qué.



³Había sido designado para recorrer diferentes sistemas educativos de Europa y seleccionar de allí los mejores ejemplos; uno de ellos procedía de Alemania, tomado como principal experiencia en su libro “La Educación” que constaba de tres tomos y fue muchas veces reeditado.

⁴“Puntos de vista para juzgar la lección de ensayo:

I. Elección y plan del asunto o tema: ¿Estaba el conjunto del asunto enseñado en justa proporción con el tiempo?; ¿fue el asunto eficazmente planeado y organizado y bien dividido?; ¿fueron acertados la disposición y el orden?

II. Manera de exposición: ¿desarrollóse armónicamente el plan propuesto, en la sucesión de conceptos y cuestiones?; ¿se respetó los pasos de preparación, presentación y desarrollo de lo nuevo, elaboración y profundización del tema, las síntesis y conclusiones?; ¿no se perdió algún tiempo del conferenciante en digresiones de escaso interés o extrañas al asunto?

III. Personalidad del profesor: ¿cuál fue la presencia del profesor ante sus discípulos?; fue su enseñanza viva, animada, atrayente?; ¿dominaba la clase con la mirada y con la fuerza y el calor de la palabra?; ¿fue la palabra clara, correcta, articulada y sobria?; ¿puede presentarse su lección como un verdadero modelo pedagógico?

IV. Disciplina: ¿Supo el profesor interesar y ocupar toda la clase?; ¿obtuvo la atención y participación de todos los discípulos a igual altura durante toda la lección?; ¿usó a ese efecto medios apropiados? (pausas, presentación de objetos, interrogaciones, respuestas aisladas y a coro, etc.); ¿utilizó siempre oportunamente esos medios?; ¿tuvo ojos y oídos para desatenciones, ignorancia y errores de sus discípulos?; ¿ha observado en sus detalles la aplicación y la disciplina de todos y cada uno de sus discípulos?

V. Aprovechamiento: tanto en relación a la disciplina como a la instrucción general. - Juicio sintético sobre el provecho educativo e instructivo de la lección de ensayo” (Bunge, 1900: 435-436).



Particularidades de los espacios de “Práctica” en los Profesorados de Educación Inicial en las últimas décadas (con algunas referencias a los de Educación Primaria)

En un salto histórico que nos lleva a las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, la idea es reconocer algunas continuidades y cambios sucedidos en los planes de estudio de los Profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario en nuestro país, siempre centrados en los espacios de Práctica. Vale aclarar que, si bien podemos encontrar cuestiones coincidentes en los currículos de los distintos profesorados de formación docente, adoptan rasgos particulares según el Nivel (Inicial, Primario, Secundario, Superior). Estas singularidades están en estrecha relación con las tradiciones epistemológicas, metodológicas, pedagógico-didácticas y políticas presentes en cada uno. Dada la extensión de este artículo, voy a centrarme en el profesorado de Nivel Inicial, con algunas alusiones al Primario, recuperando algunos planes de estudio analizados en el marco de un proyecto de investigación⁵.

Recordemos que en 1969 se dispuso que la formación de docentes de estos Niveles pasara del Secundario al Terciario (no universitario). Los planes de estudio, cuya extensión oscilaba entre dos años y medio y tres

años, conservaron algunos rasgos de los planes anteriores a este período.⁶

En el año 1974, a nivel nacional, por Resolución N° 274/74 y bajo el ministerio de Jorge Taiana, se elaboró un nuevo plan de estudio de Profesorado de Educación Pre-escolar que ampliaba la formación para el desempeño en Jardines de Infantes y Escuelas Maternales, lo que permitía la atención de niños y niñas desde su nacimiento. Se previó incluso, para quienes ya eran docentes, la aprobación por equivalencias de las materias de sus anteriores carreras. Este plan tuvo aplicabilidad a partir del año 1974 en los institutos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, aunque en Entre Ríos se implementó recién a partir de 1986 en instituciones de gestión pública.



Particularmente en nuestra provincia, hasta 1986 la formación de docentes de Nivel Inicial estuvo a cargo sólo de instituciones privadas,



con una duración de tres años. La organización del “plan Taiana”, conocido con la sigla PEPE -Profesorado de Educación Pre-Escolar tenía una duración más acotada, de dos años y un semestre destinado sólo a la realización de la Práctica de Enseñanza y Residencia. No incluía didácticas específicas y sí materias como “Conducción del aprendizaje y Observación” (1º año), “Observación y Práctica de Ensayo” (2º año) y “Práctica de la Enseñanza y Residencia” (3º año), desvinculando la práctica de cualquier enfoque teórico-disciplinar y concibiéndola como ámbito de aplicación. Las denominaciones “Observación y Práctica de Ensayo”, en sintonía con una mirada positivista que se reeditó en distintos momentos de la formación docente en nuestro país⁷, planteaba la observación en primera instancia y luego el “ensayo”, a manera de laboratorio, en un aula y sobre

una clase. La superación con éxito de estos “ensayos” daría lugar a las prácticas finales y Residencia. Enseñar de una manera “correcta”, a través de diferentes pruebas, habilitaría para las siguientes prácticas.



⁵ En el marco del Proyecto de Investigación: “Formación docente de Nivel inicial... huellas, tradiciones y prospectivas”, llevado a cabo junto con la profesora Nora Grinóvero en el Instituto Superior Diamante, se realizó un análisis comparativo de diferentes diseños curriculares de Profesorados de Nivel Inicial vigentes en la provincia de Entre Ríos, tanto en instituciones privadas como públicas. Se tomaron como referentes documentales los planes de estudios vigentes en los años: 1886/7, 1888/92, 1969, 1974, 1981, 1984, 1990 y 2002.

⁶ Hasta ese momento, durante los dos últimos años de formación específica para el Nivel Inicial (con posterioridad al 3º o 4º año de la educación secundaria) se incluían materias vinculadas a la “Práctica”. En el plan del Profesorado de 1886/87 estos espacios se presentaban como un saber diferenciado, específico y marcando cierta identidad del Jardín de Infantes. Se los denominó “Observación y práctica de enseñanza y Dirección de Jardines de Infantes” (con 10 horas de cursado en cada año). El profesorado de Kindergarten Normal (1886) se conformó paralelamente a los estudios del Profesorado Normal pero con algunas materias diferentes en los dos últimos años. Ferrary argumentaba que sus decisiones pretendían ampliar y unificar la formación de los maestros normales en el país, incorporando todas las materias que corresponden a la “(...) ilustración exigida por la profesión de la enseñanza”, otorgándole a la Enseñanza de la Pedagogía “(...) más extensión, y a la práctica, el tiempo bastante para desarrollar todas las aptitudes requeridas para el buen ejercicio del magisterio” (Miguel, 2011). En el plan de 1888/92 los espacios de Práctica de los dos últimos años se denominaron “Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en los Jardines de Infantes” (4 horas) y “Práctica en el Jardín de Infantes” (8 horas); en el último año: “Psicología aplicada a la educación física, moral e intelectual del infante (3 horas) y “Práctica en el Jardín de Infantes” (8 horas).

⁷ Carlos O. Bunge sostenía que: “el estudio doctrinario de la pedagogía debe, pues, completarse con las clases prácticas de la llamada crítica pedagógica. Esencialmente consisten en lecciones de ensayo que dan los estudiantes en un curso o escuela de aplicación, sobre las cuales el profesor de pedagogía y los condiscípulos deben hacer una crítica completa, ya por escrito, ya verbal y aisladamente, ya en forma de general debate. (...) Es conveniente que el profesor dirija la crítica, presentando sus planes y cuestionarios, de otro modo se corre el riesgo que los estudiantes se diluyan en cuestiones secundarias y olviden las capitales” (1909: 434).





La Residencia aparece para en el Nivel Inicial recién en este plan de 1974, aunque en el Nivel Primario data de los inicios del normalismo⁸.



La “observación” adoptó distintos sentidos en diferentes momentos de la constitución del campo pedagógico-didáctico en nuestro país.

En los primeros tiempos, cuando Sara Eccleston estaba a cargo de la formación de maestras kindergartenianas en la Escuela Normal de Paraná y a la vez era organizadora y directora del Jardín de Infantes, se consideraba que “observar” las prácticas de enseñanza permitía conocer la mejor manera de enseñar. En este proceso la intención era reafirmar e imitar lo que se estaba instituyendo en esos ámbitos educativos. Sin embargo, cuando avanzamos en el tiempo y bajo la influencia de perspectivas positivistas, la observación se planteó como registro y evaluación de lo que sucedía en las clases, pero bajo el parámetro de medida que imponía la formación en el Profesorado⁹.

En los planes analizados, los espacios de la Práctica fueron tomando distintas denominaciones a través del tiempo. En algunos encontramos la relación entre Observación y Práctica, en otros sólo se menciona la Práctica, y también se enuncia la Observación separada de la Práctica, en dos años diferentes y consecutivos de cursado. En el plan del Profesorado de Jardín de Infantes del ISPED¹⁰ de 1981 sí se incluyen “didácticas especiales” –sobre todo vinculadas al arte, la expresión, la educación física– y el espacio destinado a las prácticas se denominaba “Metodología” y “Práctica de enseñanza” (Plan 1981); “la metodología”, en singular, con carácter universal y prescriptivo, se aprendía previamente (desde una perspectiva tecnocrática) para luego implementarla en la práctica de enseñar.



Fuente: Voces en el Fénix ISSN 1853-8819 .

Si avanzamos en el tiempo y nos ubicamos en los comienzos de la década del 90 podemos encontrar algunos cambios en el plan de estudio del Profesorado de Nivel Inicial del Instituto Superior Diamante¹¹. Incorpora una materia denominada “Didáctica Curricular” y “Práctica de Ensayo”, adoptando otros sentidos para este espacio aunque la palabra “ensayo” remite a tradiciones anteriores. Aparece explícitamente una dimensión teórica en el espacio curricular de la “Práctica”, dando cuenta de cierta referencia disciplinar para pensarla y llevarla adelante. La teoría en este sentido no se ubica antes, para luego practicar, sino que se incluye en el mismo espacio curricular una dimensión teórica y una práctica. Esta denominación curricular coincide con un momento en que la Didáctica, que reemplaza a la materia “Conducción del aprendizaje”, asume un enfoque diferente; retoma aportes de la Sociología, la Filosofía, la Política y no sólo de la Psicología. Por otra parte el currículum, como objeto de estudio de esta Didáctica, adopta un carácter hegemónico tanto en la macro estructura educativa como en el micro espacio de la clase.

En el segundo año de este mismo plan se incluye el “Núcleo Taller II: de investigación y práctica”, conformado por dos materias: “Problemática Educativa” y “Didáctica Curricular y Práctica de ensayo”. Esta relación de espacios en un núcleo



⁸ Carlos O. Bunge (1909) planteaba, como principio de pedagogía práctica, que: “Conviene a la enseñanza que el profesor resida en el establecimiento donde la da”. Extiende este principio al director de escuela quien debía “residir” en el establecimiento ya que, de este modo, “ata de manera tal cada director a su respectivo establecimiento que las ocupaciones de la familia, los afectos fundamentales de la vida, las enfermedades, las diversiones (...) no lo alejan del sitio de sus funciones pedagógicas y administrativas, las cuales requieren por su complejidad e importancia una atención ininterrumpible” (Bunge, 1909: 438). Con este sentido se introduce el término “Residencia” en la formación docente.

⁹ Como las observaciones que proponía hacer Víctor Mercante (en el Nivel Primario) en las primeras décadas del siglo XX. Observar para evaluar en qué medida lo que hace el docente de la escuela responde a las prescripciones transmitidas en el profesorado.

¹⁰ Instituto Superior Perfeccionamiento y Especialización Docente, de Gualeguaychú, Entre Ríos.

¹¹ La Resolución N° 1391, D.G.E. (del 26 de Abril de 1990) establece la implementación del primer año de la carrera de Enseñanza Inicial en el Instituto Superior de Diamante, designándose las asignaturas para este primer año y la forma en que se evaluaría a los docentes aspirantes a acceder a estas cátedras (por títulos y antecedentes y entrevistas con el equipo interdisciplinario designado por la D.E.S.). Las propuestas de trabajo presentadas por los aspirantes se evaluaban en el marco de la interdisciplinariedad establecida por el plan de estudios, en sus aspectos metodológicos y de evaluación. Esto constituyó en ese momento una innovación en la modalidad de designación de los profesores, que posteriormente avanzó – aunque en pocos casos – a la sustanciación de concursos de antecedentes y oposición para el acceso a la titularidad. Por Decreto N° 3572. M.B.S.C.E. de 1990 se aprueba la organización del plan de estudios para este Profesorado de Nivel Inicial, cuyo principal acento estuvo en reemplazar la estructura disciplinar, o por materias, por una que implicara mayores relaciones. Se esperaba que la organización por núcleos promoviera la integración de distintas disciplinas en el marco del currículum.



que articula investigación y práctica muestra un quiebre en la formación docente; se lo piensa como un sujeto capaz de producir saberes en torno a la práctica, de una manera sistemática. Así mismo, el taller enuncia un modo de trabajo que implica indagación, construcción, un lugar donde algo nuevo se produce, se crea, y fundamentalmente donde cada estudiante es sujeto de reflexión y análisis. Las corrientes interpretativas influyeron en este modo de pensar la práctica y la investigación, en el que el/a futuro/a docente tenía que ser formado/a para interpretar la clase, el contexto, la institución, indagar y proponer a partir de allí.

