



Escuela de Gobierno

Área de Educación

Enfoques alternativos en la formación inicial de maestros en Argentina.

La experiencia del Instituto Superior de formación docente “Roberto Themis Speroni”

Tesis

Maestría en Políticas Educativas

Autor: Valeria Juliana Spinelli

Director: Mariano Narodowski

Octubre 2019

Agradecimientos

Mariano Narodowski, Sergio Siciliano, Adriana Frega, Marcos Rosenfeld, María José Adrogué, Mauro Cernadas, Marta Cordo, Gabriela Seisdedos, Silvana Tejón, Juan Carlos Videla, Pablo Perazzo, Miguel Iturralde, Cristian Crea, Carolina Cordo.

Resumen

La experiencia educativa del Instituto “Roberto Themis Speroni” encarna una propuesta alternativa de educación para los niveles inicial, primario, secundario y superior. Desde el año 1958 desarrolla investigaciones y prácticas educativas contraculturales y aparece como un caso relevante de política educativa. Factores como la sostenibilidad en el tiempo y la replicabilidad en el territorio nacional potencian esta innovación cuyo enfoque pedagógico y de gestión alternativo convive con la pertenencia al sistema público de gestión estatal.

El presente trabajo recorre los antecedentes de esta experiencia y aborda la problemática de la formación docente en Argentina con el objetivo de contrastar la formación tradicional de maestros con la propuesta alternativa de formación del caso de estudio.

La investigación pone de manifiesto las dificultades que encuentra un Estado frente a lo alternativo convirtiendo la potencia de lo diferenciador en la certeza de lo normalizador, inhibiendo prácticas transformadoras en educación.

Palabras clave

Formación docente- lo alternativo- innovación- Instituto Superior “Roberto Themis Speroni”- Políticas educativas -

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	1
Resumen	2
Palabras Clave	2
1. Capítulo I: Realidades y desafíos de la Formación Docente	5
1.1. Introducción	5
1.2. Planteo del Problema	16
1.3. Objetivos	16
1.3.1. Objetivo General	16
1.3.2. Objetivos Específicos	17
1.4. Hipótesis de trabajo	17
1.5. Marco teórico	17
2. Capítulo II: La Carrera docente en Argentina	22
2.1. Formación de maestros en perspectiva	22
2.2. Docencia en datos	28
3. Capítulo III: Las Escuelas Experimentales	29
3.1. Antecedentes de investigación	29
3.2. Antecedentes de las Escuelas Experimentales	34
3.3. Escuelas Experimentales en evolución	37
3.4. Escuelas Experimentales hoy	43
3.5. Formación docente en las Escuelas Experimentales	45
4. Capítulo IV: Trabajo de Campo	49
4.1. Metodología	49
4.2. Memoria de investigación	50
5. Capítulo V: Propuesta organizativa y pedagógica del ISFD “Roberto Themis Speroni”	51
5.1. Marco Regulatorio	51
5.2. Presentación de los datos	52

5.3.	Análisis y discusión de los resultados	65
5.4.	Resultados inesperados	78
6.	Capítulo VI: Conclusiones finales	80
7.	Capítulo VII: Nuevas líneas de investigación	83
	Referencias Bibliográficas	84

“De todo se desprende que para poder educar, primero hay que estar vivo, saber vivir y que el verdadero educador enseña por imagen, presencia, gesto y actitud. ¿Seríamos capaces de enseñar de este modo?” (Dorothy Ling, 1990, p. 27)

1. Capítulo I: Realidades y desafíos de la Formación Docente

1.1. Introducción

Mientras los modos de relación se ven profundamente transformados por las tecnologías que interceptan modelos mentales de comportamiento social, la escuela permanece prácticamente impermeable ante estos acontecimientos.

Allí donde hay un adulto hay autonomía, independencia y saber. Allí donde hay un niño hay heteronomía (ley del otro, ley del adulto), dependencia (a merced del cuidado y la protección del adulto) y no-saber (a ser educado para convertirse en adulto). A partir de esta conceptualización queda planteada una relación asimétrica entre niño y adulto que no es sino una relación de poder. Relación que ha encontrado en la escuela moderna – desde la segunda mitad del siglo XIX- una aliada para convertir a los niños en adultos.

El paso de la dependencia del niño a la autonomía adulta a través de la educación es la novedad en el camino de la construcción de los discursos acerca de la niñez. Es de la mano de las potencialidades del niño que la acción educativa cumple un rol primordial. En ese sentido, la infancia se convertirá en objeto del discurso pedagógico, encerrando a la niñez en una institución escolar, dispositivo de la modernidad que dispone del cuerpo infantil convirtiéndolo en alumno para luego transformarlo en adulto.

La tecnología escolar dispone de los cuerpos de los alumnos -cuerpos dóciles atravesados por discursos de saber y poder- y los disciplina. Este ordenamiento de los cuerpos en la institución escolar presupone un entramado complejo de relaciones y su objetivo es el control social y la reforma del comportamiento de los individuos. Lo revelador es que se trata de un aparato de vigilancia de la existencia de los individuos a nivel de sus virtualidades y no de sus actos: alguien

que ejerce su poder sobre los cuerpos porque todo lo ve, en todo momento y constituye un saber sobre ellos, los controla, vigila y corrige:

La escuela no excluye a los individuos aún cuando los encierra, fija a los individuos a un aparato de transmisión de saber, a un aparato de normalización de los hombres, es una institución de secuestro en donde no sólo se controlan los cuerpos si no el tiempo. (Foucault, 1986, p.128)

La omnipotencia humano-social presente en estos dispositivos de vigilancia incrementa la disciplina, fomenta el autocontrol y, de algún modo, se lleva a cabo mediante la normalización inconsciente de los cuerpos, como lo describe Lipovetsky (1994).

Todo discurso teje ciertos dispositivos e instituciones que le son funcionales. La historicidad del discurso acerca de la infancia hace visible de qué modo la relación asimétrica niño/adulto se traspola al dispositivo escolar, resignificándolo en alumno/maestro. En la escuela moderna, la disposición de los cuerpos, la vigilancia y la mirada omnipresente del maestro tienen como contracara al niño ordenado, obediente, disciplinado, controlado, en una sociedad en donde la autoridad la encarnan los adultos y los niños obedecen. Esta esencia de vínculo asimétrico entrará en crisis hacia fines del siglo XX y los adultos ya no contarán con la legitimidad de la autoridad por el sólo hecho de ser adultos. (Baquero & Narodowski, 1994; Narodowski, 2016)

La Escuela, como tecnología de trasmisión del saber es un fenómeno extremadamente reciente en comparación con la historia de la humanidad y está estrechamente vinculada a las relaciones sociales propias de la Modernidad. Conformada por una serie de dispositivos que se mantienen a lo largo del tiempo y se replican en todos los países que tienen sistemas escolares, la escuela en tanto tecnología ha modificado los modos de ver y de actuar en el mundo. (Narodowski & Botta, 2017; Narodowski, 2017)

Aquellas condiciones iniciales han mutado; sin embargo, la escuela aún se esgrime como opción viable para lograr una educación inclusiva y equitativa que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. (UNESCO, 2016)

En este contexto, enseñar y aprender aparecen como las competencias esenciales no sólo para alcanzar los objetivos sostenibles de una educación de calidad sino para habitar los desafíos del mundo del trabajo. Es en la escuela y en sus organizaciones satélite donde este flujo encuentra el escenario privilegiado para hacer visible el proceso de aprender a enseñar y a aprender. Y son los profesionales de la enseñanza aquellos con mayor responsabilidad en la puesta en acto de este

intercambio. Enseñar “requiere combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes. Su adquisición y desarrollo es una carrera continua que implica práctica reflexiva y retroalimentación de calidad” (European Commission, 2013a, p. 43). Esta serie de requisitos del ejercicio de enseñar comienza con la decisión de ser maestro y queda claro que allí no termina. Recorrer distintas opciones de formación inicial permitirá tener un panorama del estado de situación de la profesión docente.

Un aspirante a maestro se encuentra con multiplicidad de ofertas de formación inicial. Dependiendo del lugar del mundo en donde se encuentre, accederá a la etapa de formación una vez completados los estudios secundarios (como es el caso de Argentina), luego de atravesar instancias de selección previas (como en Singapur o Finlandia entre otros, aunque con procesos diferentes de evaluación) o a través de propuestas alternativas, programas en servicio o híbridas como *Teach for all*¹, *Boston Residency*² por mencionar algunas.

Desde el inicio de su camino formativo el docente se enfrenta con incertidumbres relativas al proceso de aprendizaje, al estar siendo formado para el mundo actual, al campo laboral una vez concluida esta etapa y al status de la profesión docente. Estas dimensiones -educativa, social, económica y cultural- además de signar el trayecto docente, marcan el rumbo del debate en torno al diseño de la formación inicial en el mundo.

El modo tradicional de convertirse en maestro es a través de una certificación luego de completar los estudios correspondientes que incluyen materias generales y materias específicas relacionadas con la profesión como pedagogía, métodos de enseñanza, didácticas, entre otras. En algunos países de Europa como España, Italia, Francia, Luxemburgo, Albania y Turquía, además de completar exitosamente la formación inicial es necesario rendir un examen o reafirmar competencias mediante otros procedimientos para la habilitación del ejercicio de la profesión. (European Commission, 2018)

Existen también propuestas híbridas para obtener la certificación en las que una vez completada la educación superior en un campo disciplinar determinado se accede a la formación docente en una fase sucesiva. De este modo se accede a una acreditación para el ejercicio de la

¹ *Teach for all (y sus socios mundiales)*: red para mayores oportunidades educativas que recluta y prepara a graduados y profesionales de diversas disciplinas y experiencias académicas para que se comprometan durante dos años a enseñar en escuelas de alta necesidad y trabajar durante toda su vida para garantizar que cada vez más estudiantes sean capaces de obtener una educación de excelencia. Esta red cree que el liderazgo es la clave para transformar las escuelas, los sistemas y el futuro de los niños. www.teachforall.org

² *Boston Residency*: programa full time de un año que recluta graduados universitarios de excelencia y brinda las herramientas necesarias para generar impacto inmediato en las aulas de la comunidad local (Boston) www.bostonteacherresidency.org

docencia con una estructura similar a la propuesta tradicional. Si bien en Argentina esta opción - postítulo docente- es exclusiva para formar profesores para el nivel secundario, en muchos sistemas educativos europeos se aplica también para el nivel primario y se denomina *Consecutive Training*. (European Commission, 2018)

Ante nuevos desafíos del mundo del trabajo y específicamente los relativos a la profesión docente, surgen propuestas alternativas de formación como respuesta a la falta de maestros, a la necesidad de diversificar la profesión y a la decisión de atraer graduados de calidad al ejercicio del rol. Un tercio de los sistemas educativos europeos ha introducido caminos alternativos para la certificación docente. Trayectorias más flexibles, más cortas y generalmente basadas en el ejercicio de la docencia desde el comienzo. Si bien las propuestas varían entre los distintos sistemas educativos europeos, se identifican dos modelos organizacionales diferentes respecto del acceso, la progresión y el apoyo a las carreras de formación docente en Europa según el informe de la Comisión Europea:

1. Programas cortos para profesionales graduados en otros campos disciplinares y personas con experiencia profesional sin certificación. Estos programas son llevados adelante por centros tradicionales de Formación Inicial con modalidades flexibles: *part-time*, a distancia, *blended learning*, otros.
2. Programas de formación a través del trabajo que combinan el ejercicio en escuelas y una propuesta de capacitación para la certificación.

En Argentina no existen caminos alternativos de formación para la certificación docente (nivel primario) en el sistema formal; sin embargo, se identifican experiencias que - como revela el caso de estudio- con atajos a la normativa o con omisiones llevan adelante prácticas de este tipo.

En la búsqueda de experiencias novedosas en formación inicial docente en Argentina aparecen en principio dos casos de innovación en los trayectos de formación docente: el de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) y el del Instituto “Roberto Themis Speroni”.