Esta perspectiva en la formación se mantuvo en los siguientes planes de estudio (de 1999 y de 2001/2002), aunque con algunas variantes. Se constituyeron dos espacios diferentes: Talleres de Investigación Educativa I, II y III y Taller de Intervención Pedagógica (2001/02) en 2° año y Residencia en 3° año. En tal sentido, se diferenciaron los tiempos y espacios de investigación de los de intervención pedagógica. En algunos casos la investigación y la práctica de enseñanza adoptaron canales paralelos; en otros, se buscaron modos de articulación.

Como puede observarse en este recorrido acotado por algunos planes de estudio de nuestra provincia, la denominación de las materias que han venido vinculando a los estudiantes con las prácticas docentes reflejan supuestos acerca del sentido que se le otorga a la práctica, a la teoría y cómo se está pensando que se aprende a ser docente. En la mayoría de los planes de estudio se ubica, en los primeros años de cursado, una formación de carácter general y al final, los espacios de la "Práctica". En este sentido, suele interpretarse que la preparación para el "oficio" docente le corresponde a estas materias finales vinculadas con la práctica; mientras las llamadas "generales" o de los primeros

años, pueden desentenderse de esta tarea.



Los últimos cambios curriculares en torno a los espacios de "Práctica"

La histórica y conflictiva distancia entre "lo disciplinar" y "lo pedagógico", entre "lo general" y "lo específico", entre "lo teórico" y "lo práctico" dentro del currículum y en las instituciones, genera posicionamientos encontrados y excluyentes, disputando (o abandonando) cargas horarias, responsabilidades y desarrollos de contenidos.



La manera de enfatizar el lugar de las "prácticas" y dar respuesta a la conocida demanda de "más práctica" en los espacios de formación docente, ha sido conformar un campo específico

de "Prácticas profesionales" en los diseños curriculares. Se lo crea al no poder ubicarlas ni enteramente en lo general ni enteramente en lo específico, ni totalmente en lo disciplinar ni totalmente en lo pedagógico, ya que hacerlo necesariamente llevaría a excluirlas de aquel al que no pertenecerían. En este sentido, las prácticas profesionales o prácticas docentes ocupan un campo propio, aunque transversal, pero con distinciones que le otorgan una identidad singular. Los actuales planes de estudio de los distintos profesorado (de Inicial, Primario, Secundario) mantienen una estructura que incorpora un espacio de Prácticas desde el primer año de cursado. No todos remiten específicamente a la tarea de enseñar pero sí



plantean la necesaria relación con las organizaciones educativas de cada nivel, como instancia en la que la realidad escolar no sólo se "lee" en los libros sino en la medida en las instituciones.

Si bien significa un avance interesante, valdría pensar cómo se significa este campo en el desarrollo del currículum en las instituciones, con los riesgos de trabajar con la hipótesis de que es el que acercaría a los alumnos a "la realidad" de la docencia, mientras en el profesorado se sigue abordando lo "ideal", lo "teórico". Dirían los alumnos: "la práctica está en otro lado, en otras instituciones, no en el Profesorado".

Cuando la práctica se constituye en un campo específico dentro del currículum tiende a leerse como una formación separada de los demás espacios y campos curriculares, aunque se diga una y otra vez que tiene un carácter transversal. Pero es importante afirmar que la transversalidad de la práctica no está solo en las materias que se incluyen en un campo curricular diferente, lo está en la posibilidad de analizar su presencia en todos los espacios curriculares, sus diferencias con las teorías, la posible comunicación entre prácticas y teorías, no como condición necesaria sino como desafío ético, teórico y político a conquistar, en palabras de Marcelo Caruso (1998).

La práctica profesional en el currículum de formación docente, sin lugar a dudas renueva y provoca preguntas, abre un nuevo lugar de análisis, resignifica y refunda saberes ya tratados en otros tiempos, restablece y cuestiona tradiciones. Todo se organiza de otro modo y lo que puede entenderse como olvido tal vez sea la imposibilidad de contextualizar los saberes en una situación diferente.

Los y las docentes que estamos a cargo de estos espacios curriculares nos preguntamos por qué los alumnos y alumnas no saben lo que deberían haber aprendido antes, hay colegas que muchas veces no alcanzan a comprender nuestras inquietudes, la emocionalidad de cada estudiante puesta a flor de piel, e interpretan estas





instancias como demasiado exigentes, controladoras. Nos reclamamos mutuamente ante esa crisis inevitable que suponen las “prácticas de enseñanza”. Crisis que destaca las faltas, los huecos, la refundación de saberes, la experiencia de sí (Larrosa, 1995) en los mismos límites de la condición humana.

Y en relación a esta situación de mutuos reclamos, quizá haya que volver a pensar en esa clásica división de campos que se reedita en una y otra propuesta curricular (de formación general, específica, de la práctica). Mantener estas divisiones la mayoría de las veces no hace más que atomizar una formación que debería convocarnos a todos en cuestiones comunes, sin que esto implique desconocer las especificidades (Migueles, 2013).



Lo específico en la formación de un/a profesor/a remite a que pueda interpretar su accionar como pedagógico y político,

vinculado con un saber que se pretende enseñar, con un Nivel del Sistema, con una institución de la que participa, con una función que excede los límites del aula y es de trascendencia social e histórica y que produce cotidianamente en los espacios inciertos de la práctica.

La formación de cada docente no es solo competencia de un campo u otro, es de toda la formación.



Un currículum no puede presentarse como retazos de saberes más o menos cocidos alrededor de campos que los clasifican

y que se espera que los alumnos y alumnas hilvanen en los últimos tramos de su formación cuando “realizan las prácticas”. Desde todas las materias se debería atender a la formación docente porque, aunque no

se lo proponga, cada docente transmite un modo de enseñar, de vincularse con el saber, de relacionarse con los alumnos y con la docencia.

La práctica está presente en todo el desarrollo del currículum de formación docente. Y en las prácticas profesionales que llevan a cabo los alumnos y alumnas, se refundan no sólo los mensajes explícitos o los saberes disciplinares, sino las relaciones personales e institucionales con esos saberes, las marcas de transmisión, las maneras en que fueron enseñados, evaluados, los procesos transferenciales y contra-transferenciales involucrados en el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes.

Debemos entonces entender

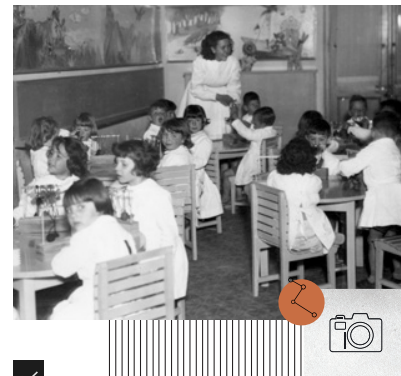
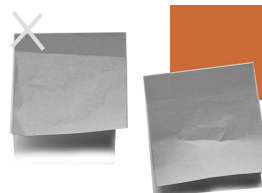


las prácticas de enseñanza de los practicantes inscriptas inevitablemente en una larga trayectoria de formación

que involucra, en compromiso y responsabilidad, a todos los que participamos del currículum de formación docente (Migueles, 2017).

MARÍA AMELIA MIGUELES

Es doctora en Educación (UNER) y magíster en Educación con orientación en Teoría y Currículum (UNER). Es docente e investigadora en el Instituto Superior de Diamante, en la UNER, en la UNL y en la UADER. Es autora de numerosas publicaciones acerca de la formación de los docentes y las didácticas en los profesorado.



✓ Fuente: Jardín Escuela Normal de Paraná

REFERENCIAS

BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

CAMAÑA, R. (1916). Pedagogía Social. Buenos Aires: La cultura Argentina.

CARUSO, M. (1998). Tiránias de la razón: la teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la Pedagogía. En Rev. Del IICE. Año VII. N° 13.

BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Barcelona: Morata.

BUNGE, C. O. (1909). La Educación. Valencia: F. Sempere y Cía. Ed. (5ta. ed.).

LARROSA, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

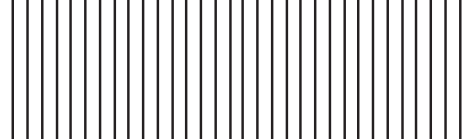
MERCANTE, V. (1930). Pedagogía. Bs. As.: Kapelusz y Cia.

MIGUELES, M. A. (2011). La formación de los docentes de Nivel Inicial. Los comienzos en la provincia de Entre Ríos. Revista Novedades Educativas N° 247 - Año 23. Bs. As.

MIGUELES, M.A. (2013). La “práctica” como experiencia de formación docente. En Revista Itinerarios Educativos. INDI. Año 6, Número 6. Santa Fe.

MIGUELES, M. A. (2017). Enseñar en los espacios de formación docente. En García, A. L. et al (comp.). La formación docente en escenarios contemporáneos. Encuentro de saberes, perspectivas y experiencias. Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ). Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes-Publicaciones Ciencias Sociales. Cap. 1.

TORRES, J. M. (1883). Informe del Director de la Escuela Normal Nacional de Paraná. Buenos Aires: Imprenta de “La República”.



ARTÍCULO

ESCUELAS PRIMARIAS EN CONTEXTOS RURALES DE ENTRE RÍOS DURANTE EL PERÍODO DEMOCRÁTICO (1983-2023). DESAFÍOS E INTERRUPTIONES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE



AUTORA

María Rosa Wetzel

marirosawetzel@gmail.com

PALABRAS CLAVE

CONTEXTOS RURALES
FORMACIÓN DOCENTE
POLÍTICAS EDUCATIVAS

MARÍA ROSA WETZEL

Profesora Normal Rural de Nivel Primario, Maestra y Profesora de Plástica Manual y su Didáctica, Licenciada en Gestión Educativa para Educación General Básica. Cuenta con los títulos de Especialización en Gestión Directiva, Docencia Universitaria para Tercer Ciclo, Especialización en Educación y Desarrollo Rural, Magister en Educación y Desarrollo Rural, y Doctora en Educación. Se desempeñó como Maestra y Supervisora Escolar de Nivel Primario, Coordinadora Pedagógica Provincial de Escuelas Doble Jornada, Capacitadora y Evaluadora en Sistema de Oposición Directivos, Profesora/Especialista en Cursos a Distancia. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos en libros y revistas. Actualmente es Miembro de la Red Latinoamericana de Cultura Rural; Red Educadores Rurales de la Patria Grande y Red Escuela, Transmisión y Vínculos Intergeneracionales.

RESUMEN

El presente artículo devela significados acerca de los procesos de Formación Docente instituidos en escuelas primarias situadas en contextos rurales de la provincia de Entre Ríos a partir de los inicios del periodo democrático hasta la actualidad, poniendo en valor la centralidad del Estado y las acciones de las políticas educativas desarrolladas en los comienzos del siglo XXI. En tal sentido, la escritura recupera múltiples significados a partir de mi implicación como supervisora escolar de Educación Primaria en el Departamento La Paz y, por otra, como investigadora en escuelas primarias en contextos rurales. En el marco de la conmemoración de los 40 años de democracia en Argentina este artículo es un modo de celebración de las acciones emprendidas por la política educativa nacional y provincial y, al mismo tiempo, pretende ser un aporte para identificar y pensar acerca de aquellos espacios que son necesarios fortalecer con la firme voluntad de hacer efectivo el cumplimiento de una educación inclusiva. Desde esta perspectiva el texto invita a reflexionar sobre los procesos formativos ofrecidos al colectivo docente en un contexto tan particular y heterogéneo, teniendo en cuenta que la democratización del conocimiento, la reafirmación del Estado de Derecho y el respeto a las instituciones escolares son ejes de las políticas educativas, dado que aseguran la continuidad de la vida democrática y el ejercicio pleno de las garantías constitucionales, hilvanándose en el relato conceptos y sentidos genuinos para pensar los itinerarios de formación docente en clave de posibilidad y potencia de transformación.

Definiciones acerca de las escuelas en contexto rural como política de hospitalidad

Inauguro la escritura reflexionando sobre el sentido de las escuelas en contexto rural y el entramado conceptual que en torno a ellas se configura. Recuperando significados de Rockwell (2014) es posible afirmar que

las escuelas en la ruralidad son construcciones cotidianas muy ligadas al territorio; se las distingue también como sitios de democratización de saberes y de sociabilidad



para las diferentes personas que las constituyen; de ahí que la construcción social de cada escuela refleje una versión local y particular del movimiento que en ellas se genera (Rockwell y Ezpeleta, 1983), las mismas presentan características heterogéneas, siempre vinculadas a las luchas sociales

¹Petitti, Chelotti y Schmuck proponen una mirada historiográfica de la escuela, al respecto mencionan que la escuela rural en sus orígenes se distinguía de la escuela urbana por el contexto donde estaba situada y no por la orientación que ofrecía, en tanto, la llamada escuela del campo o para quienes residen en el campo se asociaba con una historia de lucha y una conquista de los campesinos. Para ampliar estos conceptos es aconsejable visitar los trabajos de Ribeiro (2010) y Civera (2011).



y a determinadas coyunturas históricas. Por estar emplazadas en los parajes o colonias simbolizan muchas veces la única presencia institucional del Estado (Ezpeleta, 1992; Cragnolino, 2007; Mayer, 2014, 2020; Schmuck, 2020), en este sentido, continúan siendo un espacio de encuentro intergeneracional y un centro de reunión para las actividades sociales, reafirmando de este modo la cultura y la historia local.



Impulso de las políticas educativas en el siglo XXI

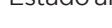
El rastreo por diferentes fuentes deja ver que los estudios sobre las organizaciones escolares en Latinoamérica muestran disímiles avances; particularmente, iniciando el siglo XXI se comienzan a observar una gran cantidad de trabajos sobre las escuelas situadas en contextos rurales o también llamadas escuelas de los campos (Civera, 2011; Lionetti, 2010; Petitti, Chelotti y Schmuck, 2018)¹.



En Argentina, comúnmente hablamos de escuelas rurales o escuelas en contextos rurales;

con el surgimiento de la Ley Nacional de Educación N° 26206 hay un gran interés por este universo de escuelas; en materia de políticas educativas se abren nuevas perspectivas, acrecentadas con la creación de la Modalidad Rural, la cual responde a los exigencias y necesidades territoriales de desarrollo cultural, social y económico de los pobladores rurales y de quienes viven en zona de islas (Art. 85, Cap. II, Ley de Educación Provincial N° 9890). En este sentido, entre sus numerosas líneas pedagógicas propone la formación de maestros rurales, y conforme a los procesos de investigación educativa generados desde la universidad y los institutos de Educación Superior, la mirada comienza a posarse sobre la formación docente (Civera,

2011; Brumat, 2011). Hoy en día, esta preocupación proviene desde los ámbitos académicos vinculados con las Ciencias de la Educación; en cambio, a partir de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, el campo de la sociología rural y la historia social fueron escenarios fecundos para pensar la escuela rural y las políticas de educación agrícola (Lionetti, 2007; Gutiérrez, 2007; Ascolani, 2012, 2015) implementadas por el Estado argentino.



La Formación Docente en el periodo democrático

La Formación Docente como categoría teórica es identificada como un campo amplio y complejo (Edelstein et. al., 2004), la misma emerge como un espacio dificultoso al momento de tomar definiciones sobre la formación que requiere el personal docente y los contenidos a seleccionar en su trayecto formativo. Al respecto, señala Brumat (2011) que la formación docente tiene significación siempre y cuando incida en la mejora de las prácticas educativas. El análisis sobre las acciones de formación docente destinadas a maestros que se desempeñan en escuelas en contexto rural revela que han sido escasas a lo largo de los distintos periodos históricos, evidenciándose la falta de preparación específica de los maestros y profesores rurales (Civera, 2011; Lionetti, 2018).



Con el surgimiento de la democracia en Argentina, en el año 1983 los procesos de formación docente se observan condicionados. Un ejemplo paradigmático fue la implementación del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER)

desarrollado entre el periodo 1978-1992. Su ejecución se llevó a cabo en la mayor parte de las provincias argentinas (Petitti, 2020); en el caso de Entre Ríos el programa EMER se



Fuente: Escuela Rural Entrerriana

aplicó en cuatro departamentos del norte -La Paz, Feliciano, Federal y Federación-, dirigido a un conjunto de 20 escuelas (Petitti, Chelotti y Schmuck, 2018) de los departamentos nombrados. El referido programa, según señala Petitti (2020), procuró la regionalización de contenidos y descentralización de servicios educativos, contemplando también instancias de formación docente, aunque en forma restringida, dado que no incorporó al universo de escuelas emplazadas en el contexto rural.

Al sancionarse la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993, la Educación Rural se observaba desamparada en relación a la formación de docentes (Brumat, 2007), las propuestas educativas proyectadas para las escuelas ubicadas en contextos rurales eran insuficientes o en algunos casos se encontraban revocadas. Transcurrida más de una década, desde la implementación de la mencionada Ley, otro contexto histórico se percibe en Argentina; el Estado aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006, desde el Ministerio de Educación se definen prioridades, entre ellas la atención a disímiles temáticas relacionadas con la educación en el contexto rural (Brumat, 2011).



Simultáneamente se establece el Programa de Mejoramiento de la Escuela Rural (PROMER);





esta propuesta fue efectuada en todas las provincias argentinas. Dentro de la línea de Formación Docente, una de las acciones curriculares que mayor impacto originó en la educación de contextos rurales fue el desarrollo de la Especialización Superior para la Educación Rural, con logros visibles en la dimensión curricular. En el Departamento La Paz, la nombrada especialización docente no se ofreció a la totalidad de escuelas primarias ubicadas en zona rural, solo algunas instituciones fueron incorporadas, por lo que ingresaron un número limitado de maestros. Diferente fue la situación de los docentes de Educación Inicial, dado que todos pudieron participar de las instancias formativas desarrolladas desde el nivel referido. Al respecto comparto algunas voces de maestros y supervisora²:

“Actualmente hay muchas capacitaciones, pero ninguna tiene que ver con nuestras prácticas en la escuela rural, entonces al reunirnos con otros docentes nos comentamos lo que vamos haciendo y eso nos ayuda a encontrar otras estrategias”
(Nancy, directora).

“Desde que estoy acá nunca existió un tema específico rural, particularmente me gustaría que exista uno en el cual se ponga equitativamente lo rural con lo urbano”
(Liliana, maestra de Educación Artística).

“Para nosotros nunca hay cursos y los que dieron, no fuimos incluidos (...), la Educación Rural no es un tema en la agenda educativa”
(Simeona, directora).

“Siempre estamos reclamando, se han hecho postítulos, a mí me dejaron dos veces de lado (...) hace falta ese tipo de capacitación”
(Víctor, maestro).

En la mayor parte de maestros/as entrevistados/as este malestar parece estar a flor de piel. En cambio, no sucede igual con las docentes de Educación Inicial.

“Salen cursos para docentes rurales, cuando puedo voy, generalmente asisto a La Paz. El PROMER ha apoyado bastante, yo participé en todas las instancias, también mandaron materiales para Educación Inicial”
(Susana, maestra de Educación Inicial).

“En nuestra provincia tuvimos un Programa que se llamó PROMER, lo canalizó Entre Ríos, pero era del Ministerio (...), ahí también había capacitación, convocábamos a todos los docentes (...), desde el equipo buscamos que la misma información que tiene la gente de ciudad, la tengan las docentes de campo”
(Claudia, supervisora de Educación Inicial).

Las voces traslucen algunas diferencias de criterios organizativos y pedagógicos impartidos desde las direcciones de Primaria e Inicial en la aplicación del Programa PROMER. Igualmente, es posible afirmar que junto a cierta desidia ejercida por las políticas educativas en algunas acciones o programas, se adiciona el aislamiento en escuelas situadas en contexto rural; este es un factor que tiene incidencia en el perfeccionamiento de los docentes (Neufeld, 1988; Ezpeleta, 1992); también, en escuelas de Personal Único, la formación docente habitualmente ofrecida en un espacio urbano sobrelleva la ausencia del maestro/a, que sumado a las inclemencias meteorológicas afectan el dictado de clases.

Desafíos del INFOD en los últimos años

Avanzada la segunda década del siglo XXI las acciones de Formación Docente Continua dirigidas a maestros/as que trabajan en la ruralidad provienen del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. En sus comienzos (año 2015), este programa nacional creado desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), ofrecía espacios de actualización a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, sin garantizar formación específica a quienes se desempeñaban en áreas rurales. En Entre Ríos, desde el año 2016 se utiliza la plataforma virtual Atamá que nuclea distintas propuestas de capacitación docente coordinadas por el Consejo General de Educación. Tres años después, con la emergencia de la pandemia por COVID-19 y luego de comenzar el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), el gobierno nacional y los gobiernos provinciales desarrollaron múltiples estrategias orientadas a sostener los procesos de continuidad pedagógica. En el año 2021, la Resolución N° 407 del Consejo Federal de Educación y los cinco sindicatos con representación nacional, en el marco del Acuerdo Paritario promociona una nueva etapa del Programa Nuestra Escuela, con el propósito de



instalar una cultura de la formación permanente que apunte a la profundización de la formación disciplinar y didáctica de docentes,

incluyendo propuestas específicas para quienes se desempeñan en áreas rurales; aunque en ciertas situaciones la falta de conectividad o la dificultad para acceder a las plataformas digitales juega una

²Conversaciones obtenidas mediante entrevistas realizadas en el año 2017, en el marco de la investigación doctoral, titulada “La situación educativa en Escuelas de Educación Primaria, en contextos rurales del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos” (2022).



mala pasada, quedando una brecha entreabierta.

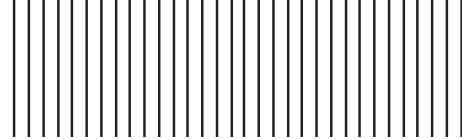
Reflexiones finales

El estudio de los procesos de Formación Docente en Entre Ríos permite ver que en los últimos años los espacios propuestos por la política educativa nacional tienen como destinatarios al universo docente que se desempeña en escuelas situadas en contextos rurales y urbanos. Actualmente con el uso de las nuevas tecnologías es posible habilitar estrategias digitales que favorecen el encuentro y el debate acerca de las problemáticas propias de las escuelas en contextos rurales. En este sentido, en todo el país se han desplegado capacitaciones en línea para equipos directivos y docentes sobre distintas temáticas, tanto a nivel nacional, como jurisdiccional, con la intención de acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes y sus familias. Estas propuestas formativas dejan ver la importancia del Estado y de los organismos encargados de diseñar e implementar las políticas educativas. En lo que respecta a la Dirección de Educación Superior, a nivel jurisdiccional, resulta una pieza clave en la democratización de los procesos formativos, al generar propuestas más integrales y garantizar que las escuelas entrerrianas continúen siendo un espacio soberano para la inclusión educativa y la justicia curricular. Aun cuando mucho se ha logrado y se continúa debatiendo sobre la escuela y las prácticas educativas en los distintos niveles y modalidades, considero que el estudio de la escuela en contexto rural amerita profundizarse, siendo ésta una tarea pendiente que requiere una decisión política inquebrantable capaz de sostener el postulado igualitario, al decir de Cerletti (2008), dejando un camino abierto al pensamiento y al conocimiento como modo de inaugurar posibles acontecimientos.

REFERENCIAS

- Ascolani, A. (2012).** La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). En: Revista Teías. Universidad de Río de Janeiro.
- _____ (2015). Ruralidad, Analfabetismo y Trabajo en la Argentina. Proyecto y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). En Cuadernos de Historia de la Educación. Vol. 14, N° 3. Rosario, Santa Fe.
- Brumat, M. R. (2007).** Educación Rural y Formación Docente. Aproximaciones al análisis de la dimensión histórico política. I Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia.
- _____ (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en Revista Iberoamericana de Educación.
- Cerletti, A. (2008).** Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político, Buenos Aires; Edit. Del Estante.
- Civera, A. (2011).** Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (Siglos XIX y XX). En: Cuadernos de Historia N° 34. Universidad de Chile.
- Consejo Federal de Educación. (2021).** Resolución N° 407 (Pone en marcha la segunda etapa del Programa Nacional Nuestra Escuela).
- Consejo General de Educación. (2008). Ley de Educación Provincial N° 9890. Entre Ríos.
- Cragnolino, E. (2007).** Consideraciones acerca de lo rural. Entrevista realizada por María C. Artigue. En: Revista Praxis Educativa (Arg.) N° 11. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.
- Edelstein, G. et al. (2004).** Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. (1ª Edición). Córdoba: Brujas.
- Ezpeleta, J. (1992).** El trabajo docente y sus condiciones invisibles. México. Asociación Nueva Antropología A.
- Gutiérrez, T. (2007).** Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana (1897-1955). Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lionetti, L. (2007).** La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870- 1916). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- _____ (2018). La "territorialidad" en la educación rural en Argentina. Miradas marco y aproximaciones micro. En: Werle, F., O. López y N. Triana (Orgs.) Educación Rural en América Latina. Brasil. Editora Oikos Ltda.
- Mayer, S. M. (2014). Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos. Buenos Aires. Argentina. Ediciones La Colmena.
- _____ (2020). Introducción. En: Mayer, S. (Comp.). Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles. Perspectivas desde la investigación en Educación. Buenos Aires. Editorial La Colmena.
- Ministerio de Educación (1993). Ley Federal N° 24195. Buenos Aires. República Argentina.
- _____ (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206. Buenos Aires. República Argentina.
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. Cuadernos de antropología Social N° 2. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Petitti, E. M. (2020).** Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos. El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992). En Revista Inicio. Vol. 27, Núm. 1. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.
- Petitti, M., Chelotti, T. y Schmuck, E. (2018).** Políticas públicas en territorios rurales: La educación en el norte de Entre Ríos. En: Revista Ejes de Economía y Sociedad. Año 2, N° 3. FCECO. UNER. Paraná. Entre Ríos.
- Ribeiro, M. (2010).** Movimiento campesino. Trabajo y Educación. Libertad, autonomía y emancipación: Principios/fines de la condición humana. San Pablo, Brasil. Editora Expresión Popular.
- Rockwell, E. (2014).** De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En: Rockwell, E. (Coord.). La escuela cotidiana. México. Col. Educación y Pedagogía. Edit. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983).** La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. São Paulo, Brasil. Seminario CLACSO.
- Schmuck, M. E. (2020).** Somos jóvenes y estudiantes del campo: Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos.
- Wetzel, M. R. (2022).** La situación educativa en Escuelas de Educación Primaria, en contextos rurales del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. Entre Ríos.