Si bien atienden a diferentes niveles educativos y sus propuestas tanto pedagógicas como organizativas se diferencian en múltiples aspectos, comparten la decisión de otorgar flexibilidad al planteo de la formación inicial, deconstruyendo la mirada escolástica que aún persiste en esta etapa de formación.

La UNGS es una universidad que comenzó sus actividades en el año 1995. El campus universitario se encuentra en Los Polvorines, partido de Malvinas Argentinas, Provincia de Buenos Aires. La universidad cuenta también con una sede en el partido de San Miguel en donde actualmente funciona un Centro Cultural.

Los ejes que atraviesan la misión de la universidad -investigación, docencia, acción y comunidad- son los que convierten a la UNGS en un modelo innovador en formación inicial, articulando lo que habitualmente permanece compartimentado.

La universidad forma profesores universitarios en distintas disciplinas para el nivel secundario y superior. Algunas de las concepciones innovadoras tienen que ver con la modalidad de cursada y con la currícula. Con relación a la primera, la UNGS cuenta con un módulo de pregrado denominado CAU (Ciclo de aprestamiento Universitario) con énfasis en facilitar la transición entre la escuela secundaria y la universidad. Luego del CAU (independientemente del campo disciplinar de origen) se accede al PCU (Primer Ciclo Universitario) para finalmente cursar el SCU (Segundo Ciclo Universitario), ambos correspondientes a las carreras de grado entre las cuales están los profesorados. La UNGS cuenta con posgrados y programas de formación continua. Respecto de la currícula, lo novedoso reside en el diseño en torno a núcleos de problematización entendidos como instancias específicas para articular y comprender las múltiples dimensiones del hecho educativo. De este modo se hacen visibles las relaciones entre lo que pasa en el aula, en la escuela y en el contexto cultural, social y político. Es aquí en donde el vínculo con la comunidad se hace visible. Otro de los aspectos de valor es el de la multidisciplinariedad como criterio curricular para la formación de profesores. Este enfoque se basa en la concepción acerca de la práctica docente como una práctica social compleja y multidimensionada que implica la toma de decisiones, con un margen de indeterminación y zonas de incertidumbre.

Pogré, Allevato y Gawiansky (2004) ponen de manifiesto las preguntas realizadas al momento de diseñar las modalidades de los profesorados UNGS: ¿Qué debe aprender quién va a enseñar? ¿Cómo articulamos desde la enseñanza la relación entre teoría y práctica? ¿Qué tipo de diseño es consistente con el modelo de universidad expresado en el Estatuto? Resulta evidente que el proceso implica, nuevas relaciones entre teoría y práctica, la investigación como forma de reflexión, cierta autonomía respecto de la regulación del sistema, el compromiso con la comunidad y el contexto (presente en el Estatuto de la UNGS), la coherencia entre el decir y el hacer.

La UNGS tiene entre sus objetivos que los estudiantes desarrollen competencias para enseñar a aprender de modo que puedan adquirir el saber y el saber hacer, con una visión transdisciplinar de la enseñanza. En el corazón de la propuesta de formación reside lo que Alliaud (1998) llama *el maestro que aprende*, apelando a la condición de maestro siempre aprendiz. Esta idea se contrasta fuertemente con los programas tradicionales de formación inicial en donde el futuro maestro aprende mientras es alumno y de un día para el otro, una vez egresado se convierte en quien enseña.

Sea cual fuere la forma es importante resaltar que cuando en la formación se instale el hábito de trabajar los supuestos incorporados y de analizar críticamente las consecuencias que de ellos resultan se habrá asentado un nuevo estilo pedagógico que seguramente se beneficiará de encontrar continuidad en el ámbito laboral. (Alliaud, 1998, p. 6)

El trabajo colectivo y los espacios de reflexión permiten confrontar, analizar experiencias, sacar conclusiones para futuras acciones, aprender y enseñar a aprender.

La otra experiencia innovadora relevada es la del Instituto “Roberto Themis Speroni” que esgrime una oferta de cuatro propuestas para la formación de maestros:

- Profesorado Regular
- Profesorado a Distancia
- Profesorado para egresados de escuelas experimentales³
- Adscripción

Tanto el abordaje metodológico de la enseñanza como lo organizativo (espacios-tiempos-relaciones-conceptos-fundamentos) son rasgos diferenciadores de estas propuestas para la formación inicial docente en contraste con la formación tradicional. Otro de los aspectos distintivos se refiere a la certificación que se otorga dado que luego de cumplir con los requisitos de los tramos formativos, se obtiene el título de maestro para nivel inicial y para nivel primario. Esto es válido para las tres primeras propuestas de las camadas que han iniciado la formación hasta el año 2018 (el Estado Provincial definió que las titulaciones que obtendrá el egresado será solo para el nivel primario a partir de la cohorte 2019), no así para el caso de la Adscripción.

³ Modo en que la comunidad que adhiere a la propuesta pedagógica del caso de estudio denomina a sus escuelas. Los orígenes de esta terminología -como se explicará más adelante- refieren a propuestas que inician en condición de experimentales a fin de evaluar su evolución y eventualmente decidir acerca de su permanencia o no en el sistema. Sin embargo, la apropiación de esta nominación por parte de estas instituciones se amalgama con su enfoque pedagógico. La categoría de experimental se mantiene para este caso, a pesar de la continuidad de la experiencia.

Esta matriz alternativa para la formación de maestros será abordada en profundidad en el transcurso de esta investigación que contrastará las propuestas con aquello que efectivamente se hace y cuál es el marco regulatorio que contiene (o no) a estos trayectos.

Las propuestas de formación docente de la UNGS y del Instituto “Roberto Themis Speroni” son experiencias de innovación endógena que se han ido construyendo, fortaleciendo y que han permanecido en el tiempo. Ambas cuestionan -desde su matriz de formación- las los programas tradicionales y encarnan trayectorias flexibles en sintonía con los debates actuales en torno a caminos alternativos en la formación de maestros y profesores en el mundo.

La formación inicial es uno de los temas de intercambio educativo con mayor potencia en los últimos años y la necesidad de revisión aparece vinculada a la educación de calidad. Existe evidencia que vincula el desempeño del maestro con la calidad educativa, concluyendo que las dificultades en la formación inicial frecuentemente seguidas por un heterogéneo desarrollo de carrera, conllevan aprendizajes reproductores de modelos en lugar de productores de conocimiento. (Pogré, 2012; Vaillant, 2016)

Si bien la calidad educativa no es tema de este estudio, es preciso convenir que este concepto se circunscribe al análisis de las diferencias en los resultados de evaluaciones internacionales estandarizadas como por ejemplo la evaluación PISA (*Programme for International Student Assessment*). De acuerdo con esta mirada, la calidad -y equidad- de un sistema educativo no puede explicarse únicamente por las diferencias de recursos de las escuelas sino que se asocia a instituciones que puedan desarrollar educación de calidad - garantizando los mecanismos de control internos para alcanzarla- y a docentes transformados por una educación de calidad. (Aguerrondo, 2004; Rivas, 2015) Poner el foco en salvar las dificultades propias de la formación docente inicial aparece como un primer paso en esta búsqueda.

¿Cuáles son esas dificultades? Paula Pogré (2004) plantea que la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, la relación entre lo teórico y lo práctico, la distinción entre esto y la práctica docente y la formación para el trabajo son áreas que representan grandes lagunas. Así, una formación centrada en binomios dicotómicos en lugar de una que articule, que proponga encuentros y no saberes compartimentados requiere intervenciones ajustadas al mundo en constante cambio. La carrera docente enfrenta ciertas “paradojas” (Cardini & Sánchez, 2018) en el sistema educativo - que clama por calidad y equidad- y en el nivel individual - que incide en el desarrollo profesional y es afectado por las condiciones de trabajo. Sortear estas dificultades

implica tomar decisiones de política educativa que se traducen en acciones sometidas a cuestionamientos, reformuladas y reconvertidas en nuevas acciones *ad infinitum*. Algunas de esas acciones concretas surgen como paliativos a las lagunas de la formación inicial y otras con intención de transformar profundamente la concepción respecto de la carrera docente.

A partir de la identificación de dificultades en la formación inicial surgen las propuestas de capacitación continua, permanente o en servicio, diseñadas para complementar la formación inicial durante el ejercicio de la docencia. Entre los principales objetivos de esta iniciativa se encuentran: suplir las carencias en la formación inicial; acompañar a los docentes en la profesionalización; exigir y ejecutar actualización de forma permanente durante los años de servicio; ampliar, desarrollar y actualizar conocimientos, competencias y actitudes; compartir prácticas con especialistas y colegas, entre otros. (Vaillant, 2007)

En veintiún sistemas educativos Europeos, por ejemplo, la formación continua es obligatoria para el nivel primario y secundario y la contracara son incentivos salariales y de carrera. (European Commission, 2018). En Argentina la capacitación continua está garantizada por la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006, Art. 67°) y vehiculizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) que provee una amplia oferta de propuestas. Si bien no es obligatoria, otorga créditos que habilitan la promoción en la carrera docente. De acuerdo con los resultados del operativo Aprender 2016 se da un alto nivel de participación de los docentes en actividades de formación continua y capacitaciones con preferencia por aquellas que se desarrollan en horario escolar, gratuitas y que otorgan puntaje para la carrera docente. (Cardini, Sánchez & Mussini , 2016)

La capacitación en servicio, en cambio, es prácticamente inexistente dadas las condiciones del ejercicio de la docencia y las demandas del trabajo en las escuelas. (PREAL, 2018)

Las propuestas de capacitación permanente intentan superar las lagunas de la formación inicial, sin embargo, la coexistencia de estos programas no es garantía de cambio profundo. Esto demuestra que el camino de la capacitación continua no alcanza para lograr la transformación deseada funcionando como remedio, sin duda necesario pero no suficiente.

En los últimos años se ha comenzado a explorar el concepto de desarrollo profesional como una instancia superadora del dilema formación inicial- formación continua- formación en servicio. Esta visión ofrece una mirada integral que pone en valor la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen el aprendizaje docente a lo largo de toda su vida profesional. Ya no se

habla de un primer bloque de formación que habilite para el ejercicio de la profesión y otro bloque (compartimentado a su vez en otros) que funcione como complemento, sino que se piensa al quehacer docente como un continuo desde el inicio. (European Commission, 2018; Flores Arévalo 2004; Robalino Campos y Körner, 2006) Es preciso mencionar que se trata de un concepto en evolución y que no todos los autores consultados coinciden en denominarlo *Desarrollo Profesional* aunque sí comparten los fundamentos asociados a este concepto. Si

la formación continua del docente tiene que ver con el aprendizaje, remite al trabajo, trata de un trayecto, incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica, se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant, 2016 p. 10)

la carga se distribuye a lo largo de la vida profesional de un maestro. Cada etapa en este camino es esencial y las políticas de formación docente deben contemplar la carrera docente desde una visión holística.

El desarrollo profesional ubica al docente en el centro del debate posicionándolo como sujeto de aprendizaje, como protagonista de este proceso de desarrollo permanente, activo y comprometido con la tarea social que es la educación: “Docentes con claras convicciones de que todos pueden aprender, con los conocimientos pedagógicos adecuados y en contextos laborales acordes son la principal vía para lograr sistemas educativos más justos.” (Veleda, Mezzadra & Rivas, 2011, p.106) Así, la novedad reside en el posicionamiento del docente como agente de transformación y en permanente evolución. Repensar esta cuestión implica no sólo debatir acerca de los contenidos de la formación sino también acerca del tipo de experiencias que deben ser parte del proceso formativo en evolución.