ARTÍCULO

CONFIGURACIONES DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL NIVEL PRIMARIO EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN EN ENTRE RÍOS (1990-1998).

ALGUNAS APROPIACIONES Y TRADUCCIONES DEL PROGRAMA NACIONAL DE TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE



AUTOR

Raúl Piazzentino

rpiazzentino@gmail.com

PALABRAS CLAVE

ENSEÑANZA PRIMARIA
POLÍTICA EDUCATIVA

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

ANÁLISIS POLÍTICO DEL
DISCURSO

RESUMEN

En este trabajo procuramos identificar algunas marcas, apropiaciones y traducciones del Programa de Transformación de la Formación Docente y sus condiciones de producción en las configuraciones discursivas de la formación de docentes para la escuela primaria en Entre Ríos. A partir de este propósito delimitamos dos procesos que tienen como referencia la transferencia de los servicios educativos, acontecida a partir de la puesta en vigencia de la Ley N° 24049 en 1992. Desde este parte aguas, reconstruimos, por un lado, algunos procesos previos en los que tiene lugar una política provincial con relación a la formación de docentes para la enseñanza primaria, que resultó contemporánea a los momentos de configuración del Programa de Transformación de la Formación Docente, entre 1990 y 1992. Por otro lado, un segundo conjunto de procesos, comprendidos entre 1993 y 1998, en los que identificamos algunas huellas de la operación discursiva que representó el Programa, en la articulación de una segunda política para la formación de docentes, tras la recepción de las instituciones.

RAÚL PIAZZENTINO

Doctor en Educación (UNER).
Especialista en Investigación
Educativa (UNCo).

Se ha desempeñado como docente y en formación continua en los niveles primario, secundario y superior. Ha ejercido el cargo de director de Educación Superior en el Consejo General de Educación de Entre Ríos (períodos 2008-2011 y 2014-2015). Actualmente desempeña la docencia en formación docente y la rectoría en la Escuela Normal Superior "Martiniiano Leguizamón" de Villaguay.

En los primeros años de la recuperación democrática en Argentina, tras el proceso de la última dictadura cívico militar, tuvieron lugar un conjunto variado de políticas orientadas a la reconfiguración del sistema educativo bajo las nuevas condiciones de posibilidad.

En lo que respecta a la formación de docentes, se impulsaron políticas encaminadas a su transformación desde el sentido de democratización.



En esta línea, se destaca en el ámbito de la provincia de Entre Ríos la creación de la cátedra de Derechos Humanos en los planes de estudio de las denominadas carreras terciarias



(Ministerio de Bienestar Social, Cultura y Educación -MBSCE-, 1988), la promoción de la participación estudiantil (Consejo General de Educación -CGE-, 1984), entre otras.

En el plano de las políticas curriculares, destacamos la experiencia del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD o Programa), el cual, junto al Currículo para la Formación de Maestros de Educación Básica (MEJ, 1988a), constituyó una iniciativa a nivel nacional que diseminó un conjunto de significados que sedimentaron las configuraciones para la formación de docentes en nuestra provincia. La política del PTFD, en lo referido al Profesorado de Enseñanza Básica, en las condiciones de posibilidad de la Transformación Educativa (TE)¹

¹Consideramos la Transformación Educativa (1989-1993) parte de las condiciones de producción del PTFD; un proceso previo en el marco de la denominada Reforma del Estado durante el primer mandato de Carlos Saúl Menem en la presidencia de Argentina (1989-1995), de lo que posteriormente configuró la Reforma Educativa, tras la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 (CN, 1993).

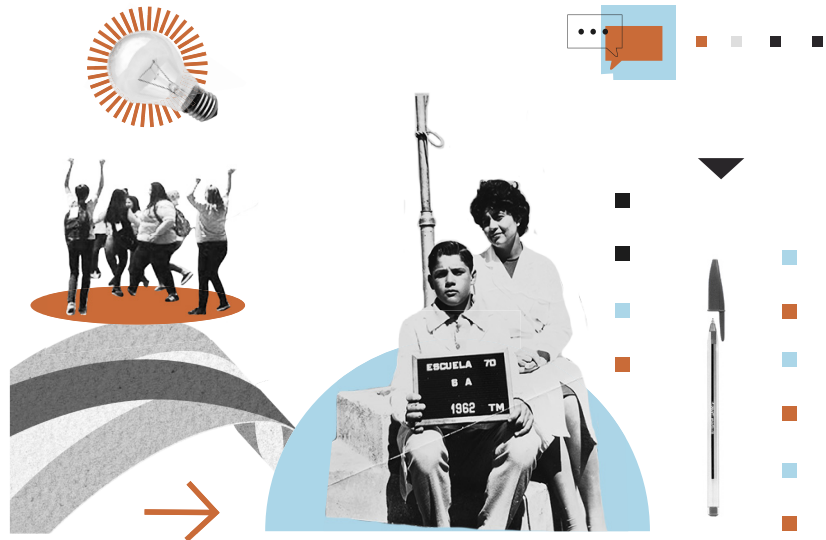
desarrollada por el Ministerio de Educación y Justicia (MEJ, 1991) en la primera mitad de los años noventa, produjo y fijó precariamente una serie de significados conceptuales, curriculares, organizacionales e institucionales sobre la formación docente y las modalidades para la articulación de las políticas. Algunos de estos significados dejaron su impronta, fueron apropiados o traducidos en las articulaciones para la formación de docentes en Entre Ríos.

En este trabajo² procuramos

identificar algunas marcas, apropiaciones y traducciones del PTFD y sus condiciones de producción en las configuraciones discursivas de la formación de docentes

para la escuela primaria en Entre Ríos. A partir de este propósito delimitamos dos procesos que tienen como referencia la transferencia de los servicios educativos, acontecida a partir de la puesta en vigencia de la Ley N° 24049 (Congreso Nacional, 1992). Desde este parte aguas, reconstruimos, por un lado, algunos procesos previos en los que tiene lugar una política provincial con relación a la formación de docentes para la enseñanza primaria, que resultó contemporánea a los primeros momentos de configuración del PTFD entre 1990 y 1992. Por otro lado, un segundo conjunto de procesos, comprendidos entre 1993 y 1998, en los que identificamos algunas huellas de la operación discursiva que representó el Programa, en la articulación de una segunda política para la formación de docentes, tras la recepción de las instituciones³.

Nuestra aproximación a las configuraciones discursivas⁴ de la formación de docentes recupera algunas aportaciones de la perspectiva del análisis político de dis-



curso, en línea con los trabajos de Buenfil Burgos (2019) en el campo educativo, entre otros. Desde esta analítica, lo político constituye una perspectiva de indagación, desde la cual resulta posible analizar las políticas educativas en lo concerniente a la construcción de fronteras, a partir de las cuales operan inclusiones y exclusiones (Treviño Ronzón, 2018: 63).

Articulaciones renovadoras de la formación de docentes en el ámbito provincial (1990-1992)

El punto de referencia de este primer proceso considerado es el inminente traspaso de las instituciones formadoras desde la jurisdicción nacional a las provincias. En este marco, promediando 1990, se aprueba mediante el Decreto N° 2625 (MBSCE, 1990a) el plan de la carrera Profesorado para la Enseñanza Primaria a implementarse en todos los institutos de formación docente dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior del CGE⁵.

La “profunda crisis que afecta a la escuela primaria” del país constituye el punto de partida de esta nueva articulación para la formación de docentes. A partir de esta construcción crítica, la formación se traza en términos de respuesta a “la demanda de docentes acorde con la esencia transformadora que reclama la educación conforme con los requerimientos que nos impone la proximidad del siglo XXI” (MBSCE, 1990a). Reconocemos en este enunciado cierto aire

de familia con uno de los puntos discursivos privilegiados del análisis de situación del que parte la TE a nivel nacional, a través del cual se construye también un estado de crisis estructural del sistema educativo, focalizado en torno a la formación y la práctica docente (MEJ, 1991: 8).

El cambio curricular en la formación de docentes procura afirmarse diferencialmente, por un lado, frente al paradigma positivista, al interior del cual se reconoce la configuración de la escuela pública argentina de fines del siglo XIX y, por otro, con relación a la última dictadura cívico militar en el ámbito provincial, en cuyas condiciones de posibilidad se articularon planes de estudio, como el del Profesorado para la Enseñanza Primaria Rural (Secretaría de Cultura y Educación, 1980), vigente hasta entonces. Los elementos a

² Esta producción recupera algunos desarrollos del trabajo de tesis doctoral (Piazzentino, 2017).

³ Establecemos este límite temporal teniendo en cuenta que, a partir de 1999, comienza la implementación, en el ámbito provincial, de la denominada Reforma Educativa, en consonancia con la nueva configuración del sistema educativo en general y, particularmente, para el subsistema de educación superior no universitario, según se establece en la Ley Federal de Educación N° 24195 (CN, 1993).

⁴ La noción configuración discursiva retoma la categoría discurso de Laclau y Mouffe (1987) para indicar con ella una totalidad significativa de elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos, que resulta de una práctica articuladora en torno a regularidades o puntos nodales.

Hay que destacar otras regulaciones anteriores y durante el periodo que estamos considerando, orientadas a la formación de docentes para la Educación Especial (MGJE, 1986) y para la Enseñanza Primaria con especializaciones (MBSCE, 1990b).



excluir entonces en la formación de docentes mediante la articulación del nuevo plan, se relacionan con la manipulación, la inhibición, el autoritarismo, la ritualización de las prácticas, la mera transmisión de conocimientos y la socialización del educando, atribuidos al positivismo cientificista, el funcionalismo sociológico y la pedagogía conductista.

A partir de esta exterioridad discursiva, el currículo se orienta diferencialmente hacia la formación del docente desde el sentido de

(...) la esencia liberadora de la educación, que se constituya en un auténtico agente y promotor de la transformación social, en aras de una sociedad libre y justa, que procesa sus relaciones en un estado constitucional democrático, coherente con la política de transformación del sistema educacional iniciada por la actual gestión de gobierno (MBSCE, 1990a).

La configuración curricular en la que se imbrica el plan se organiza en torno al punto nodal de la interdisciplinariedad. En tal sentido, plantea un modelo de identificación (Buenfil Burgos, 2009) que excluye propuestas de formación teóricistas, abstractas y descomprometidas, para avanzar hacia la integración de las disciplinas en núcleos de formación organizados en torno a una problemática central. Estos núcleos, a su vez, se referencian en un eje que posiciona al docente como transformador social y constructor de un nuevo proyecto educativo: “Este diseño curricular es flexible, abierto e integrado; como una totalidad, con un enfoque interdisciplinario.

(...) una integración de saberes en vista a la recomposición de la unidad de saberes fragmentados” (MBSCE, 1990a).

Estos aspectos que hemos reconstruido precedentemente, en sus trazos más generales, coexisten con los propios de las primeras etapas de articulación del PTFD a nivel nacional. Estas estuvieron orientadas a la difusión del Programa, constituyendo la ciudad de Paraná una de las once sedes de los primeros encuentros regionales organizados por la Dirección de Formación y Capacitación Docente, entre los meses de mayo y julio de 1991. Por otra parte,



Entre Ríos fue también sede de tres centros operativos para la transformación de la formación docente, localizados en las ciudades de Concordia, Paraná y Gualeguaychú,

mediante los cuales se proponía, básicamente, nuclear las instituciones para su interacción (Ministerio de Cultura y Educación -MCE-, 1992a).



Marcas, apropiaciones y traducciones del Programa de Transformación de la Formación Docente en la formación de docentes entrerrianos (1993-1998)

Este segundo proceso que hemos delimitado responde, por un lado, a unas condiciones de producción determinadas (no en última instancia) por la transferencia de las instituciones educativas. El significativo maestro (Torfing, 1998) de la transferencia, en términos de descentralización y traspaso de responsabilidades a las unidades menores del sistema educativo desde el ámbito nacional, constituye parte sustantiva de las condiciones desde las cuales se articulan las propuestas para la formación de docentes en Entre Ríos, en diálogo con la configuración discursiva del PTFD⁶.



El convenio de transferencia de servicios educativos nacionales a la provincia de Entre Ríos, en efecto, se celebra el 18 de diciembre de 1992 y es aprobado posteriormente por la legislatura de la provincia mediante la Ley N° 8741 (LP, 1993). En el mismo se establece “el proceso, cronograma y responsabilidades a asumir por cada jurisdicción para la implementación de la transferencia de los servicios educativos nacionales ubicados en el territorio de la provincia, en cumplimiento de la Ley Nacional N° 24049 y Decreto 964/92, a efectivizarse a partir del 1 de enero de 1993”.

De los denominados aspectos pedagógicos de la transferencia, expuestos en las cláusulas vigésima sexta y vigésima octava del Convenio, reconocemos las marcas de la Recomendación del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE) N° 21 (1992). Este texto constituye la propuesta curricular-institucional para la formación docente continua, reconocida como Documento Base II en el marco del PTFD (MCE, 1992b), en el cual se exponen una serie de definiciones nodales acerca de la formación de los docentes en torno al sentido de continuum.