A partir de la visibilidad de las falencias en la formación inicial, los intentos de sanearlas en la formación continua y el giro que propone pensar en función del desarrollo profesional, emerge la formación de competencias como un factor clave, en sintonía con el desarrollo profesional del docente. El modelo basado en competencias rescata el factor cognitivo individual y el factor mediacional en el aprendizaje. Botacio y Acosta (2007) definen las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber hacer y saber estar) ejercidos en cualquier campo de la experiencia humana y necesarios para tener un puesto de trabajo. En esta concepción aparece como novedad la vinculación entre sector educativo y el productivo. Definir -en el marco de este enfoque- aquello que un maestro debe saber, comprender

y saber hacer incluye listar competencias psicopedagógicas, conocimientos disciplinares y abordajes pedagógicos, organización de los aprendizajes y evaluación, miradas innovadoras de la educación, comunicación con alumnos, cooperación con colegas y relación con familias y otros agentes. (European Commission, 2018; García Ruiz & Zubizarreta, 2012) La formación de competencias, si bien necesaria, tampoco aparece como suficiente para hacer efectivas las transformaciones buscadas.

Una mirada que pone luz al debate respecto del desafío de formar maestros es aquella que, a partir de casos de estudio, revela que una cultura innovadora es esencial en este proceso. Botacio y Acosta (2007) afirman que una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos pero sobre todo por la actitud de la comunidad. La existencia de una cultura innovadora implica una propuesta contextualizada en su historia y en su entorno, una cercana relación entre los aportes pedagógicos y organizativos, un marco teórico que oriente el diseño y la aplicación de los programas y un enfoque horizontal.

La visión integral de desarrollo profesional vislumbra ejemplos concretos de su alcance e impacto. Distintas propuestas de formación -sorteando los vericuetos de los requerimientos gubernamentales según el caso- dan cuenta de la importancia del rol activo del sujeto que aprende, del compromiso de éste con ese proceso y del involucramiento en las cuestiones organizativas. (Robalino Campos y Körner, 2006) En suma, de la posibilidad de crear y recrear con pleno conocimiento acerca de la impermanencia y guiándose por los resultados.

En consonancia con contextos cambiantes, incertidumbres y mundo laboral con nuevas características, Terigi (2010) comparte - en diálogo con Esteve- el pulso de los nuevos desafíos:

Por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que enseñen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe. (Terigi, 2010, p. 9)

La confluencia de estas demandas pone en foco la necesidad de repensar las políticas de formación docente promoviendo que las carreras de enseñanza resulten más atractivas y convirtiendo el paradigma de lo estático hacia lo dinámico. Si el campo cultural se encuentra en permanente cambio, es necesario diseñar y ejecutar políticas que acompañen a los futuros maestros en estas nuevas demandas.

¿Cómo formar docentes en este contexto en el que se pide más de lo que se da? En primera instancia, aceptando la fragilidad de la certidumbre. Cuestionando la subordinación de la práctica

a la teoría. Buscando inspiración en experiencias con otros. Entrenando docentes investigadores. Superando las disciplinas tradicionales y explorando ese punto en donde convergen. Siendo atravesados por experiencias propias y ajenas de aprendizaje. Revalorizando la autonomía para crear nuevos mundos docentes y de los otros también.

Estas son algunas líneas de pensamiento-acción presentes en las discusiones sobre la instancia de formación de maestros y profesores que establecen las condiciones de posibilidad para transformaciones profundas.

1.2. Planteo del problema

La profesionalización de la enseñanza – proceso que se viene desarrollando desde el siglo XX- ha adquirido relevancia en el ámbito de las políticas educativas en las últimas décadas. (Mezzadra y Veleda, 2014; Perrenoud, 2004; Robalino Campos y Körner, 2006; Tardif, 2013; Terigi, 2010) La centralidad del rol docente se basa en la suposición de que las competencias clave para la sociedad de conocimiento puedan plasmarse en experiencias de aprendizaje. En tal sentido, las reformas educativas a nivel mundial - que difieren según el contexto- posicionan a la formación docente en un lugar prioritario para una transformación educativa. Inclusión escolar, igualdad de oportunidades y calidad educativa aparecen asociadas a una profesión comprometida con la realidad, crítica, abierta, en transformación y transformadora.

Partiendo de este supuesto acerca de lo medular de la formación docente en las políticas educativas de las últimas décadas, se plantean interrogantes respecto del clima y de las ideas que traccionan las prácticas alternativas en torno al tema en cuestión como también al modo en que se inscriben en el marco institucional, legal, político.

Abordar esta problemática requiere, en principio, definir lo alternativo en tanto práctica con una lógica propia que difiere de aquella legitimada y que a la vez convive con ella.

Analizar la experiencia de formación inicial del Instituto de Formación Docente “Roberto Themis Speroni” en tanto innovación genuina -que se sostiene en el tiempo y replica en el territorio nacional- e indagar acerca de sus discursos y sus prácticas es el desafío de esta investigación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Abordar la experiencia de formación inicial de maestros del Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni” en tanto propuesta alternativa dentro del marco de las políticas de formación docente en Argentina.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Entender los contrastes entre la formación docente tradicional y la propuesta alternativa del caso de estudio.
2. Conocer en profundidad la dinámica de las innovaciones y sus modos alternativos de producción de sentidos.
3. Comprender de qué modo las innovaciones y lo alternativo pueden convertirse en prácticas transformadoras en educación.
4. Evaluar aportes de esta experiencia alternativa de formación inicial en las políticas de formación docente.

1.4. Hipótesis de Trabajo

La matriz pedagógico-metodológica para la formación de maestros en el Instituto Superior Roberto Themis Speroni representa una propuesta alternativa a la formación inicial docente tradicional.

En tanto innovación genuina y endógena que se fue desarrollando por más de 60 años en el sistema educativo nacional dentro del ámbito de gestión estatal resiste embates propios de un Estado totalizante a través de sus políticas educativas.

Esta microexperiencia educativa revela las dificultades que encuentra un Estado ante lo alternativo convirtiendo la potencia de lo diferenciador en la certeza de lo normalizador.

1.5. Marco teórico

La escuela en tanto experiencia y tecnología ha permanecido prácticamente inalterada desde sus orígenes en el siglo XVII. Instrucción simultánea, ideal pansófico, secuencia graduada de aprendizajes, simultaneidad sistémica, control de los cuerpos y del espacio, dispositivos pedagógicos funcionales a la normalización son algunos de los conceptos que subyacen la escolarización. (Narodowski, 1994) Los fundamentos de las escuelas experimentales - en línea con la formación de maestros experimentales- ponen en cuestión la gran mayoría de estos preceptos, posicionándose como alternativa al sistema tradicional. Lo que convierte a las escuelas

experimentales en general y al Instituto de formación docente “Roberto Themis Speroni” en un caso excepcional es que forman parte del sistema de educación pública, están dentro de la esfera de lo estatal y a la vez ofrecen un enfoque alternativo. (Llinás y Rivas, 2003)

Comprender esta experiencia de formación inicial en profundidad requiere acordar significados en torno a conceptos como *experiencia*, *innovación* y *alternativa*, a fin de otorgar rigurosidad al análisis frente a estos términos de apropiación y uso común.

En principio, hablar de *experiencia* es hablar de sujetos, de una serie de saberes atravesados por la subjetividad más allá de la función y de la transmisión. Adriana Puiggrós (2004) se refiere a la experiencia como algo no necesariamente productivo para la sociedad. Es más bien algo que sucede y se ubica en el orden del acontecimiento, del puro presente. Sin embargo, toda experiencia toma algo de lo sucedido e imprime un cambio en aquello que vendrá. Allí reside su valor y también su fragilidad.

Una *innovación* porta elementos nuevos ante patrones/conductas adquiridos y reproducidos en el tiempo con la intención de modificarlos, cuestionarlos. Una *innovación* es algo que sucede en un espacio-tiempo específico, por lo que tiene un carácter relativo: lo que es innovador en algunos casos, no lo es en otros. (Robalino Campos y Körner, 2006)

Inés Aguerrondo (2006) define a las innovaciones como cambios que operan en alguna de las instancias de la organización (aula, escuela, grupo de escuelas, etc.) afectando a todo el sistema, desde lo micro hasta lo macro. Una *innovación* -que la autora denomina genuina- es aquella que redefine el conocimiento; al alumno y al proceso de aprendizaje; al profesor y al proceso de enseñanza; a la propuesta didáctica; y finalmente, a la organización para la enseñanza y el aprendizaje, en la que espacios, tiempos y agrupamiento se resignifican. La profundidad de esos cambios determina las características de la *innovación* y sus condiciones de sustentabilidad.

En este marco es necesario pensar a la *innovación* dentro de un cambio de paradigma que habilite un modelo alternativo de producción de educación en donde el sistema se vuelva permeable a las reformas para producir los resultados esperados. Para que esto suceda es necesario reconceptualizar el triángulo didáctico y el proceso de cambio en sí mismo bajo el paraguas de la causalidad probabilística propia del fenómeno social que presenta un pulso complejo y no lineal. Así, la dinámica de la transformación educativa requiere flexibilidad para ir construyendo azarosamente, al mismo tiempo que se camina hacia la dirección deseada. En este punto emergen algunos cuestionamientos respecto de qué tipo de entidad legal y administrativa es conveniente

que tengan las instituciones educativas en un nuevo modelo de sistema educativo; de qué modo realizar la transición al cambio y cómo formar nuevos docentes y nuevas prácticas para el cambio. (Aguerrondo, 2006; Fullan, 2002)

Se propone entonces una síntesis necesaria entre innovación-consolidación-sustentabilidad en donde experiencias que conllevan cierto riesgo en sus propuestas no sólo alcanzan éxito y se consolidan (hasta, en algunos casos, se replican) sino que se sostienen en el tiempo, sin que ello implique la cristalización de la experiencia. (Aguerrondo, 2006; Robalino Campos & Körner, 2006) Así, la *innovación* se convierte en una *cultura innovadora* que lleva implícito un cuestionamiento sistemático a los modelos y rutinas cotidianos pasando del acontecimiento a la *experiencia*.

La clave de las propuestas innovadoras reside en aportar elementos transformadores que mejoren cualitativamente y cuantitativamente los procesos y resultados. Ciertas características son esenciales en este tipo de experiencias:

- contextualización de las propuestas innovadoras en la organización, en su entorno social y geográfico y en su marco histórico.
- relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.
- existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la implementación.
- enfoque *bottom-up*.

Gestionar procesos de innovación genuina desde su origen y en evolución requiere atención plena a los cuatro momentos explicitados por Aguerrondo (2002):

1. Génesis o Gestación: momento en el que se evidencia la necesidad de cambio. Para que una innovación se gesté es necesaria una tensión previa en donde se detecta un problema, se explica y se vislumbra cómo resolverlo. Es imprescindible la existencia de una ventana de oportunidad que habilite la innovación conjugando procesos en la estructura (política-administrativa-normativa) y en la coyuntura (agentes/fuerzas, actores/líderes, detonante/situación que disparan la innovación). Finalmente, aparece la instancia de elaboración de la propuesta condicionada por el nivel de preparación o improvisación con el que se inicia y la participación o no, que habilite una construcción compartida. Como resultado de este momento se cuenta con una decisión, una propuesta y un líder como motor de cambio.