En este marco, la Secretaría de Educación (SE, 1993) aprueba, ad referendum del Poder Ejecutivo, un nuevo plan de estudio para los profesorado de enseñanza primaria, a implementarse ese mismo año en las instituciones dependientes de la Dirección de Enseñanza Superior provincial, el cual posteriormente es suscripto por el Ejecutivo mediante Decreto N° 2461 (Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación -MGJE- 1994).



⁶ Tras la Transferencia, el PTFD deviene en un programa de asistencia técnica (Diker y Terigi, 1995) para las diez provincias argentinas que lo continuaron luego de la recepción de las instituciones formadoras.



El plan resulta de un proceso de compatibilización y unificación del PTFD con la propuesta vigente en la provincia (MBSCE, 1990a), en cuyo proceso intervinieron representantes de las escuelas normales nacionales, los institutos nacionales de enseñanza superior, supervisores nacionales y de los institutos de formación docente provinciales, convocados y coordinados por la Dirección de Enseñanza Superior.

En lo que respecta a la “Fundamentación del encuadre curricular”, se ponen de manifiesto las primeras marcas del discurso del PTFD en diálogo con el plan entrerriano vigente. Las mismas remiten a los sentidos construidos y usados desde el discurso del PTFD con relación a la constitución de una posición docente desde el sentido de continuum (CFCE, 1990; MEJ, 1991; MCE, 1992b), a una nueva configuración organizacional e institucional para la formación continua de los docentes (MEJ, 1992c) y al carácter centrado en la práctica (MEJ, 1991).

La formación docente como continuum, de acuerdo al texto, comprende, por un lado, los momentos de preparación inicial o de grado, orientados a proporcionar los elementos básicos para operar en la realidad educativa. Sin embargo, esta primera formación, dada la expansión del conocimiento y la construcción del rol docente en la acción, se integra, por otro lado, a un proceso formativo de mayor

alcance que incluye el perfeccionamiento docente en servicio (MGJE, 1994).

En cuanto a las condiciones organizativas e institucionales para la formación docente continua se ponen de manifiesto, por un lado, momentos asociados a lo administrativo y organizacional, en tanto posibilitadores de la interdisciplinariedad pedagógica y el trabajo solidario, en línea con lo establecido en el plan de 1990. Por otro lado, el aspecto pedagógico, en el marco de esta configuración institucional, se integra por las distintas instancias de la formación docente continua; esto es, la formación inicial, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio orientado a la revisión crítica de la práctica, el reciclaje para el desempeño de otros roles en los ámbitos áulicos, de conducción y supervisión de las instituciones escolares, la investigación educativa y pedagógica, la formación de profesionales sin título docente y, finalmente, la formación de formadores de docentes (MGJE, 1994).

En el PTFD, la práctica como eje de la formación docente continua se enuncia bajo dos sentidos, por un lado vinculado con la denominada “tarea docente”, es decir,

■■■■■■■■■ toma como objeto de la formación en la práctica las dimensiones comprendidas en el ejercicio del rol docente (MCE, 1993a: 3-4).



Por otro lado, aunque complementariamente, un segundo significado de la práctica enfocado en la “realidad educativa actual”, para señalar la necesidad que el docente en formación pueda conocerla, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, tendiente a definir intervenciones pedagógicas adecuadas (MCE, 1993a: 3-4).



De ambos significados, la propuesta entrerriana incluye principalmente el sentido de la práctica como “tarea docente”, en términos de formación centrada en la construcción crítica, comprometida y reflexiva del rol, con la finalidad de diseñar y poner en práctica intervenciones, evaluarlas y ajustarlas permanentemente para la enseñanza de saberes a sujetos específicos, en contextos determinados (MGJE, 1994).

Cotejando las opciones de las propuestas, podemos reconocer algunos énfasis que, en algún sentido, son coincidentes en las formulaciones generales, sin embargo en el contenido difieren. En primer lugar, el entramado curricular propiamente dicho de la propuesta entrerriana retoma del PTFD la distinción establecida en áreas de formación general y especializada, una residencia docente y talleres optativos en los dos años y medio de formación. En cada una de las áreas reúne el desarrollo de los núcleos curriculares en torno a los ejes problemáticos de abordaje interdisciplinario establecidos en el plan de 1990, bajo la modalidad de cátedra compartida⁷.

El plan entrerriano, en segundo lugar, coherente al orden del currículo concebido en términos de plan de estudios, constituye una enunciación de carácter general, más cercano a algunas operaciones discursivas del II Congreso Pedagógico Nacional (MEJ, 1988b) y a los elementos propositivos del Programa, expuestos en las primeras modalidades documentales.

Finalmente, a pesar del carácter centrado en la práctica, el orden

■■■■■■■■■ ⁷ Desde 1990 toda designación docente en horas cátedra comprendió, además de la carga horaria de cada asignatura del plan de estudios, dos horas más destinadas al trabajo interdisciplinario (CGE, 1990).



y la distribución de las materias en la estructura curricular siguen lo que Davini (1998) plantea como perspectiva deductiva. En tal sentido, el texto legal de la provincia de Entre Ríos conserva algunos sedimentos que dominaron las propuestas para la formación de docentes desde fines de la década de los sesenta del siglo XX. A diferencia de esta organización curricular, que podríamos caracterizar de tecnicista,



el PTFD plantea la formación de docentes como resultante de una política curricular en la que intervienen decisiones políticas y técnicas (MCE, 1992c).

Estos modos particulares mediante los cuales se articularon los planes de estudio en Entre Ríos se sostuvieron hasta 1998, coexistiendo con las nuevas configuraciones que se delineaban en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24195 (CN, 1993). Esta nueva regulación nacional constituyó un nuevo proceso articulador, cuya identidad estuvo más ligada al sentido reformista y, en relación a la historia de la formación de docentes, representó un intento por excluir sedimentaciones del denominado proceso de terciarización de fines de los años sesenta, aunque bajo el signo negativo en la denominación del sistema formador al interior de la educación superior. En la provincia de Entre Ríos, los procesos articuladores de la reforma coexistieron durante cinco años con las propuestas que hemos considerado precedentemente. A partir de 1999 se aprueban los lineamientos curriculares provinciales para la formación docente y las estructuras curriculares base para todas las carreras de formación docente (CGE, 1999), posteriormente ratificados mediante Decreto N° 1631 (MGJ, 2001).



REFERENCIAS

- Buenfil Burgos, R. (2009).** Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (Comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (77-121). San Martín: Universidad Nacional de San Martín Edita.
- Buenfil Burgos, R. (2019).** Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del análisis político de discurso. Buenos Aires: CLACSO.
- Congreso Nacional (CN). (6 de diciembre de 1991).** Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley n° 24049). República Argentina.
- Congreso Nacional (CN). (14 de abril de 1993).** Ley Federal de Educación (Ley n° 24195). República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE). (21 de febrero de 1992). Recomendación n.° 21. Disponible en: <https://cfe.educacion.gob.ar/recomendaciones/reco92/recopor2192.pdf>
- Consejo General de Educación (CGE). (13 de noviembre de 1984).** Resolución n.° 1175. Provincia de Entre Ríos.
- Consejo General de Educación (CGE). (9 de abril de 1990).** Resolución n.° 0574. Provincia de Entre Ríos.
- Consejo General de Educación (CGE). (22 de octubre de 1999).** Resolución n.° 4478. Provincia de Entre Ríos.
- Davini, M. (1998).** El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Diker, G. y Terigi, F. (1995).** El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.° 7, Año 4, pp. 78-91.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987).** *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Legislatura de la Provincia de Entre Ríos (LP). (28 de octubre de 1993).** Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Provincia de Entre Ríos (Ley N° 8741).
- Ministerio de Bienestar Social, Cultura y Educación (MBSCE). (5 de diciembre de 1988).** Decreto n.° 6404. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.
- Ministerio de Bienestar Social, Cultura y Educación (MBSCE). (22 de junio de 1990a).** Decreto N° 2625. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.
- Ministerio de Bienestar Social, Cultura y Educación (MBSCE). (25 de junio de 1990b).** Decreto n.° 2273. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCE). (1992a).** Programa de Transformación de la Formación Docente: panorámica general. Buenos Aires.

Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003945.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación (MCE). (1992b). Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua, documento para la discusión. Documento base II. Buenos Aires. Disponible en: <https://repositoriooccurricular.educacion.gob.ar/bitstream/handle/123456789/1288/EL005945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Cultura y Educación (MCE). (1992c). Análisis y evaluación de las acciones de desarrollo y capacitación en el marco del programa de transformación de la formación docente. Informe final. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003947.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación (MCE). (1993a). Dirección nacional de gestión de programas y proyectos. Programa de transformación de la formación docente formación inicial de docentes: saberes del área de formación general. Documento curricular. Programa de transformación de la formación docente. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia (MEJ). (11 de abril de 1988a). Resolución n.° 530.

Ministerio de Educación y Justicia (MEJ). (1988b). Congreso Pedagógico. Informe final de la Asamblea Nacional. Buenos Aires: Eudeba.

Ministerio de Educación y Justicia (MEJ). (1991). Programa transformación de la formación docente. Documento base. Buenos Aires.

Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación (MGJE). (7 de abril de 1986). Decreto n.° 1296. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.

Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación (MGJE). (22 de abril de 1994). Decreto n.° 2461. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.

Ministerio de Gobierno y Justicia (MGJ). (28 de mayo de 2001). Decreto n.° 1631. Poder Ejecutivo de la Provincia de Entre Ríos.

Piazzentino, R. (2017). El programa de transformación de la formación docente en la historia reciente de la educación en Argentina (1990-1995). Una lectura desde el Análisis político de discurso [Tesis de Doctorado]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Secretaría de Cultura y Educación (24 de diciembre de 1980). Decreto n.° 4563.

Secretaría de Educación (SE). (6 de abril de 1993). Resolución n.° 0239.

Torring, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. N. Buenfil Burgos (Coord.), *Debates políticos en los márgenes de la modernidad* (pp. 31-52). México: Seminario Programa de Análisis Político de Discurso - Plaza y Valdés.

LA MIRADA DE LA DES

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENTRE RÍOS EN CLAVE HISTÓRICA

RECONFIGURACIONES RIZOMÁTICAS DESDE EL NORMALISMO A UN SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE PROVINCIAL



AUTOR

Diego García

diego.garcia@uner.edu.ar

PALABRAS CLAVE

ENTRE RÍOS

NORMALISMO

SISTEMA FORMADOR

La historia política en la Argentina entre los años 1862 y 1880 se caracterizó por el pasaje de un modelo post-colonial y post-rosista a otro que, a pesar de las resistencias de amplios sectores, buscara integrar al interior y consolidar mecanismos de construcción de ciudadanía no solo para los letrados de Buenos Aires, promoviendo una transformación política y educativa estructurante bajo el anclaje del estado-nación y en el marco de nuevas configuraciones que articularan el sentido de un estado moderno en consonancia con las perspectivas internacionales.

A pesar de ello, son diversos los problemas que condicionan el desarrollo del estado argentino: escasez de población, poca disponibilidad de tierras para la producción horizontal, condiciones rudimentarias en vías de comunicación y una economía en desarrollo atada a los condicionamientos internacionales.

Para Sarmiento, en tal sentido, la imagen del progreso social y económico mediante la integración del mercado nacional aparece como condición indispensable en la articulación de un nuevo orden cultural,

“orden que no sería posible en las precarias condiciones institucionales y sociales actuales” (Enrico, 2008: 134).

Sarmiento ve en la educación las garantías para evitar toda forma de marginación económica y social, y buscar restablecer el marco institucional del que ha adolecido el régimen rosista (Halperín Donghi, 2004). En este escenario Sarmiento escribe, desde el exilio, el Facundo (1845):

“El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes, y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana, son, por lo general, los límites incuestionables entre unas y otras provincias. Allí, la inmensidad por todas partes: inmensa la llanura, inmensos los bosques, inmensos los ríos, el horizonte siempre incierto, siempre confundiéndose con la tierra, entre celajes y vapores tenues, que no dejan, en la lejana perspectiva, señalar el punto en el que el mundo acaba y principia el cielo” (Sarmiento, 1967: 22-23).

Y refiere, en su obra “De la Educación Popular”, lo siguiente:

“(…) los Estados sudamericanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados (...) y si la educación no prepara a las venideras generaciones, para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional...” (Sarmiento, 1989: 56-57).



Frente a estas imágenes controversiales de la prosa y el pensamiento socio-político de Sarmiento,



la dicotomía desafiante de barbarie/civilización sentó las condiciones institucionales para la organización del sistema educativo acorde a los principios liberales de la época.

En la génesis del sistema educativo nacional, la reconfiguración del esquema aparece como prioridad, prevalece el modelo de organización constituido por la educación general y la universitaria, que amplificaba las diferencias entre las universidades de carácter religioso, de fuerte resabio monárquico y las de impronta liberal.

Este escenario educativo, que desde el análisis de Carli (1995) aparece como “conflictivo y plural” dará origen al modelo normalista en Argentina en 1870 y particularmente en Entre Ríos a partir de la inauguración de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná que promoverá el ideal sarmientino de una identidad nacional, letrada y civilizada.



Entre Ríos entre las disidencias políticas

Nuestra provincia funcionó como escenario principal de experimentación e innovación pedagógica a nivel nacional durante las últimas décadas del siglo XIX (Carli, 1995: 21). La historiadora relata que lo que hoy se nos presenta como tradición provincial, como un capital cultural significativo, fue un proceso histórico de constitución, en el cual lo nuevo y original, tuvo lugar con todas las incertidumbres e imprecisiones que el campo de lo educativo conlleva.



En un contexto de tensión entre la autonomía provincial y el go-

bierno nacional, se implementaron ensayos educativos, siendo el indicador más fehaciente del anclaje civilizatorio dentro del proyecto de organización nacional, la instalación de la Escuela Normal de Paraná,

con el surgimiento de la escuela pública en la provincia y de la estructura de un sistema formador. Entre Ríos ha tenido a lo largo del proceso constitutivo del estado argentino un rol relevante en la defensa de las autonomías provinciales, del ideal federal y republicano, en este sentido, las políticas provinciales de la década de 1880 se caracterizaron por el fomento de la educación como factor unificador, civilizador y de crecimiento regional en consonancia con la política nacional, corporizada en la creación del Consejo Nacional de Educación y el sistema normalista.

En consonancia con la política nacional, el gobernador Eduardo Racedo (1883-1887) organizó el sistema educativo provincial, retomando la educación primaria y su propia organización de justicia de acuerdo a lo establecido por la Constitución de 1860, recuperada de la Constitución de 1853 donde se disponía que la Nación reconociera las facultades no delegadas al gobierno nacional en la medida en que las provincias aseguraran

el régimen municipal. En este sentido, la ley de Educación N° 1303 de 1886, al igual que la ley N° 1420, impulsó una educación gratuita, laica y obligatoria, estableciendo los contenidos mínimos de la enseñanza primaria y el control sobre las escuelas particulares, pero avanzaba un paso más que aquella, determinando, por ejemplo, las responsabilidades municipales en cuanto a su autonomía para elegir los miembros de los Consejos Escolares Departamentales (en adelante, CCDD). Dicha ley estableció la estructura organizativa del sistema: el Consejo General de Educación (CGE) y los CCDD. Mientras el CGE debía dirigir y administrar la educación primaria, los CCDD debían proponer a los/as maestros/as y velar por el desarrollo armónico de la educación en su distrito. Por su parte los inspectores serían los encargados de vigilar el funcionamiento de las escuelas públicas y particulares. El CGE adquirió, en este período, un rol más protagónico disponiendo y reglamentando las conferencias pedagógicas de maestros, promoviendo la constitución de asociaciones con fines útiles a la enseñanza, fomentando la formación de bibliotecas populares y editando, a partir de 1887, el primer Boletín de Educación.



LA MIRADA DE LA DES



Posteriormente, durante la gobernación de Enrique Carbó (1903-1907), la reforma de la constitución de 1883 -sancionada y promulgada en 1903- ocasionó grandes polémicas. Su espíritu imprimió un cambio en la educación al suprimir las características de gobierno colegiado y descentralizado -sustituyendo al CGE de plena autonomía técnica y administrativa por un Director General de Escuelas con facultades para crear y suprimir escuelas, dictar reglamentos y planes, nombrar y remover docentes, entre otros-, instalando un Consejo Administrativo que reemplazó los Consejos Escolares Departamentales por Inspectores y Comisionados, dependientes del Director General.

Durante la gobernación de Faustino M. Parera (1907-1910), por Ley N° 2175 de 1908 se estipuló necesaria la reforma de la polémica Constitución de 1903 en lo referido a Disposiciones Generales, Superior Tribunal de Justicia, Concejos Deliberantes, Educación Común y Disposiciones Transitorias. En lo que respecta al gobierno de la educación común, a partir de la Convención Constituyente, se restableció lo estatuido por la Constitución de 1883 y que la de 1903 había modificado. Es así que en la nueva Constitución -y por lo tanto en la nueva ley- se volvió a erigir el Consejo General de Educación con amplias facultades técnicas y administrativas, con Presidente y Director General de Escuelas, y se convirtió así en el órgano ejecutivo.

El objetivo de la expansión del modelo normalista de carácter nacional se cierra y concreta en el año 1885, al haberse fundado desde 1870 una Escuela Normal en cada capital de provincia, más allá de las propias sintonías que asumían los debates de carácter pedagógico entre lo innovador y lo instituido en términos pedagógicos en el modelo normalista.



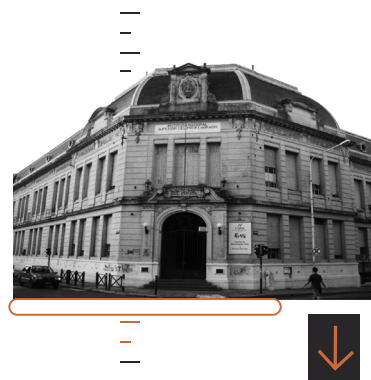
La Escuela Normal, creada en un principio con el propósito de formar al magisterio primario, no se constituyó en un ámbito de estudio y discusión pedagógica. La prioridad de la política educativa fue brindar una respuesta "rápida" para la formación de maestros/as para la educación primaria,

sin asumir las problemáticas pedagógicas propias de las didácticas que debían dialogar con la ampliación de un campo curricular, que no solo responderá al nivel obligatorio (primario).

Las escuelas normales, con sus rasgos y objetivos constitutivos, expedían el título de Maestro Normal que habilitaba para la enseñanza primaria. Sin embargo, el sistema educativo se fue ampliando y diversificando a nivel institucional. La enseñanza media fue sometida a un proceso de progresiva diversificación, perdiendo su carácter preuniversitario para convertirse en post-primario, es así que a finales del siglo XIX y inicios del siglo XX, comienzan a convivir el colegio industrial, la escuela de enseñanza agropecuaria, la escuela normal rural y la escuela de formación profesional. La educación media en el país presentaba un nuevo desafío, no sólo la formación de maestros, sino también de profesores: las cátedras estaban a cargo de titulados que habían egresado de la Universidad (Tombetta, 1998).

El sistema educativo debió dar respuestas a este proceso que podríamos definir como de especialización y diversificación del sistema, no solo en sentido de los recorridos post-primaria (secundario), sino también en pre-primaria.

► En 1886 se inició el primer profesorado para maestras jardineras, sucedido a la incorporación de un jardín de infantes a la Escuela Nor-



mal durante 1884. Estos estudios podían desarrollarse si previamente se había obtenido el título de Maestro Normal.

► En 1887, y como consecuencia de una reestructuración de la enseñanza normal, se crearon los "profesorados normales". Esta modificación implicaba, por un lado, la formación de maestros normales en tres años de estudio y la de profesores normales, luego de dos años más de estudio.

► En 1903, y también como parte del proceso de diferenciación de los estudios secundarios, debemos mencionar la creación del Seminario Pedagógico. El objetivo de la creación del Seminario Pedagógico fue formar profesores para el nivel medio y, si bien al principio estaba destinado a graduados universitarios, luego se aceptaron bachilleres egresados de colegios nacionales, por lo cual debemos considerarlo post-secundario.

► Entre 1908 y 1912 se crea el primer profesorado especializado en Educación Física y en 1939 se crea el segundo Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano, ubicado en el partido de San Fernando, provincia de Buenos Aires.

► En el año 1946 se crea en la provincia de Córdoba el Instituto Provincial de Educación Física. Esta fue la primera experiencia de carácter provincial en la materia junto a la Escuela de Educación Física de Rosario (1944). Recién en 1953 la formación se inscribe en las





universidades nacionales, a partir de la importancia que el peronismo había asignado a la educación física en el marco de la educación integral (Ley N° 14148 Segundo Plan Quinquenal de la Nación).

Iniciando la década del 60, se realiza la creación de los dos primeros Institutos Nacionales de Educación Física en el interior del país. Hacia fines de 1959, por Decreto N° 16864 se crea el Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe, que comienza a funcionar a partir de 1960 y por Decreto N° 7189 se crea el de la provincia de Mendoza. La ley Orgánica de Educación (1969) a partir de sus fundamentos (descentralización) promovió que las jurisdicciones provinciales implementen dentro de su cartera educativa el dictado del profesorado de Educación Física.

► A partir de la década del 80, la provincia de Entre Ríos comenzó a desarrollar las propuestas de formación en Educación Física en Concordia (1988).

► Volviendo a principios de siglo, a partir de 1910 se comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio de los profesorados normales que pasaron de dos a tres años de duración y a los que se incorporaron dos modalidades:

Profesorado Normal en Ciencias (Matemática, Química, Física y Ciencias Naturales).

Profesorado Normal en Letras (Geografía, Historia, Economía Social, Instrucción Cívica, Castellano, Literatura y lengua extranjera).

Mantenia un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorados normales se mantuvo hasta 1953.

► En 1904 se crea el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” en Buenos Aires, el cual, como la Escuela Normal de Paraná, es tomado como referencia y modelo para la creación de establecimientos semejantes en el país. El mismo en 1907 pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, recuperando su autonomía dos años después.



Las décadas del 60 y 70 implicaron un período de expansión de la educación “terciaria”, producto de la acción del gobierno nacional y de los provinciales.

Este movimiento de consolidación se realizó sin modificar las bases institucionales existentes: los profesorados dedicados a la formación de docentes para la enseñanza media y los establecimientos especializados en distintas ramas de la educación técnico-profesional.

A esto se agrega el régimen de incorporación del sector privado cuando a mediados de 1959 se crea la Dirección General de Enseñanza Privada (Decreto N° 7728/59), y continúa en 1960, cuando ese organismo fue reemplazado por el Servicio Nacional de Enseñanza Privada (Decreto N° 9247/60), antecedente inmediato de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, creada en 1968.

A este periodo corresponde el estudio que realizó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Este trabajo, titulado Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social (1968) y destinado a formular políticas educativas y proyectar la futura demanda de profesionales, se apoyaba en un prolijo diagnóstico del sistema de enseñanza vigente en la época, el cual resultaba también en respuesta al informe de la Organización para la Cooperación y

el Desarrollo Económico (OCDE 1969), que consideraba que la mano de obra con títulos obtenidos en instituciones superiores no universitarias apenas superaba el medio por ciento del total (0,6%).

De acuerdo con las cifras presentadas, en el informe del CONADE se concluye que el sector terciario se ha expandido “rápidamente en los últimos años mientras el crecimiento de las universidades ha disminuido con respecto al período 1952-1957”. Esta observación resulta destacable porque dentro del sector terciario se encontraban las instituciones “responsables de la formación de docentes especializados para el nivel medio”, de donde egresaba el 70 por ciento de los profesores graduados (el 30 por ciento restante lo hacía de las universidades) (CONADE, 1968: 107-8).

Para los autores del informe del CONADE, el sistema educativo argentino mostraba rasgos de complejidad, falta de coordinación y disfuncionalidad debido al “proceso de acelerada extensión y diversificación que se registró en los últimos decenios sin lineamientos de política educacional claros y explícitos y sin una correlativa estructura legal que orientasen coherentemente la actividad desarrollada por los diversos organismos”. En este sentido, la política educativa desarrollada en el siglo XX no tuvo «lineamientos políticos» integrales sino que, por el contrario, se dirigió “a niveles, modalidades o aspectos parciales del sistema educativo” sin llegar a articular “una visión de conjunto” (CONADE, 1968: 7-8).

Análisis que atraviesa la organización del sistema de educación superior no universitario, en el cual se encontraban las autoridades nacionales (la Subsecretaría de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacio-



nal de Educación Técnica, entre otras) y las autoridades provinciales y municipales equivalentes. A ellas se sumaban los establecimientos del sector privado, que estaban sujetos, por su parte, a los correspondientes controles y la ausencia de marcos normativos propios para el nivel.

Todos estos ensayos educativos han permitido la construcción de una identidad del sistema educativo y principalmente del sistema formador con diversos matices, atravesada por innumerables contextos de nuestra historia política reciente, entre democracias, dictaduras y democracias, lo que ha provocado la falta de definición de un sistema que hasta mediados de 1980 dependía de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (DNEMS), hasta que en 1988 fue creada la Dirección Nacional de Nivel Superior.



Aquel proceso iniciado 100 años antes con la creación de la Escuela Normal de Paraná, daba inicio con la Resolución N° 1111/68 a la transformación del sistema de formación docente para el nivel primario,

el cual dispuso que se suprimiera “a inscripción en el primer año del Ciclo del Magisterio de las Escuelas Normales” y que la formación docente se cumpliría desde entonces en el nivel superior (MCE 1974, I: 138).

Este primer intento estuvo dirigido a “terciarizar” la formación docente para los niveles inicial y primario, que se daba en los establecimientos normales, y se convirtió en una nueva carrera de nivel terciario. Las escuelas normales, a partir de entonces, comenzaron a emitir títulos de bachiller con distintas orientaciones, entre ellas, la pedagógica.



Configuración del sistema provincial

En 1970, mediante la Resolución N° 2321/70, se dio vida a los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los Institutos de Profesorado Secundario. Hasta fines de la década del 60 y en sintonía con el contexto nacional, en la provincia de Entre Ríos la formación estaba dividida en dos recorridos: los maestros, que se formaban en las escuelas normales, y los profesores en las universidades. Si bien a fines del siglo XIX se crea el Instituto Nacional del Profesorado y en 1903 se organiza la formación de profesores de secundaria, recién por el año 1948, en nuestra provincia, se funda el Instituto del Profesorado Secundario en Filosofía y Pedagogía en la ciudad de Paraná.