2. Puesta en Marcha: momento de la práctica en el que se generan las condiciones del hacer y se contemplan aspectos de la gestión (qué hacer con lo que se tiene). Para ello, es necesario contar con la viabilidad político-cultural, la viabilidad de conocimiento y la viabilidad concreta. Querer hacer, saber hacer y poder hacer son condiciones que el líder deberá construir en la interacción dinámica de fuerzas y recursos. Así, no sólo se requiere que las autoridades del sistema educativo y la comunidad en la cual la innovación se inserta habiliten este proceso, sino que los saberes alternativos, los recursos humanos/materiales y el tiempo estén disponibles.
3. Desarrollo y Evolución: momento de la implementación en el que se hace foco en la dinámica del proceso, en las instancias de negociación con la realidad. Aquí, las relaciones por fuera de la innovación tales como contexto y antecedentes sobre los que ella se basa, resultan fundamentales. Las ideas no surgen de la nada y generalmente siempre son antecedidas por intentos de ruptura preexistentes que abren camino. Toda innovación genuina en esta etapa necesita entablar negociaciones con su entorno para poder desarrollarse, crecer y permanecer, estar a salvo. Durante la implementación pueden darse tres situaciones que refieren a diferentes cursos que puede tomar la innovación: consolidación, burocratización, interrupción. En la consolidación, la innovación se afirma y crece en un constante proceso de búsqueda, acción consciente y evaluación en proceso. El clima favorecedor de las relaciones interpersonales, la valoración de los actores involucrados y la claridad en la imagen-objetivo impactan positivamente. En esta fase, el compromiso y la responsabilidad promueven la apropiación de la innovación y la flexibilidad para adaptarse a los cambios que surgen de la prueba y el error. En la burocratización, la innovación pierde su razón de ser y se convierte en un simulacro, manteniendo la forma pero no su fuerza innovadora. La interrupción implica una decisión formal externa o de los actores involucrados que determina que la experiencia deje de existir.
4. Efectos y Sustentabilidad: esta fase representa el desafío de permanecer. Para ello es importante conocer la funcionalidad de la innovación, entendida como aquellas señales que permitan diseñar un sistema educativo abierto a la innovación genuina y capaz de trascender el pasado. La permanencia en el tiempo parece ser la variable indicada para analizar la sustentabilidad del proceso innovador, no solamente porque se plasman los

procesos sino porque se hacen visibles resultados. Al referirse al tiempo hay ciertos desafíos que encarar como ser las modificaciones en el contexto (si existieran diferencias con la situación inicial), el posicionamiento frente a las presiones por la institucionalización y las necesidades cotidianas. Los impulsos iniciales suelen convertirse en rutina con el paso del tiempo, por lo que es necesario contemplar cuestiones como la permanente creación de las condiciones para que los actores se sientan involucrados, capaces de reflexionar y aprender de su propia práctica, verse reconocidos y contenidos en el proceso; que la experiencia sea enriquecida sistemáticamente; que las condiciones de trabajo de los actores no represente asimetrías y que el tiempo y los recursos de todos los actores esté maximizado. En todo caso, el reto de toda innovación genuina es, no sólo permanecer en el tiempo sino expandirse, poder replicar su experiencia a sistemas mayores.

Una vez esbozados los sentidos posibles que el término *innovación* conlleva es momento de intentar hacerlo con el concepto de *alternativa*. Puiggrós (2004) aborda esta cuestión con lucidez cuando se refiera a la idea de *alternativa* como dispositivo deconstructor más que como una categoría clasificatoria. En la *alternativa* reside la potencia de sujetos y experiencias que se construyen y que por lo tanto pueden deconstruirse. En el seno de la *alternativa* se encuentran múltiples ideas cuya combinatoria es infinita, como así también la posibilidad de transformarlas. Bajo este paraguas, el valor de las microexperiencias adquiere relevancia, particularmente cuando ellas trascienden el acontecimiento y se replican, como es el caso de las escuelas experimentales. No se trata solo de potencialidad sino también de potencia en tanto vector de cambio. Para Puiggrós:

las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, quieran o no, pertenecen; muchas llevan una carga simbólica importante. Pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan de ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. (Puiggrós, 2004, p. 32)

Si bien estas propuestas alternativas con sus críticas y cuestionamientos ponen un manto de sospecha sobre el sistema escolar, no lo interpelan. Esto no quita valor a las experiencias de este tipo, sin embargo sus procesos aislados y aleatorios no logran obtener, tal como expresa Puiggrós,

ni la masa crítica, ni los recursos financieros y pedagógicos, ni el consenso político cultural para imponerse.

Analizar la experiencia de la formación inicial de docentes experimentales en tanto *innovación* comprendiendo su dinámica, da entidad a la propuesta como enfoque *alternativo*. Aquella experiencia que se originó en conflicto con ciertos principios tradicionales de la escolarización (aulas, grados, exámenes, disciplinas, jerarquías, gestión del tiempo y el espacio, entre otros) supo consolidarse y sostenerse (perdura en el tiempo y se replica) sino que también ha logrado convivir con la educación tradicional, con características organizacionales, pedagógicas y comunitarias singulares.

2. Capítulo II: La Carrera Docente en Argentina

2.1. Formación de maestros en perspectiva

Abordar la carrera de los maestros demanda observar la trama de implicación en el contexto histórico y político, particularmente para Argentina en donde los vaivenes son la regla. Pensarla, exige contemplar de forma integral y articulada la formación inicial, la formación continua, el desarrollo profesional, las dimensiones pedagógicas y organizativas de la escuela, la normativa que la contiene y el mundo del trabajo docente y no docente. Allí reside la complejidad y también el desafío.

El Estado Nacional adquiere un rol central en la formación de los maestros desde la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná en 1870. En aquel entonces las escuelas normales tenían como principal función normalizar los saberes de los futuros maestros a fin de que fueran civilizadores para una sociedad en un contexto de organización nacional y de integración en los circuitos económicos dominantes en el mundo a través del modelo agroexportador (Davini, M.C y Birgin, A., 1998). La formación de maestros en las Escuelas Normales se encontraba en la órbita del nivel secundario en un contexto en el que la escuela primaria era la prioridad y su principal obstáculo, la falta de docentes. El título de Maestro Normal habilitaba para el ejercicio de la profesión en el nivel primario.

En el año 1887 se crearon los Profesorados normales que habilitaban para la enseñanza en el nivel secundario luego de la formación de tres años de estudio (maestros normales) más otros dos años de formación.

En este modelo de gobierno de la educación, el Estado aparece como un actor dominante en las políticas educativas, formuladas, llevadas adelante y supervisadas por la burocracia estatal.

Recorrer la normativa vigente ofrece un panorama del estado actual de la educación y de la carrera docente en Argentina.

En el año 1958 se proclama el Estatuto del Personal Docente (Ley 14473), norma que define a los sujetos comprendidos en esta Ley (docentes) y establece derechos, obligaciones y licencias para los maestros y profesores y pautas de ingreso, ascenso y retiro de la carrera docente. Esta herramienta central para regular el trabajo docente en el momento de su creación, en la actualidad representa algunas dificultades por la propia evolución de la profesión y del trabajo. Sin embargo, resultó un paso firme hacia la visibilización del docente como profesional y a su trabajo, portador de necesidades específicas.

La formación docente es parte de la Educación Superior desde el año 1968, siendo el Estado Nacional en consenso con el Consejo Federal de Educación quien regula las políticas de formación a las que todas las jurisdicciones deben adscribir.

Entre 1968 y 1974, se llevó a cabo la reforma de la carrera de magisterio, con cambios curriculares y también en las denominaciones de los títulos que éste ofrecía: Profesor de Nivel Elemental, Maestro Normal y Profesor para la Enseñanza Primaria. La única pauta común que se mantuvo a pesar de las modificaciones de títulos y de planes de estudio, fue la conceptualización de que los estudios docentes debían ser de tipo superior. (Cámpoli, 2004, p.16)

La necesidad de profesionalizar la docencia tiene su correlato en esta reforma que incorpora la formación inicial docente a la educación superior. Sin embargo, el sistema de formación docente en Argentina no es lineal. Los maestros pueden formarse en el nivel terciario (Institutos Superiores de Formación Docente) o en el nivel universitario, de gestión estatal o privada.

Tres leyes sancionadas en los años noventa representaron -de acuerdo con Terigi (2007)- el núcleo de una reforma completa de la educación argentina, con impacto en la formación docente:

- Ley de Transferencia Educativa (Ley 24049), promulgada en el año 1992, define la transferencia de los servicios educativos nacionales a las administraciones provinciales con excepción de las escuelas superiores normales y los institutos de formación docente además de algunas excepciones puntualizadas en el texto de la norma. Así, los servicios educativos dejaban su dependencia del sistema central y la conducción y administración de las escuelas pasaba a ser responsabilidad de los Estados Provinciales. Esta realidad suma

conflictos y tensiones en la administración de los recursos y también en las cuestiones técnico-pedagógicas.

- Ley Federal de Educación (Ley 24195), promulgada en 1993, modificó la estructura del sistema educativo y las competencias de la Nación y las Provincias en el manejo de la educación. Estableció la obligatoriedad por 10 años (sala de 5 y educación básica de nueve años) y definió Contenidos Básicos Comunes. La función del Ministerio de Educación Nacional a partir de esta ley se circunscribe a la implementación y el seguimiento de las medidas que de ella se desprenden.
- Ley de Educación Superior (Ley 24521), sancionada en 1995, reglamentó la estructura y la articulación de la educación superior universitaria, no universitaria, institutos de educación superior tanto estatales como privados.

Uno de los mayores logros de las políticas educativas de los años noventa fue poner a la educación en un lugar prioritario con un “discurso enfocado en la necesidad de la profesionalización docente que identificaba la estructura de la carrera, las características de la capacitación y la evaluación de desempeño.” (Perazza, 2019, p.38) Sin embargo, la cuestión de la formación inicial docente continuó siendo un tema pendiente, en parte saldado por la creación de la Red de Formación Continua, cuyo objetivo era ofrecer a los docentes capacitación permanente y gratuita.

En los años 2000 entra en vigencia un modelo de desarrollo que acentúa la desigualdad, profundiza la exclusión y genera una crisis de cohesión (López, 2007). Así, la educación es vista como la vía de salida para sortear estas dificultades. En este contexto el gobierno nacional impulsó un proceso que concluyó con la promulgación de dos normas:

- Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075) que se convierte en una decisión clave para llevar adelante la transformación anhelada. Esta Ley, promulgada en el año 2005, plantea un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hasta alcanzar una participación del 6% en el Producto Bruto Interno. (Piovani, 2013)
- Ley de Educación Nacional (Ley 26206), promulgada en el año 2006, cuyos contenidos se orientan a resolver cuestiones como la desigualdad y la

fragmentación en el sistema educativo entendiendo que el acceso universal a una educación de calidad es esencial para la integración social.

Las políticas educativas y de formación docente también han sido parte sustantiva de la transformación educativa en donde inclusión, igualdad y calidad aparecen asociadas. En ese sentido, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), creado en el año 2007, surge como instrumento y como proceso de la política con la función de planificar, desarrollar e impulsar políticas para el sistema superior de formación docente inicial. Esta creación, a partir de la Ley de Educación Nacional, es percibida como un paso hacia jerarquización de la formación de maestros en la Argentina y hacia la consolidación de una política federal para la formación inicial y continua. A través de los trayectos de formación inicial, continua, apoyo pedagógico a instituciones escolares e investigación pedagógica dependientes del INFOD, se ejecutan los compromisos para revalorizar la profesión docente.

Entre los lineamientos de esta iniciativa se encuentran:

- la regulación del sistema de formación docente que se establece en la Asamblea de Ministros de Educación de las 24 jurisdicciones del país. Esta instancia reguladora está complementada por una Mesa Federal de Directores de Nivel Superior que tiene a su cargo la concertación técnica de las políticas.
- el proceso de validez nacional de los títulos y certificaciones de formación docente que prevé la intervención de una Comisión Federal de Evaluación que analiza los diseños curriculares jurisdiccionales y dictamina sobre su correspondencia con los Lineamientos Curriculares acordados por el Consejo Federal de Educación
- la formación inicial que se extiende a 2900 horas cátedra
- el reordenamiento de títulos
- la creación de un de un registro federal de instituciones
- los diseños curriculares jurisdiccionales que se formulan a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales asegurando niveles de formación (en teoría) equivalentes
- la creación de dos redes virtuales, la Red Nacional Virtual de Formación Docente que conecta a todos los Institutos y es la más grande de Latinoamérica; y la Red Social de los Docentes Argentinos que une a toda la comunidad docente del país.

Estas intervenciones en materia de políticas educativas imprimen cierto aire transformador al sistema educativo nacional. A pesar de ello, en la práctica, la formación inicial aún se encuentra atravesada por la tradición más que por la innovación.

En los últimos años, dos proyectos de Ley visibilizan la necesidad de modificar la situación de la educación argentina:

1. Plan Educativo Maestro (borrador de Proyecto de Ley propiciado por el poder ejecutivo en el año 2017) con 108 puntos de los cuales 13 son metas prioritarias. Algunas de estas metas plantean cuestiones relativas a la calidad educativa, a la articulación entre el nivel secundario y el universitario y entre las distintas ofertas de la educación superior garantizando movilidad entre trayectorias, a la creación de un sistema de información y evaluación educativa, a la futura carrera de directores y supervisores y a la implementación de un nuevo sistema nacional de carrera docente. El Plan Educativo Maestro, en lo que a carrera docente se refiere, propone:
crear una nueva carrera docente que podría funcionar de modo paralelo con la antigua; es decir, que las nuevas camadas de maestros y profesores se incorporarían al sistema con una nueva norma. Objeta la antigüedad en el cargo como la variable principal de mejoramiento de las condiciones salariales y también menciona la necesidad de que las instituciones formadoras atraviesen instancias de acreditación institucional en la búsqueda de mejoras. Define un conjunto de conocimientos básicos para asegurar un buen desempeño docente entre los cuales incluye el manejo de las TIC, el conocimiento de un idioma extranjero y el acceso a cursos de posgrados y maestrías. (Perazza, 2019, p.44)

Resulta auspicioso que en un documento con pretensión de Ley se definan metas claras -y con ellas, un posicionamiento- referidas a la carrera docente. Sin embargo, este manifiesto carece de entidad actualmente.

2. Proyecto Aguilar (Proyecto de Ley 1070, 2017) que, de acuerdo con el relato de Perazza (2019) se refiere al sector docente, a las instituciones formadoras y al vínculo de estas con el sector universitario. El Proyecto
sugiere becas para acceder a estudios de formación docente, planes de capacitación financiados por el Ministerio Nacional y formación

permanente gratuita para el total de los docentes en todos los niveles obligatorios. Plantea una carrera docente con alternativas profesionales, trayectos de especialización y reafirma la evaluación como estrategia central aplicada a los estudiantes, a los docentes y a las instituciones del sistema formador. (Perazza, 2019, p.44)

Estos proyectos ponen en agenda temas relegados en las políticas educativas como el de la carrera docente. Pensar al sistema educativo con sus desafíos inminentes debe incluir debates profundos relativos a la profesionalización, al trabajo docente, al desarrollo profesional, a la movilidad y al retiro.

2.2. Docencia en datos

En el presente apartado se reflejan algunos datos acerca de la carrera docente en Argentina a partir de información relevada de la siguiente fuente primaria: Anuario estadístico educativo 2018, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. La información estadística corresponde al Nivel Superior No Universitario y los números se refieren al Total País.

Con respecto a la matrícula:

12.861.062 alumnos se corresponde con la matrícula de todos los niveles y modalidades.

962.493 alumnos de la matrícula total se atribuyen al Nivel Superior No Universitario

581.523 alumnos se asignan a carreras de formación docente.

438.346 son alumnas mujeres

Con respecto al Egreso (Grado, Posgrado, Postítulo):

112.049 egresados

81.566 mujeres egresadas

56.122 corresponden a egresados docentes

44.135 egresadas docentes mujeres

Con respecto a los cargos docentes (Todos los niveles)

781.327 son los cargos docentes relevados

479.372 (61,35%) docentes están frente a alumnos

171.307 (21,93%) docentes llevan adelante tareas de apoyo

122.643 (15,7%) docentes ocupan cargos de gestión (Directores)

292.750 de los docentes frente a alumnos se desempeñan en el Nivel Primario

Con respecto a la composición y perfil docente Perazza (2019) expone que:

75,7% de los docentes son mujeres

47,7% del total de las docentes mujeres tiene entre 35 y 49 años de edad

66,6% de la población docente aduce que el salario es la principal fuente de ingreso en su hogar (Perazza, 2019, p.32)

De acuerdo con estos datos se infiere que más del 50% de la matrícula del Nivel Superior No Universitario corresponde a la formación de maestros. El 50% de los egresados corresponde a alumnos de la formación docente y el 78,64% de los egresados docentes son mujeres. Se observa que la feminización de la profesión sigue siendo una tendencia que se repite desde el origen de la profesión.

De la composición de los cargos docentes se desprende que el 61,35% de los docentes están frente a alumnos, que el 21,93% de los docentes llevan adelante tareas de apoyo y que el 15,7% de los docentes ocupan cargos de gestión (Directores). El nivel primario cuenta con el 61% de los docentes.

Si bien el porcentaje de alumnos en carreras de formación docente es alto, cuestiones como el incremento en los años de estudio o la falta de prestigio ante la elección de una profesión devaluada socialmente ha generado una merma en la cantidad de ingresantes a la carrera docente. (Perazza, 2019)

El desafío de las reformas educativas, en particular aquellas que tienen que ver con la profesión docente, es realizar un diagnóstico en profundidad que habilite las acciones de política adecuadas para la transformación de la carrera de maestros.

3. Capítulo III: Las Escuelas Experimentales

3.1. Antecedentes de investigación

Pensar al caso de estudio en tanto propuesta de educación alternativa reclama una revisión de aquellas prácticas, proyectos y movimientos educativos que han cuestionado aspectos de la educación tradicional. Si bien la propuesta de formación de maestros del Instituto Speroni cuenta con 34 años de trayectoria y materializa una experiencia alternativa a la formación tradicional

(tanto programática como metodológica) de resonancia, los antecedentes de investigación son escasos.

Existen infinidad de relatos del caso de estudio en medios gráficos a través del tiempo sin embargo, las producciones académicas se circunscriben a una publicación de CIPPEC acerca de las escuelas experimentales de Tierra del Fuego (Llinás y Rivas, 2003) y a un trabajo de investigación en el marco de una tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas realizada por Lola Urruty (quien además fue alumna del Instituto Speroni).

La investigación desarrollada por Llinás y Rivas se circunscribe al caso de las escuelas experimentales de Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego, en tanto propuesta educativa alternativa. El texto aborda esta experiencia en profundidad y la describe desde lo pedagógico y lo organizacional. Releva indicadores de éxito cualitativos a través de observación participante y de entrevistas y cuantitativos reflejados en los resultados de evaluaciones de aprendizaje al momento de la investigación. Si bien el foco está puesto en las escuelas de Tierra del Fuego, se hace referencia a los aspectos considerados innovadores que enmarcan la propuesta en su conjunto desde sus inicios.

El recorrido plantea cómo, a partir de la iniciativa de grupos de padres inspirados en las escuelas experimentales, el contexto político de transferencia de escuelas de nación a provincia motorizó la apertura de las primeras escuelas en el municipio de Ushuaia en el año 1993. A partir de allí, se fueron abriendo más escuelas experimentales llegando a un total de seis unidades educativas en Tierra del Fuego. Con posterioridad a este trabajo de investigación se creó, en el año 2017) un Instituto de Formación Docente llamado “Terra Nova” con el objetivo de formar docentes para esa propuesta alternativa, como consecuencia de la expansión de escuelas en la provincia.

El informe analiza la perspectiva de crecimiento de las escuelas desde la primera creada hasta la fecha en la que se realizó el trabajo de campo en 2003 y concluye que:

desde la creación de la primera escuela experimental en Tierra del Fuego en 1993 a la fecha del informe las escuelas experimentales han crecido en matrícula, cargos docentes y unidades educativas. En promedio, se ha creado una escuela experimental cada año y ocho meses y, desde el año 2000, fueron las únicas escuelas que se abrieron en la provincia. (Llinás y Rivas, 2003, p.22)

En ese sentido, el análisis arroja que en el año 2003 las escuelas experimentales fueguinas constituían un 22.9% de las escuelas del sector estatal y un 15,8% del total de las escuelas de la provincia (sector estatal y privado) (Llinás y Rivas, 2003, Cuadro 4, p.21)

Con respecto a la calidad de los aprendizajes, el informe refleja - para 3er año en el período 1996/2000 en las áreas de lengua y matemática- que existe una mejora sostenida (excepto en el año 2000) de acuerdo con los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de calidad. Esta evidencia contrasta con el promedio de la provincia que es más inestable. (Llinás y Rivas, 2003, Cuadro 10, p.38). Sin embargo considera que la muestra no es suficiente para concluir que los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas experimentales son necesariamente de mayor calidad que los que suceden en las escuelas tradicionales de la provincia de Tierra del Fuego.

El recorrido contrasta los escasos datos cuantitativos relevados durante el trabajo de campo, con las miradas de distintos actores entrevistados en el proceso. Así surgen algunas percepciones clave en torno a las escuelas experimentales tales como: existencia de grupos reducidos de alumnos; inflexibilidad respecto de ciertas normas; comunidad percibida como hermética y endogámica; lagunas en la supervisión del proyecto educativo y su funcionamiento; incertidumbre respecto de la inserción laboral luego del egreso; cuestionamiento del carácter estatal de las escuelas; formación de docentes para esta experiencia educativa; alto grado de pertenencia a la comunidad, que eventualmente se confunde con el de propiedad. (Llinás y Rivas, 2003)

Si bien estos datos evidencian la relevancia de esta propuesta educativa, la investigación describe el derrotero legal del surgimiento, creación y funcionamiento de estas escuelas del mismo modo que pone en cuestión ciertas irregularidades respecto de la norma vigente como por ejemplo la que tiene que ver con la selección de los docentes o el vacío legal respecto de la supervisión de estas escuelas.

El trabajo de tesis de Lola Urruty fue presentado en el año 2016 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y estudia la problemática de la práctica docente en estas escuelas desde una perspectiva etnográfica. La discusión en torno a la práctica docente en esta experiencia educativa manifiesta la importancia de la construcción colectiva de los aprendizajes y su relevancia descansa en la posibilidad de “revitalizar discusiones teóricas de la disciplina antropológica sobre los procesos formativos como práctica social que trasciende los espacios escolares, los que resultan pertinentes para comprender los sentidos que subyacen a la práctica docente en esta experiencia pedagógica” (Urruty, 2016, p.5) El enfoque de este trabajo

pone luz a una práctica que lejos de ser estática y dada encuentra su identidad más allá de las instituciones y de los programas.

La investigación llevada a cabo por Urruty, hace hincapié en las prácticas docentes diferenciadoras respecto de aquellas que la formación tradicional promueve en sus aspectos organizativos y pedagógicos. Esas prácticas incluyen:

- Prácticas colectivas de maestros (administrativas, mantenimiento, pedagógicas)
- Té de maestros: encuentro luego de clase para conversar acerca de lo sucedido en el día con todos los chicos
- Reuniones generales y reuniones evaluativas: momentos pautados para desarrollar temas puntuales y para desplegar las devoluciones formativas
- Cuaderno de despacho: elemento al alcance de todos los maestros con información relevante registrada acerca de los alumnos y conocida por todos
- Selección docentes por asamblea (en contraposición a lo que indica el Estatuto Docente)
- Pautas de enseñanza vinculadas con expresiones artísticas

Este trabajo de investigación reflexiona sobre la práctica docente en tanto práctica social que trasciende los espacios escolares y se erige como esencial para el cambio educativo. El valor de esta práctica en las Escuelas Experimentales reside en expresar

sentidos pedagógicos situadamente contruidos, producto de la crítica y reflexión pedagógica de un grupo de docentes y sus acciones sostenidas en el tiempo que expresan la agencia docente y disputas en torno a la definición de una práctica docente desde la recuperación de la experiencia. (Urruty, 2016, p.18)

Los aportes de esta mirada desde la Antropología revelan la potencia del quehacer del maestro como práctica social dinámica que construye sentidos con otros en un proceso infinito.