En consonancia, se crea en 1968 la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan, en la provincia, la creación en la década del 60 de varios institutos de gestión privada que albergan profesorados de nivel secundario. En 1969, los cambios educativos en relación al “normalismo” establecen la terciarización en la formación de los maestros. Estas transformaciones impulsan al inicio de la década del 70 la creación de los institutos nacionales en el sur de la provincia: el Instituto Superior “María Inés Elizalde” de Gualaguaychú y el Instituto de Enseñanza Superior “Doctor Federico Leloir” de Gualaguay, que serán transferidos en 1993, junto a 13 escuelas normales y 4 Colegios Nacionales Superiores.



Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor

de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensarán en forma crítica. La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media que incorporaron la educación superior, transformándose en Escuelas Secundarias, Media y Superior. Con la sanción de la Ley N° 7711/1986, el nivel superior adquiere su propia entidad administrativa en el marco de la provincia de Entre Ríos. La Ley Provincial N° 7711, publicada en el Boletín oficial de fecha 10 de abril de 1986, estableció en el Título II, Capítulo I, Sección I, la organización del Consejo General de Educación. En la sección VI, artículo 27° de la estructura orgánica del Consejo General de Educación, el inciso 5° estableció la dependencia de la Dirección de Educación Superior a la Dirección General de Escuelas. En el Capítulo III, Sección II, artículo 49°, se establecieron las funciones de las Direcciones indicando como prerrogativas fundamentales el cumplimiento de la política educativa provincial, en el marco de la legislación y reglamentación vigente para el nivel y la modalidad respectiva, junto a otras especificaciones que ponen la centralidad en la supervisión de planes de estudios, recursos y gastos, y acciones tendientes a asegurar la eficacia de la función docente y la realización de acciones de actualización y perfeccionamiento. En la misma sección, el artículo 53° establece la función del/a Director/a: “Es función del Director de Enseñanza Superior ejercer la supervisión de los establecimientos de sus dependencias en jurisdicción provincial en sus distintas modalidades” (Boletín Oficial, 1986).



Cronología de Directores/as de Enseñanza Superior: periodo 1986-2023

PRESIDENTE/ A DGE	DIRECTOR/A	PERIODO	GESTIÓN
ORESTES FELIPE ASCÚA	MARIO GIMÉNEZ	OCTUBRE 1986 / DICIEMBRE 1987	10/86 AL 12/87
GRACIELA BAR	MARTA ZAMARRIPA	DICIEMBRE 1987/ DICIEMBRE 1991	11/12/87 AL 10/12/91
TERESITA FERRARI DE GRAND	ELÍAS STANG	DICIEMBRE 1991/ ABRIL 1993	11/12/91 AL 10/12/95
HUGO PAIS	OLGA DIVE DE FONTANA	SEPTIEMBRE 1995 / DICIEMBRE 1995	
BLANCA OSUNA	GLORIA TARULLI DE PASUTTI	FEBRERO 1996/ ABRIL 1998	11/12/95 AL 10/12/99
BLANCA OSUNA	ROBERTO FARIÑA	MAYO 1998/ DICIEMBRE 1999	
CELOMAR ARGACHÁ CARLOS GATTO (2003)	ANA MARÍA REYES	DICIEMBRE 2000/ AGOSTO 2003	11/12/00 AL 10/12/03
JOSE TURRIANI ORESTES FELIPE ASCÚA (ASUME EN AGOSTO 2004)	ESTELA DE PASETTI DE CARNEVALE	DICIEMBRE 2003/ DICIEMBRE 2005	11/12/03 AL 10/12/07
JORGE KERZ (DESIGNADO EN DIC DE 2005)	MARIO SOSA	DICIEMBRE 2005/ MAYO 2006	11/12/03 AL 10/12/07
JORGE KERZ GRACIELA BAR	SEBASTIAN AGUILAR	JUNIO 2006/ DICIEMBRE 2007	11/12/03 AL 10/12/07
GRACIELA BAR	FERNANDO GARCIA	2008	11/12/07 AL 10/12/11
GRACIELA BAR	RAÚL PIAZZENTINO	SEPTIEMBRE 2009 / DICIEMBRE 2011	
GRACIELA BAR	ANALÍA MATAS	2012	11/12/11 AL 10/12/2015
CLAUDIA VALLORI (DESDE 2013 EN ADELANTE)	RAÚL PIAZZENTINO	MAYO 2014/ DICIEMBRE 2015	
JOSÉ LUIS PANOZZO	MIRTA ESPINOSA	MARZO 2016/ AGOSTO 2017	11/12/15 AL 10/12/19
MARTA IRRAZÁBAL DE LANDO	MARCELA MANGEÓN	DICIEMBRE 2017/ DICIEMBRE 2019	
MARTIN MÜLLER	VERÓNICA SCHMIDT	ENERO 2020/ SEPTIEMBRE 2021	11/12/19 AL 10/12/23
MARTIN MÜLLER	DIEGO GARCÍA	OCTUBRE 2021/ DICIEMBRE 2023	



La Directora de Enseñanza Superior, profesora Marta Zamarripa, en su informe de gestión (1987-1991) menciona:

“La esencia emancipadora de la educación se trastrueca así en un programa sin aristas y contornos. Hemos regido nuestra gestión, en cambio, por el principio de que al pueblo hay que darle lo mejor, pues es digno de lo mejor: la educación terciaria provincial no es la pariente menesterosa de la Universidad. Este es el proyecto con que vinimos, que hemos ejecutado y que es necesario profundizar” (Zamarripa, 1991: 3).

La profundización de ese sentido manifestado por Zamarripa es parte de un proceso complejo en relación a cómo este nivel de enseñanza construye su identidad en la provincia de Entre Ríos. A decir de Davini (2015), la inexistencia de condiciones en el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente desde la jurisdicción nacional a las provincias a partir de 1992 evidenció una alta diferenciación entre las instituciones transferidas y provinciales históricas, con normativas burocráticas y recursos diferenciales. Lo que llevó a Piazzentino y Tourn (2020) a plantear un proceso constante de reconstrucción de una identidad para el sistema formador y tal cuestión parte del reconocimiento de una ausencia sedimentada y sostenida en los propios procesos educativos de nuestra historia más reciente.




Esta carencia identitaria, que pareciera constitutiva del sistema formador, es entendida como resultado de definiciones de las políticas articuladas para el nivel superior no universitario, desde la propia génesis del normalismo, su proceso de diferenciación y el diálogo con los marcos normativos, como la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24094/1991, la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195/1993 que lo ligan a lo escolar y, al mismo tiempo, de acuerdo con la Ley de Educación Superior N° 24521/1995, con las particularidades del nivel, con su grado de fragmentación en los planes de estudio, y la institucionalización de los contenidos básicos comunes de la formación docente en el marco de la LFE, a partir de los cuales cada provincia llevó a cabo diferentes estrategias para su definición.

Es interesante rescatar, aún en este proceso de características fragmentarias, lo dicho por Davini en el Estudio de la Calidad y Cantidad de Oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina: Informe Final (2015) donde especifica las características diversas que presenta Entre Ríos. Menciona, como particularidad de la jurisdicción, que el gobierno de la educación se encuentra organizado en un cuerpo colegiado -el Consejo Provincial de Educación- y los dos organismos responsables de la gestión de los Institutos de Enseñanza Superior, del sector oficial y del privado, dependen de este órgano colegiado. Al igual que en otras jurisdicciones, la gestión oficial atiende específicamente a los IFD e IFT mientras que la privada tiene a su cargo todos los niveles del sistema educativo pertenecientes a ese sector. Respecto a la dinámica del nivel, la entrevista reconoce y valoriza las siguientes tendencias generales del subsistema: a) Se ha avanzado en el reordenamiento curricular, definiendo estructuras curriculares comunes para cada carrera; b) la dinámica actual del ni-

vel parece definirse por un intento de producir nuevas regulaciones: diseños curriculares tanto para la formación docente como para la técnica, nueva normativa para el nivel en su conjunto, reactivación de las funciones de capacitación e investigación en las instituciones (Davini, 2015).

El contexto referido en el estudio de Davini (2015) tiene sus antecedentes en el Decreto N° 2625/90, donde se menciona la profunda crisis que afecta a la escuela primaria de nuestro país, de la que no escapa el ámbito educacional de la provincia ni la demanda de docentes, acorde a la esencia transformadora que reclama la educación. Y dicta en sus considerandos que los planes de estudios de los IFD responden al paradigma positivista que agotó su proyecto en un saber enciclopedista el cual, si bien esclarecía, no cuestionaba ni ponía en peligro formas alienantes de comunicación social.

Este decreto no solo establece nuevos criterios pedagógicos, como el trabajo por núcleos pedagógicos, sino que deroga el plan de estudios de maestros de educación primaria contenidos en el Decreto N° 4563/80 del denominado proceso de reorganización nacional.

■■■■■■■■■ 

En concurrencia con este proceso de recuperación democrática a partir de 1983, la Dirección de Enseñanza Superior implementa una experiencia inédita en Latinoamérica, con la primera Cátedra Abierta de Derechos Humanos

y la incorporación de la asignatura Derechos Humanos que se incorpora en todos los institutos de Nivel Superior de la provincia de Entre Ríos (Decreto N° 6404/88 y Decreto N° 3216/90).

Los cambios que se habían alcanzado en la provincia de Entre Ríos



en la formación de maestros, con el decreto antes mencionado, se clausuran con el proceso de transformación curricular cuando se promulga el Decreto N° 1631/01.



Nuevo siglo, nuevos diseños y políticas de formación docente

La Resolución N° 4478/1999 y en vista de la transformación de los Institutos de Formación Docente en el marco de la transformación educativa establecida en la Ley Federal de Educación N° 24195, la ley de Educación Superior N° 24521 y los acuerdos federales, establece que las direcciones de Educación Superior y Privada debían iniciar un proceso de construcción curricular que se sintetizara en el Decreto N° 1631/01 y que implicará la formación docente para todos los niveles.

La Resolución N° 4478/99 dejaba establecido en un marco de regulación los nuevos lineamientos curriculares, que definirían los diseños curriculares institucionales que reemplazaron los planes vigentes en la jurisdicción provincial.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (CGE) modificaron sus diseños curriculares de acuerdo a la lógica del Decreto N° 1631/2001 del MGJE de la provincia de Entre Ríos. Estos “diseños” introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en trayectos que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

En el año 2000 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasaron a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial

origina dos circuitos de formación docente diferenciados, uno de rango universitario y otro “histórico” de nivel superior no universitario, llamado históricamente “terciario”.



La sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, dio un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece la creación en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable...

Cuya función se menciona en el inciso “d” del artículo 76: “Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”. Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas. Desde este nuevo escenario la formación de profesores para el nivel inicial, primario y secundario, se vio afectada por la explosión de la matrícula en el nivel y la creación de numerosas escuelas en la provincia. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos/as docentes para este escenario. Esta situación evidencia la creación en este tiempo de numerosos profesorados y extensiones áulicas en varias ciudades de la provincia. La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015; 2019-2023, “Las

100 propuestas para la educación entrerriana”, entre otros, se orientan al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial Permanente, promoviendo prácticas situadas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial.

Una política es un intento de respuesta a la interpretación de una problemática social que permite la toma de posición y fijar cursos de acción estratégicos. La definición de las políticas educativas en el nivel nacional y el margen de decisión que tienen las jurisdicciones en su implementación son interdependientes y responden a un juego de lenguaje, presentan rasgos de conflictividad, contingencia y responden a entramados políticos, filosóficos, ideológicos. Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la conformación de una identidad del sistema formador de Entre Ríos, en el marco de los 40 años de recuperación democrática, es una oportunidad para colectivizar una experiencia formadora que desde el saber, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los IFD/IFT transitar genuinamente los avatares de la enseñanza en un ejercicio de lectura contextual, que logre entamar y no obturar ese proceso de formación identitaria en nuestra provincia.





REFERENCIAS

Boletín Oficial (1986). Ley Provincial de Educación N° 7711.

Carli, S. (1995). Entre Ríos. Escenario educativo (1883-1930). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones. Cuadernos N° 5. Serie Historia de la Educación. Ed. Centro de Producciones en Comunicación y Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Paraná.

Davini, M. C. (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL007596.pdf>

Enrico, J. (2008). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista. Cuadernos de Educación. N° VI. Córdoba.

Halperin Donghi, T. (2004). Una nación para el desierto argentino. Ed. de América Latina. Bs. As.

Levoratti, A. (2015). La creación de los profesados de educación física en Argentina. 1912-2014. XI Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf Museo Educativo Virtual de Entre Ríos: Archivo Educativo Virtual (2013). CGE. Disponible en: <http://biblioteca.cfi.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/50241.pdf>

Piazzentino, R.; Tourn, L. R. (2020). Planes de formación docente en Argentina (2007-2019): una lectura desde la dimensión de lo político. Linhas Críticas, vol. 26, 27688, 2 Universidade de Brasília, Brasil.

República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) (1968). Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Tomo I: Situación presente y necesidades futuras. Serie C, número 73. Buenos Aires: Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo.

Sarmiento, D. F. (1967). Facundo. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1845).

----- (1989). De la Educación Popular. Ed. Banco de la Provincia de Córdoba, Bs. As. (Trabajo original publicado en 1849).

Trombetta A. M. (1998). Alcances y dimensiones de la educación superior no universitaria en Argentina. Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales. Facultad Ciencias Sociales (UBA). Disponible en: <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4401/1/5174.pdf>

Zamarripa, M. (1991). Informe de Gestión 1987-1991. Consejo General de Educación. Paraná, Entre Ríos.

DIEGO GARCÍA

Es doctor en Educación (UNER), especialista en Políticas Públicas (Universidad de San Andrés), licenciado en Historia (UNCPBA), y profesor de Historia y Latín. Es docente universitario y en institutos de formación docente. Ha publicado artículos y ha dictado conferencias y cursos relacionados a la formación docente. Fue becario en dos períodos por Yad Vashem para formarse en Israel, y en la UCU para estudiar en la Universidad de Bari (Italia). Participó en la elaboración de Diseños Curriculares de las Escuelas orientadas de Arte y de Jóvenes y Adultos. Y actualmente es director de Educación Superior en el Consejo General de Educación.

DOS REVOLUCIONES, DOS PROYECTOS DE PATRIA



AUTOR

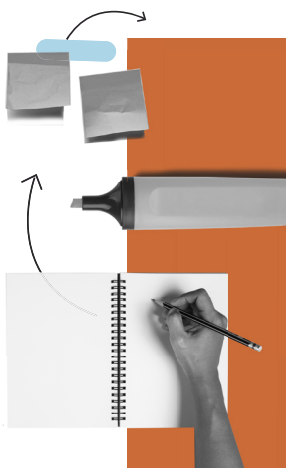
Silvana Stürtz
silvanasturtz@gmail.com

PALABRAS CLAVE

HISTORIA

FEDERALISMO

ENTRE RÍOS



RESUMEN

El libro "López Jordán. El último federal" (2018) de Francisco Senegaglia es una obra compleja y profunda que recupera desde una multiperspectiva la historia del último caudillo federal de Argentina, Ricardo López Jordán. Senegaglia ha escrito un relato apasionado e inspirador que captura los detalles íntimos de la vida de López Jordán, desde su juventud hasta su muerte. La obra comienza con la infancia del protagonista y su creciente interés por la política y la revolución. A medida que la historia progresa, el autor explora la compleja personalidad de López Jordán, su amor por su tierra natal y sus luchas contra el centralismo porteño que intentaba imponer sus políticas a todo el país. Senegaglia utiliza una narrativa histórica precisa, detallada y ágil, una prosa sencilla y directa que toma como escenario la región del río Uruguay durante el siglo XIX, utilizando diversas fuentes, incluyendo archivos y correspondencias personales, para rastrear la vida de López Jordán y su entorno. Quizás lo más destacado de este libro es la fuerte emoción que transmite. Cada capítulo es una invitación a hacer empatía histórica puesto que reconstruye, a través del conocimiento y comprensión del contexto histórico, los motivos, ideas, creencias, emociones y circunstancias que guiaron al caudillo a tomar las decisiones que tomó. Es un libro que logra hacernos sentir la pasión de la política y la lucha por la libertad, sin importar el tiempo o el lugar. En conclusión, "López Jordán. El último federal" de Francisco Senegaglia es una lectura obligatoria para aquellos/as interesados/as en la historia argentina, la política y las revoluciones. Este libro es una lección magistral sobre liderazgo, valentía y compromiso con la justicia. Sin duda alguna, recomendaría esta obra a quienes buscan una historia fascinante y emocionante sobre la vida de un hombre que luchó por su tierra, su país y su gente.

Prólogo

El prólogo, escrito por Hernán Brienza, narra la vida del líder caudillo Ricardo López Jordán en el contexto histórico de Argentina.

Se presenta a López Jordán como un hombre complejo, contradictorio y controvertido,

debido a su papel de líder federalista en la Argentina del siglo XIX. Hace un análisis de su figura, que buscó establecer una república federal, donde las provincias tuviesen un mayor poder frente al centralismo de Buenos Aires. Además, se destacan sus habilidades militares, que lo llevaron a posicionarse como uno de los líderes más importantes de la región. A pesar de ser un líder carismático y haber logrado importantes victorias en las batallas por la autonomía de su provincia, también se mencionan las acciones brutales y despiadadas que llevó a cabo para mantener su poder. Por lo cual, su figura es criticada en algunos aspectos. Finalmente, el prólogo presenta al autor, Francisco Senegaglia, y señala que el libro busca profundizar en la figura de López Jordán, revelando su



contexto histórico en toda su complejidad, y permitiendo al lector conocer más sobre uno de los últimos caudillos federales de Argentina y su legado en la historia nacional.

Introducción ■ ■ ■

En el libro “López Jordán. El último federal”, Francisco Senegaglia se adentra en la vida de uno de los protagonistas más controversiales de la historia argentina: Ricardo López Jordán. El autor lo describe como un caudillo que luchó por la autonomía de Entre Ríos, La Rioja, y por la defensa de los derechos de los federales en un momento en que el país se encontraba dividido políticamente entre estos y los unitarios.



El libro se centra en la vida del caudillo desde que nace en 1822 hasta su muerte en 1889,



y describe muchas de las difíciles situaciones que tuvo que enfrentar, incluyendo detenciones y exilios. El enfoque de la obra es tanto histórico como biográfico, y Senegaglia utiliza diversas fuentes para reconstruir la vida y personalidad del protagonista.

Aquí se señala que López Jordán es recordado como un hombre de armas y que su rol en la historia argentina, no ha sido reconocido como merece razón por la cual su figura ha generado tensiones y controversias. Finalmente, el libro presenta la vida del caudillo como una oportunidad para reflexionar sobre la necesidad de preservar la memoria histórica y cultural de la Argentina.

■ ■ ■ Capítulo 1 ■ ■ ■

Gauchería versus oligarquía comercial. Del Tratado de Madrid a Cepeda

En este primer capítulo, el autor nos presenta a uno de los principales protagonistas de la histo-

ria política y social de Argentina durante el siglo XIX. Describe el territorio de lo que tuvo como eje vertebrador al río Uruguay y que los conquistadores llamaron “entre ríos” como el gran corral, donde la gauchería marcaba su impronta de igualdad, donde el cebo, el cuero y la carne eran la gran riqueza de estos pagos. Gauchería que fue perdiendo espacio debido a la fundación de pueblos sobre las márgenes del río.

A través de una narración fluida y detallada, Senegaglia caracteriza a López Jordán como un caudillo federal nacido en Corrientes en 1822, quien luchó incansablemente por mantener la autonomía y la identidad de su provincia frente a la centralización del gobierno de Buenos Aires. Presenta la infancia y juventud de López Jordán, su forma de vida y los acontecimientos históricos que marcaron sus primeros años. Además, describe el contexto político y social de la Argentina de principios del siglo XIX, donde diversas fuerzas políticas y militares enfrentaban una lucha de poder por la hegemonía de la nación.

En el capítulo también



se hace una descripción detallada de la famosa Batalla de Cepeda (1859) en la que López Jordán tuvo una destacada participación



y que resultó en la caída del gobierno de Buenos Aires. Este suceso es fundamental para entender el surgimiento de los caudillos federales y la formación de las provincias argentinas como entes independientes. Destaca la figura de Artigas como defensor de la gauchería, quien se pone a disposición de la Primera Junta, tratando de defender los intereses del federalismo.

■ ■ ■ Capítulo 2 ■ ■ ■

Federalismo versus Unitarismo. De Cepeda a Cepeda

Nos adentramos en la vida del caudillo entrerriano, donde se muestra su carácter firme y decidido, pero también su sensibilidad y humanidad, al verse afectado por la tragedia que se cierne sobre su familia. Además, el capítulo es una muestra del contexto histórico y social en el que se desenvuelve la historia, situada en la segunda mitad del siglo XIX, en un país que todavía luchaba por definir su identidad.

La historia de López Jordán comienza en la provincia de Corrientes, donde nació en 1828. Desde joven se involucró en la política y se unió al partido federal liderado por Manuel Dorrego. Después de la muerte de Dorrego, López Jordán se unió a la lucha contra los unitarios y participó en varias batallas a lo largo de la década de 1850.

En 1859, se unió a las tropas del presidente Justo José de Urquiza y participó en la Batalla de Cepeda, que puso fin a la Confederación Argentina. Después de la victoria federal fue nombrado gobernador de Corrientes.

Pero su participación más destacada fue durante la Guerra del Paraguay (1865-1870),

donde lideró las tropas correntinas en la defensa de la frontera norte del país. López Jordán tuvo un papel clave en la resistencia federal contra el gobierno central y fue ampliamente reconocido por su valentía y coraje en el campo de batalla.

Sin embargo, después del fin de la guerra, las tensiones entre los líderes federales y el gobierno central se intensificaron y López Jordán fue arrestado y exiliado en Uruguay. A pesar de su destierro, continuó luchando por sus ideales y se convirtió en un símbolo de la resistencia federal.



Capítulo 3 Epitafio

La política del terror

El autor presenta a López Jordán como un caudillo desesperado, acorralado por sus enemigos y rodeado por una legión de hombres armados y fanáticos dispuestos a todo para defenderlo. Es en este contexto de violencia extrema que se desenvuelve la lucha política que se está librando en Argentina en ese momento, una lucha que enfrenta a los federales con los unitarios y que ha dejado una estela de muerte y destrucción en todo el país. Senegaglia describe con detalle los métodos brutales que utiliza para mantenerse en el poder, como el uso de la tortura, la intimidación y el asesinato de sus oponentes políticos.

El autor muestra cómo



el caudillo usa el terror y la violencia para controlar a sus seguidores, sembrando el miedo y la desconfianza entre ellos

y asegurándose de que nadie se atreva a desafiar su autoridad. Relata los detalles en los que se planificó sacar de la escena política a Urquiza y cómo termina con su muerte tras las cinco puñaladas que le dio Nicomedes Coronel. Esto quita el velo de la historia contada tan diferente en las aulas de las escuelas.

Pero a medida que la situación se va volviendo más desesperada, también vemos cómo López Jordán empieza a cuestionarse sus propias acciones y a enfrentarse a las dolorosas consecuencias de su política del terror. El autor muestra cómo el caudillo va sintiendo cada vez más el peso de la culpa y el remordimiento, y cómo comienza a reflexionar sobre el sentido último de su lucha.

Esta atrapante obra culmina con el relato de la muerte del caudillo quien cae abatido por dos balazos por la espalda propinados por uno de los hijos de Urquiza y cómo se esfuma la vida y los sueños del último caudillo federal que soñó una patria distinta e igualitaria.

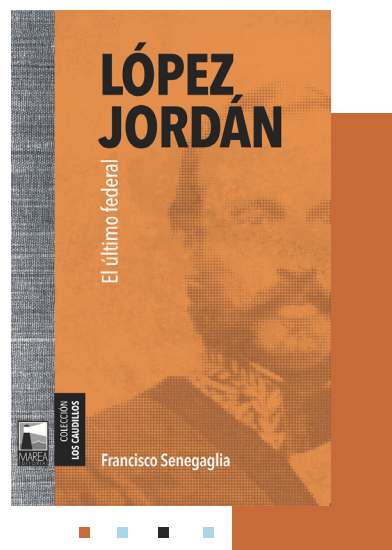
Conclusión

Sin dudas, la historia de Entre Ríos tiene una gran deuda con la búsqueda de la verdad y la justicia. La obra de Francisco Senegaglia echa luz sobre los aspectos desconocidos, al menos para la historia que se enseña en el ámbito académico de las escuelas. Relatos de héroes y villanos que fueron enseñados desde la mirada burguesa de Buenos Aires, donde a la historia oficial le era conveniente que Urquiza pareciera el mártir asesinado en manos de un traidor y no un traidor de la patria gaucha.

Esta obra es una lectura imperdible para quienes quieran conocer la historia de Entre Ríos y más aún, la historia contada desde la descripción de los intersticios de la lucha entre federales y unitarios.

SILVANA TERESA STÜRTZ

Es profesora en Enseñanza Primaria y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Siglo XXI). Actualmente se desempeña como rectora en el ISFD "Dr. Miguel Puiggari" de la localidad de Libertador San Martín (Diamante, Entre Ríos). Es directora de la Diplomatura Superior en Historia de Entre Ríos llevada a cabo por el ISFD "Dr. Miguel Puiggari" y la Dirección de Educación Superior del CGE. Se desempeña, además, como asesora pedagógica en el IPEL D-49 de la localidad de Seguí (Paraná, Entre Ríos).



Francisco Senegaglia

El último federal

COLECCIÓN
LOS CAUDILLOS



Fuente: <https://www.editorialmarea.com.ar/autores/francisco-senegaglia-77>



TRAMAS & SABERES



Dirección de Educación Superior

Director: Diego García

Dirección: Córdoba 405 | Piso 2 |
3100 Paraná, Entre Ríos

Teléfono: (0343) 4209326

Correo: superior.cge@entrierios.edu.ar

Facebook: www.facebook.com/direcciondesuperior

Instagram: @superiorentrierios

Web: cge.entrierios.gov.ar/superior