Existen algunas publicaciones (no académicas) acerca de estas escuelas y sus prácticas - aunque no específicamente sobre la formación o ejercicio de los maestros- como ser el texto de Balmori y Morton⁴ (2018) -*Una escuela pequeña para un mundo grande*- y un texto de un

⁴ Diana Balmori Ling: nacida en Buenos Aires. Arquitecta, paisajista, Doctora en Historia Urbana, hija de Dorothy Ling y Clemente Balmori, casada con César Pelli. Es socia fundadora de su estudio de arquitectura paisajista, *Balmori Associates*. Es profesora en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Yale
Margaret Morton: nacida en Nueva York. Fotógrafa. MFA de la Escuela de Arte de la Universidad de Yale . Es profesora en la Facultad de Arte de *The Cooper Union for the Advancement of Science and Art*.

colectivo de educación⁵ que recupera experiencias innovadoras en el mundo y las comparte en la publicación *Vuelta al mundo en 13 escuelas: Señales del futuro en el presente*. (2013)

El trabajo de Morton y Balmori (2018) comenzó con el interés por retratar la dinámica de la escuela experimental “Los Hornos”. Esta comunidad educativa se inserta en un área vulnerable de la provincia de Buenos Aires cuya población - en ocasiones fuera del sistema- ha sido espontáneamente amalgamada en torno a esta propuesta que, según registros de la propia escuela, revela indicadores que demuestran participación creciente y sostenida. Esto llamó la atención de las autoras (por las características de pertenencia a la institución, al proyecto educativo y a los maestros) quienes emprendieron este trabajo. El objetivo inicial se convirtió en una publicación que relata la trayectoria de cada una de las escuelas experimentales en Argentina, recuperando la esencia que las caracteriza, haciéndolas visibles, abriendo la experiencia educativa.

El trabajo de campo las condujo hasta Argentina en donde visitaron las distintas escuelas del país, entrevistaron a diversos actores, recuperaron las diferentes voces de cada escuela, relevaron información indispensable de cada una de ellas y registraron imágenes que serían el corazón del texto.

Con simpleza y a través de sus protagonistas, las autoras han plasmado en el texto un mapa de las escuelas y su vida institucional. Se trata de un registro atravesado por el sesgo de la convicción acerca del profundo sentido de esta mirada sobre la educación.

3.2. Antecedentes de las Escuelas Experimentales.

Tanto la *Escuela Nueva* como los diversos movimientos de *Pedagogía Social* se han plasmado en experiencias dispares en el mundo y muchos de sus fundamentos pueden rastrearse en los orígenes y el desarrollo del Speroni. (Llinás & Rivas, 2003)

El movimiento de la Escuela nueva -también llamado escuela activa, educación funcional, pedagogía de la acción, movimiento activista- surge a finales del siglo XIX y refiere a un nuevo modo de abordar la educación. Se trata de una pedagogía revolucionaria que no sólo revisaba las

⁵ El *Coletivo Educação* es una iniciativa sin fines de lucro que nace de un encuentro entre Eduardo Shimaraha, director de innovación y sustentabilidad de *Anima Educação*, el periodista André Gravatá y las investigadoras Camila Piza y Carla Mayumi quienes recorrieron cinco continentes en búsqueda de nuevos horizontes para la educación.

formas tradicionales de la enseñanza sino que pretendía romper con ellas. (Pelanda, 1995) Un principio esencial de la *Escuela Nueva* refiere a la centralidad de los alumnos como agentes activos en el proceso de aprendizaje, encontrando “su expresión personal a través de ser él mismo quien investiga, trabaja, observa, experimenta, mediante un esfuerzo que el maestro trata que sea lo más espontáneo posible”. (Pelanda, 1995, p.31) Este enfoque privilegia el vínculo de los niños con la naturaleza, la libertad en la trayectoria formativa considerando que cada individuo aprende por propia experiencia y los códigos de convivencia que fomentan la autorregulación de los actos en sociedad, entre otros.

Los movimientos relacionados con la Pedagogía social ponen en cuestión - al igual que la Escuela Nueva- la escuela tradicional: el maestro que enseña (poder-saber) y el alumno que aprende (control- ausencia de saber); la normalización de las experiencias individuales; la pasividad del alumno en el proceso; los exámenes y los grados, entre otros. Sin embargo se distancian de aquella por la centralidad de lo social y político pregonando la no discriminación entre escuela y sociedad, desviando la atención de la institución de encierro hacia aquellos procesos que se dan en la sociedad. Estas miradas renovadoras de los sistemas educativos modernos irrumpieron en detrimento de la uniformidad, la centralidad del maestro y el control micropolítico de los cuerpos en el dispositivo escuela (Foucault, 1986)

Existen en Argentina experiencias que han plasmado algunos giros respecto del *mainstream* educación y que operan como antecedentes de lo que se gestó en el Centro Pedagógico de City Bell. Es necesario aclarar aquí que esta experiencia educativa -que se convertirá en la Unidad Educativa “Roberto Themis Speroni”- no se reduce a este único caso sino que se ha replicado en varias provincias del país.

El camino de las Hermanas Cossettini en la ciudad de Rosario es un claro ejemplo de educación alternativa, también puesto en marcha en el ámbito de la gestión estatal. Con un proyecto educativo desarrollado en la escuela pública experimental N°69 “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario, Santa Fe entre los años 1935 y 1950, los aprendizajes de los alumnos eran facilitados por las docentes partiendo de un respeto por la sensibilidad individual, la sintonía con el entorno natural y la creatividad humana. Con un contexto sociopolítico provincial favorable, esta propuesta confrontaba con la tradicional formación normalista y otorgaba libertad a la Directora y su equipo para decidir acerca de la propuesta curricular a implementar. (Cossettini & Cossettini, 2001; Pelanda, 1995)

Esa experiencia innovadora encontró su fin en el sistema educativo nacional como consecuencia de cambios en el contexto político a partir del golpe de estado de 1943. Así, las prácticas educativas liberales comenzaron a erosionarse y la propuesta de la escuela experimental N°69 fue diluyéndose para finalmente concluir con la cesantía de las hermanas en el año 1950.

A pesar de ser el final de esta práctica en el sistema educativo nacional, Olga y Leticia han seguido trabajando en distintos ámbitos educativos y académicos realizando tareas de investigación y promoción de los supuestos de esta práctica. Olga fue inspectora de escuelas en Santa Fe desde 1955 a 1957; asumió como Directora General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en 1958 y fue asesora de Extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires de 1955 a 1964. También obtuvo una beca por parte de la Fundación Guggenheim para estudiar en Estados Unidos, distintos métodos innovadores de educación en todos los niveles del sistema educativo. (Pelanda, 1995)

En el año 1988 se crea el Archivo Pedagógico Cossettini del IRICE (CONICET-UNR) con material pedagógico seleccionado por Leticia Cossettini y con el objetivo de constituir un lugar para la memoria y promoción de las ideas que impulsaron esta innovación.

Siendo un ejemplo de educación alternativa en el ámbito de la gestión estatal, con condimentos de escuela activa y a la vez de educación popular, estas experiencias educativas se presentan como antecedentes del caso de estudio.

Más allá de este ejercicio en el que se puede rastrear el germen de la cosmovisión de las escuelas experimentales -siendo los más evidentes los relacionados con la escuela activa y los más débiles aquellos vinculados con las corrientes de Educación popular- entre los supuestos fundamentales de creación de estas escuelas está la intención de que los niños aprendan que el modo de vida que la sociedad ofrece no es ni único ni unívoco y que todo se debe conocer a través de su propia experiencia. (Llinás y Rivas, 2003)

Aprender activamente y de modo experiencial es clave en este abordaje de la educación; sin embargo, es necesario exponer algunas imprecisiones respecto del uso de la palabra *experimentales*.

Estas escuelas se denominan a sí mismas *experimentales*, adjetivación que las ha acompañado desde sus inicios. En principio, la terminología remite al momento de creación del Instituto Superior de Formación docente en el que se “resuelve crear un Instituto Experimental de Formación Docente y Grupo de Aplicación escolar que funcionará en la localidad de City Bell,

Provincia de Buenos Aires, bajo la dependencia inmediata de la Subsecretaría de Conducción Educativa” (Resolución 833, 1984). Esta concepción aparece reforzada en una resolución posterior que indica que

el grupo de Aplicación escolar creado por Resolución 833/84 integrante del Instituto Nacional Superior del Profesorado de City Bell, Provincia de Buenos Aires, se denominará en lo sucesivo “Escuela Experimental de Aplicación” y comprenderá los niveles pre-primario y primario (Resolución. 955, 1985, Art. 1°)

y también decide crear en el Instituto Superior de Profesorado “un bachillerato experimental de cinco años de duración, del cual comienza a funcionar en 1985 una división de primer año” (Resolución 955, 1985, Art. 2°).

Si bien el término *experimental* se encuentra en la letra de las resoluciones, es necesario aclarar que se trata de una categoría que refiere a una experiencia educativa nueva (por lo tanto experimental) que cuenta con el apoyo inicial necesario para desarrollarse y cuya continuidad dependerá de resultados, del cumplimiento de compromisos y otros, exigidos por el Estado en tanto proveedor, regulador y garante del derecho a la Educación. De ningún modo se hace referencia a los fundamentos de esta experiencia educativa, aunque el término *experimental* refiere también, en este caso, al lugar central que tiene lo experiencial de los aprendizajes. Es decir, se observa un uso desajustado del término *experimental* para referirse a estas escuelas. Es significativo cómo todas ellas se identifican como *experimentales* en tanto enfoque distintivo respecto de otras escuelas o corrientes pedagógicas. En el caso de las escuelas de Ushuaia que se han visitado durante el proceso del trabajo de campo, sus carteles indicadores contienen el término *experimental* en forma escrita. A pesar de ello, en todas las entrevistas mantenidas se les ha preguntado a distintos actores por qué se denominan *Escuelas Experimentales* y ninguno ha manifestado claridad respecto del nombre, aunque sí lo vinculan con el tipo de experiencia educativa. Lila, una estudiante que se encuentra en el cuarto año del Profesorado en el Instituto Speroni, afirma que *experimental* se refiere a que es “alternativa a la educación tradicional que se sabe que no funciona y a pesar de eso sigue igual. Que es experimental porque trata de cambiar lo de siempre y que también es de experimentar, de investigación”. (Lila, comunicación personal, 19 de abril de 2018) Miguel -ex director del Instituto- en una entrevista radial afirma que

la experimentalidad está dada en el hecho de encarar la tarea de un modo distinto, de seguir lo que a uno le entusiasma. La génesis de esta expresión está en buscar cuáles son esas

experiencias vitales, esas ideas generadoras. No se trata de un experimento sino de una experiencia que nació siendo investigación educativa. (Miguel Iturralde, entrevista radial, 19 de febrero de 2019)

Evidentemente esta asimetría entre la letra de la Ley y la fundamentación del enfoque pedagógico se fue amalgamando en el uso cotidiano, con un efecto que ubica a esta oferta educativa como diferente, al menos como se hace evidente en los distintos modos de comunicación.

3.3. Escuelas Experimentales en evolución

En los orígenes de esta práctica educativa se encuentra un profundo cuestionamiento a la educación tradicional y según sus fundadoras -Dorothy Ling⁶, Nelly Pearson⁷ y Marta Burnichon⁸- no surge con el objetivo de convertirse en escuela, dispositivo que en principio también cuestionan. En palabras de Dorothy Ling lo que motivaba los encuentros iniciales de experimentación en forma de taller en el año 1958 era un profundo cuestionamiento del sistema educativo:

Nuestra intensa tarea de búsqueda de sí y cultivo interior nos llevó natural e inevitablemente a cuestionar todo el sistema masivo y obligatorio de instrucción pública al que todos estamos sometidos y que en algún momento pasó a denominarse educación, con la cual nada tiene que ver. (Ling, 1990, p.27)

Desde esta perspectiva, la educación formal se ocupaba del desarrollo intelectual en detrimento de lo esencial del ser humano: sus emociones, sus intereses, su creatividad.

En sus comienzos se trató de una experimentación grupal para investigar sobre nuevos modos de acercarse a la música. En este taller, que se llevaba adelante los fines de semana, no existían rutinas ni organización impuesta sino que las actividades tomaban forma de acuerdo con lo que se presentaba en cada momento. La propuesta fue creciendo en participación y se crea el

⁶ Dorothy Ling musicóloga nacida en Inglaterra, graduada de la Universidad de Cambridge. Profesora de música en la Universidad Nacional de La Plata y una de las fundadoras del Centro Pedagógico de City Bell que derivaría en la singular propuesta educativa de las denominadas “escuelas experimentales”

⁷ Nelly Pearson, argentina, profesora de Plástica egresada de la Escuela de Bellas Artes en la Universidad Nacional de La Plata y una de las fundadoras de las denominadas “escuelas experimentales”. Octogenaria y dentro de sus posibilidades, sigue participando activamente de la vida de estas escuelas, siendo un referente para todos aquellos que las integran.

⁸ Marta Bournichon, argentina, bailarina, docente en la Universidad Nacional de La Plata y una de las fundadoras de las denominadas “escuelas experimentales”. Fue en su casa en donde originalmente comenzaron los talleres que fueron el germen de la experiencia educativa.

Centro Pedagógico (1963) con la intención de extenderla a niños entre 2 y 13 años. En palabras de Dorothy Ling:

Fundamos un Centro de investigación pedagógica. La idea de crear un instituto para hacer investigaciones en el campo de la educación y que tuviera por eje una escuela para niños e infantiles, que surgió espontáneamente de mi docencia universitaria. Tanto los estudiantes como yo estábamos seriamente empeñados en descubrir qué es lo que exigía de nosotros el hacer música y ser músicos auténticos. Al hacerlo, descubrimos que todas nuestras habituales actitudes, gestos y escala de valores habían sido adquiridos. De nuestra total potencialidad sólo un aspecto había sido tenido en cuenta por la enseñanza en distintos niveles: el intelectual. Hasta la enseñanza del arte había sido racionalizada. Cosas tales como la emoción, intuición, imaginación, mito, originalidad, espontaneidad, libertad de expresión, creatividad y afectividad no fueron considerados asuntos de primera importancia; ni siquiera fueron contempladas. (Balmori, Morton & Wilkins, 2018, p.5)

El Centro Pedagógico funcionó en el ámbito de la gestión privada como una asociación civil sin fines de lucro por más de 20 años. A través de una cuota que abonaban los padres de los alumnos que allí asistían, se sostenían los gastos de mantenimiento, la compra de materiales y los honorarios docentes.

En el Centro Pedagógico todas las responsabilidades y tareas eran compartidas: no existían jerarquías, ni dueños, ni directivos. Los niños divididos en grupos pequeños se sentaban en rondas sobre una alfombra individual en donde las propuestas didácticas invitaban al descubrimiento por parte de los estudiantes quienes plasmaban sus descubrimientos en alguna producción artística. En el Centro Pedagógico no era necesario memorizar ya que se consideraba que todo aquello que se experimenta por impacto de una imagen artística, de la experiencia, no sólo es difícil de olvidar sino que también conecta los sucesos. (Ántola, 2016; Balmori, Morton & Wilkins, 2018; *Políticas y Públicas*, 2016) En esta propuesta no había lugar para exámenes ni grados. Lo que no significa que los niños no fueran evaluados sino que no es una nota la evidencia que habla del proceso que está atravesando cada niño.

La relación con la Naturaleza también adquiere relevancia. El intervalo (así llamaban y siguen denominando a los recreos) se desarrolla en un ámbito natural exterior que también cuidan y co-crean estudiantes y maestros.

El vínculo maestro-alumno, central en cualquier práctica educativa, representa algo esencial sobre los aprendizajes que se construyen en las escuelas experimentales. Ese vínculo que en palabras de Nelly Pearson “privilegia las actitudes en el modo de estar y el modo de enseñar por encima de las cosas que se enseñan, genera un cambio de fondo, quita la atención puesta en los resultados para trasladarla al camino mismo” (Balmori, Morton & Wilkins, 2018, p.11) Este posicionamiento deriva en la decisión de que los grupos sean pequeños para que la fuerza de este vínculo potencie los aprendizajes que no se limitan a un grupo con un maestro sino que se expanden a todos los maestros y todos los niños que asisten a la escuela.

La horizontalidad atraviesa la totalidad de las prácticas que se desarrollan en estas escuelas en donde todas las tareas son llevadas a cabo por alumnos y maestros: no promueven ni practican jerarquías establecidas en el sistema educativo (docentes- secretarios- directores- auxiliares) por lo que todo se construye mediatizado por el vínculo. Este particular modo de ver la relación maestro-alumno se enlaza con lo que Dubet (2007) expresa:

un programa institucional es una economía simbólica y no sólo un marco organizado. Esta economía estructura profundamente la subjetividad de los individuos. Las relaciones entre los roles sociales y la personalidad están establecidos fuertemente con una predominancia de los roles que se imponen a las personalidades, pero forjan las subjetividades singulares en una tensión entre la adhesión y la resistencia a los roles sociales. El maestro y el alumno desaparecen detrás de sus roles y se construyen al abrigo de éstos y bajo su protección. (Dubet, 2007, p.51)

En ese sentido, y en este caso en particular, la escuela es vista como un lugar de pertenencia al que siempre se vuelve. Pablo - músico egresado de la Universidad Nacional de La plata, docente graduado en el Speroni y actual director del Instituto- dice:

Nunca renegué de la escuela, siempre fue un espacio en el que me gustó estar y ahora estando del otro lado, dando clases y estando mucho tiempo acá, me doy cuenta de que no lo viví como una escuela. Nosotros pensamos este espacio no como una escuela tradicional sino como otra cosa. Siempre les decimos a los padres (y muchas veces se dan cuenta solos) entrás acá y ves muebles de hogar, muebles de casa... es como una gran casa esto. Y tiene el manejo y los códigos de una casa. Es cierto que es una escuela y en los papeles entregamos títulos y tenemos que evaluar a los chicos (todos esos mecanismos existen) pero no tengo un recuerdo de la escuela como un lugar a donde no quería ir. Es un espacio

en donde me sentía bien y nunca pensé en cambiarme de escuela. Era un vínculo sano.
(Pablo Perazzo, comunicación personal, 19 de abril de 2018)

La organización de los espacios que son abiertos, interconectados y participativos promueve una propuesta no graduada. Si bien los grupos suelen organizarse por edades no es rígida la promoción de uno a otro, respetando los tiempos de cada niño, estimulando la alegría del trabajo por el trabajo mismo y facilitando la movilidad entre ellos de acuerdo con las necesidades individuales.

Los contenidos que se trabajan en las escuelas responden a los requerimientos oficiales siendo el enfoque metodológico y didáctico atravesado por la manifestación a través del arte.
(*Diálogo Educativo*, 2016; Orsale, 2014)

Las cuestiones de convivencia, como todos los otros aspectos mencionados, también se resuelven en conjunto sobre la base de pautas claras para maestros y alumnos y el respeto mutuo. Para dar un ejemplo de pauta: los horarios de ingreso establecidos son inflexibles tanto para alumnos como maestros. Aquel que llega tarde no ingresa a la escuela.

La dinámica diaria demanda una jornada de trabajo más amplia para los maestros quienes se reúnen luego de finalizado el día de clase en lo que denominan ronda de maestros y en la que comparten observaciones acerca de la práctica del día y desempeño de los alumnos. Esta dinámica es una clara referencia a una de las prácticas esenciales en el movimiento de la *Escuela Nueva* materializada en la experiencia de las hermanas Cossettini: los diarios de los docentes eran registros cotidianos que mostraban el hacer y el sentir del aula desde la mirada del maestro.
(Pelanda, 1995)

La intensa participación de la comunidad educativa más allá de la escuela es un rasgo diferenciador de esta propuesta: las familias se identifican fuertemente con el proyecto educativo y adquieren un rol relevante dentro y fuera de la escuela generando, apoyando o ejecutando acciones que han influido en el curso de la vida institucional.

Lo que en principio fue un espacio de experimentación que operó por fuera de la escuela tradicional fue mutando hasta formar parte del sistema educativo nacional portando una experiencia educativa diferenciadora. Su alto grado de legitimidad, su sostenibilidad en el tiempo, su creciente adhesión fueron -entre otras- las razones por las que esta innovación genuina y endógena se transformará en lo que hoy son las escuelas experimentales. Sin duda, el contexto favorable en el que se fue desarrollando esta experiencia hasta la actualidad, aparece como un

factor clave en su evolución: una comunidad de intelectuales influyentes de la Ciudad de La Plata (algunos relacionados con el poder político y judicial) ha ido acompañando el proceso desde el surgimiento del Centro Pedagógico hacia la Unidad Educativa “Roberto Themis Speroni”. (*El País*, 2018) Ese poder de la comunidad no sólo ha promovido la expansión de esta experiencia educativa sino que la sigue de cerca.

Durante más de veinte años el Centro Pedagógico fue un centro de investigación y educación al que los niños asistían, en principio, después de la escuela y luego, en lugar de la escuela. De acuerdo con lo que Juan Carlos Videla ⁹ relató en encuentros mantenidos durante el trabajo de campo, se generó una confianza tal en la propuesta por parte de la comunidad de padres que -sabiendo que no era posible certificar los estudios- elegían al Centro Pedagógico como espacio de formación para sus hijos. Esto implicaba que los alumnos rindieran exámenes en otras instituciones de Gestión Estatal para poder así certificar su trayectoria escolar obligatoria. Así lo relata Marcos (ex alumno del Speroni en el nivel primario, maestro recibido en el Instituto, padre de alumnas que cursan el nivel primario en este momento en el Speroni, actual Director Provincial de Educación Inicial):

Quando llegabas a 7mo grado nos llevaban a una escuela pública y ahí teníamos la primera experiencia de examen. Yo egresé en el '82, rendí examen en 7mo en una escuela primaria de Magdalena que nos llevó una maestra que tenía domicilio allí. En ese grupo que egresó seríamos 18/20 chicos: 4/ 5 en la Escuela N°10 de La Plata, otros 4/ 5 en la N° 8, otros en la N°5 y a mí me tocó en Magdalena. Fue re linda esa experiencia. Aprobamos todos, sin ninguna ayuda. (Marcos Rosenfeld, comunicación personal, 20 de junio de 2019)

En el año 1984 el Ministerio de Educación de la Nación toma la experiencia educativa, crea la unidad de aplicación para los niveles pre-primario y primario¹⁰, propone extenderla a los niveles secundario y terciario creando un Instituto de Formación Docente y la convierte en una unidad educativa de gestión estatal.

⁹ Juan Carlos Videla es abogado y músico, vinculado a las escuelas experimentales desde su creación en 1984. Se desempeñó como maestro en distintos centros educativos, fue director de la Unidad Educativa “Roberto Themis Speroni” desde 1985 hasta 2011 y participa en la creación y acompañamiento de escuelas experimentales en todo el territorio nacional. Actualmente es Director ad honorem del Departamento de Relaciones Institucionales del Instituto de Educación Superior “Roberto Themis Speroni”

¹⁰ Nominación que aparece en las resoluciones 833/85 y 955/85

Más allá de la potencia de esta micro experiencia y de los relatos que los actores en ella involucrados encarnan, hay dos cuestiones respecto de lo que se dice y lo que se hace que vale la pena mencionarse. Una es aquella que vincula lo que los protagonistas entienden como un interés genuino de parte del Estado por convertir esta experiencia en un gesto de política educativa; y otra que intenta regularizar un trayecto de formación atendiendo a las responsabilidades del Estado ante el bien educación.

El llamado a convertirse en una unidad educativa de gestión estatal -de acuerdo con el relato de Juan Carlos Videla que también replica las percepciones de las fundadoras en aquel momento- era la gran y única posibilidad de extender esta experiencia educacional para abarcar todos los niveles y también porque era el primer intento oficial en Argentina para reemplazar la escolaridad obligatoria, por lo que los actores consideraban una auténtica educación. (Ling, 1990)

Esta es la interpretación que refuerza no sólo los fundamentos de esta experiencia respecto de lo que debería ser la educación sino también dos conceptos que aún se mantienen vivos en esta comunidad educativa: la idea de que el valor de la propuesta es tal que el Estado recupera para potenciarla y la otra que entiende que es una innovación que se convertirá en una política educativa que hará escalable su experiencia.

Por otro lado, de acuerdo con la resolución de creación del Instituto de formación docente y la unidad de aplicación escolar lo que motiva esta decisión política, se relaciona con un objetivo de gobierno de aquel entonces: jerarquizar la profesión docente además de garantizar la formación de maestros en sintonía con la propuesta. El proyecto también resultaba viable para el Estado desde el punto de vista presupuestario dado que no implicaba una erogación abultada. De acuerdo con el texto referido, no aparecen datos que evidencien particular interés en el contenido de la experiencia para convertirla en faro de una política educativa a gran escala.

Posiblemente, el encuentro entre estas dos miradas sobre el hecho de creación de la unidad educativa sea el equilibrio dinámico del juego de poderes entre una comunidad con convicciones respecto del deber ser de la educación que, de la mano de influencias y relaciones, ha encontrado un escenario favorable para desplegarse.

3.4. Escuelas Experimentales hoy

Desde la creación del Centro Pedagógico, pasando por la incorporación al sistema educativo oficial de gestión estatal nacional y luego la transferencia a la provincia de Buenos Aires,

la propuesta pedagógica llevada adelante por “La escolita”¹¹ impregnó a la comunidad educativa con anhelos de materializar una educación alternativa para sus hijos. Esta microexperiencia fue replicándose en distintos puntos del país hasta contar en la actualidad con 33 escuelas¹² -algunas provinciales, otras municipales y unas pocas de gestión privada-. El listado incluye:

- Doce escuelas en la provincia de Buenos Aires
- Tres escuelas en la provincia de Chubut
- Dos escuelas en la provincia de Neuquén
- Ocho escuelas en la provincia de Tierra del Fuego
- Una escuela en la provincia de Córdoba
- Una escuela en la provincia de Santa Fé
- Una escuela en la provincia de La Pampa
- Dos escuelas en la provincia de Tucumán
- Una escuela en la provincia de Salta
- Una escuela en la provincia de Jujuy
- Una escuela en Nueva Jersey, Estados Unidos

Así como estas escuelas se han multiplicado en el territorio nacional, el efecto dominó alcanzó a la formación de maestros cuya práctica debía estar en sintonía con la propuesta educativa. La creación del Instituto de formación docente “Roberto Themis Speroni” en el año 1984 fue vista por las autoridades educativas del momento como una respuesta ante la necesidad de maestros que esta experiencia demandaba y en el año 2017 se crea en la provincia de Tierra del Fuego el Instituto de formación docente “Terra Nova”. (Reporte Austral, 2017; El diario del fin del mundo, 2017)

El estudio de las Políticas Públicas intenta hacer visible la compleja trama de relaciones entre Estado y Sociedad y en particular las decisiones políticas por acción u omisión, respecto de las demandas de la sociedad. (Estévez & Esper, 2009) El caso de las escuelas experimentales evidencia cómo esta propuesta educativa surge, se debate, crece, se legitima, evoluciona y escala en el marco de un intercambio que incide en las políticas educativas.

3.5. Formación docente en las Escuelas Experimentales

¹¹ Así se reconocía en el campo intelectual a esta iniciativa en educación surgida en el año 1958 y aún hoy se la identifica de ese modo entre los actores de las propias escuelas experimentales y su comunidad para referirse al germen que sobrevive en la Unidad Educativa “Roberto Themis Speroni”

¹² Según Juan Carlos Videla es inminente la apertura de cuatro nuevas escuelas en el año 2019.

El sistema educativo nacional en Argentina cuenta con requisitos que deben ser cumplidos para que la propuesta pueda desarrollarse de manera oficial en el campo educativo y los alumnos puedan obtener las certificaciones correspondientes. En el caso de los profesorados de educación primaria (terciarios y universitarios) el trayecto contempla la cursada y un cuatrimestre de prácticas profesionales. Los estudios se realizan en instituciones educativas y se trata de cursos presenciales. Las prácticas profesionales se realizan al finalizar la cursada teórica. Una vez aprobadas todas las asignaturas y prácticas, se obtiene la certificación.

La mirada sobre la educación que porta la comunidad de escuelas experimentales ha demandado una propuesta de formación de maestros acorde con aquella y cuyo único propósito es ayudarles a redescubrir y reabrir las puertas de su percepción original, canales del verdadero afecto, comunicación y expresión creativa, bloqueados y anulados por las exigencias de nuestra sociedad materialista. La experiencia diaria del auto-descubrimiento y recuperación es la única manera posible de llegar a comprender la educación y la naturaleza de su función como educadores. (Ling, 1990, p.27).

Este singular modo de concebir la educación lleva implícito a un maestro que sabe, hace y está, con los alumnos. Enseñar, como señala Alliaud, es “intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador” (Alliaud, 2017, p.32) Es esa presencia experta, experimentada y experimentadora que habilita, que enciende, que abre.

¿En qué consiste la formación docente en Instituto “Roberto Themis Speroni”? ¿Cómo facilita el desarrollo de competencias docentes para despertar la creatividad en cada persona humana? ¿Cuáles son los aspectos organizativos y pedagógicos diferenciadores respecto de la formación tradicional?

Los aprendizajes promovidos en la formación de educadores son aquellos centrados en la experiencia, en concordancia con que se hace en los otros niveles educativos. En tal sentido, los futuros maestros son “inducidos por la presentación de materiales adecuados y la realización de experiencias oportunas, a descubrir las cosas por sí mismos” (Ling, 1990, p.28)

En una de las clases de “Ciencias Sociales y su Didáctica” del segundo año de Profesorado en la que se ha participado, los alumnos y el profesor (luego de haber compartido un té en el jardín, en un círculo común entre todos los alumnos del profesorado y todos los profesores) sentados en el suelo, en ronda, comenzaron a escuchar un relato literario acerca de las Invasiones Inglesas. La lectura era frecuentemente interrumpida por comentarios y preguntas que originaron debates

extendidos respecto de temas que excedían al tema presentado. El profesor, estimulaba a los alumnos a reconstruir el relato visualmente y los alumnos fueron reconstruyendo el espacio. Finalmente descubrieron que el lugar del desembarco y los hechos relatados era un lugar por todos conocido, cerca de donde se encontraban físicamente, en City Bell. Fue entonces que el profesor sumó algunos artículos periodísticos de distintos momentos históricos que aportaron datos acerca de la ubicación y escena de guerra. La cadena de múltiples conversaciones a partir de esta simple presentación del material recorría el tiempo del momento histórico al presente y abarcaba desde transformaciones del espacio hasta hipótesis acerca del lugar de desembarco, pasando por la vestimenta, los usos de esos espacios en la actualidad y la valoración histórica de ellos. La propuesta del día llegaba a su fin, para dar paso a un próximo módulo y, en conjunto, decidieron que el encuentro siguiente harían una caminata por el lugar de los hechos y tendrían allí la clase.

El espacio físico es abierto, interconectado, vidriado con salida a un enorme espacio verde. No hay bancos, no suenan timbres, los baños son de acceso indistinto para cualquier sexo. Los espacios de tránsito, comunes y compartidos tienen mesas comunales, libros, sillones y alfombras. En línea con la creación de un espacio sacro, el círculo como “imagen simbólica muy poderosa que crea sensación de unidad y de totalidad” (Ling, 1990, p.28) forma parte de la dinámica cotidiana de trabajo, de juego e intercambio. Es el símbolo por excelencia siempre presente en las escuelas experimentales, creando ese espacio sacro, facilitador de aprendizajes.

Si bien se siguen los contenidos curriculares oficiales, éstos son abordados “libre y creativamente a través de imágenes visuales y sonoras” (Ling, 1990, p.29). El arte es la trama que teje los aprendizajes, los contiene y despliega. Los maestros en formación van trabajando los distintos núcleos de contenidos a través de una intensa experiencia creativa en distintos campos del arte. La metodología difiere de las propuestas tradicionales de los profesorados en los que las clases expositivas son la regla, con algunas variantes de trabajos colaborativos y participativos. En esta propuesta los aprendizajes emergen, son construidos entre todos y vehiculizados por imágenes artísticas. Tanto profesores/maestros como alumnos se encuentran en un proceso de auto y mutuo descubrimiento.

Otro rasgo singular es que los alumnos del profesorado comienzan con sus prácticas docentes en escuelas experimentales a partir del segundo año de profesorado (y en algunos casos durante el primer año), acompañados por un profesor tutor. Alliaud considera que “son las instancias de las Prácticas los espacios privilegiados para la transmisión del oficio de enseñar de

los que *tienen* oficio a los que no” (Alliaud, 2014, p.5) Esto encierra dos aspectos novedosos en la propuesta: por un lado el inicio de las prácticas luego de un año de formación y por otro, el acompañamiento del futuro docente en este trayecto, por parte de un maestro asignado como maestro tutor. Si bien las prácticas pre-profesionales han adquirido relevancia en los debates de los planes de formación en un intento por trascender las limitaciones de la tradición que las relega al final de trayecto formativo, en la mayoría de los planes de estudio -y en la ejecución de los mismos- se mantienen las prácticas una vez finalizada la formación. (Alliaud & Vezub, 2014) Mientras que en la propuesta tradicional las prácticas se realizan una vez finalizado el trayecto de cuatro años abarcando un cuatrimestre, en el caso de estudio, el ejercicio docente (el hacer) se experimenta casi desde un comienzo. En tanto la formación tradicional contempla profesores que acompañan el proceso de preparación de las prácticas y supervisan las mismas (asimetría vincular y de conocimiento), en la formación de maestros experimentales es otro maestro quien acompaña la inmersión temprana y paulatina en el trabajo cotidiano (vínculo empático y experto).

Una de las alumnas del profesorado entrevistada, Lila, relata que las observaciones y prácticas no son pautadas del modo en que lo son en los profesorados tradicionales. Ella cuenta que tampoco es determinado que las prácticas se inicien sí o sí en simultáneo con la formación. Eso lo van decidiendo en el Instituto, con los alumnos, de acuerdo con la evolución individual. Y no siempre son en el Speroni. Yo fui a cuatro escuelas diferentes, todas experimentales. Siempre son dos maestros y muchas veces nos dividimos el grupo. (Lila, comunicación personal, 19 de abril de 2018)

En la propuesta global de formación docente que se lleva a cabo en el Instituto “Roberto Themis Speroni”, la certificación que se otorgaba al inicio de esta investigación luego de completar el trayecto formativo era de dos títulos docentes: el de nivel inicial y el de nivel primario. Sin embargo, y como resultado de un proceso de auditoría e intervención por parte de la Dirección General de Cultura y Educación, se resolvió que las camadas que inicien la formación a partir del año 2019 sólo obtengan el título de maestros para el nivel primario.

Existe una matriz de formación de maestros experimentales que concentra cuatro propuestas para acceder a la misma y en caso que correspondiese, a la certificación. Esta matriz es en sí misma alternativa y se procederá a presentarla para luego poner el tema en discusión en el apartado indicado.

Tal como describen los actores entrevistados en sus roles de director de Relaciones Institucionales, Director y Vicedirector, el profesorado “formal” es aquel que se desarrolla todos los días de 14 a 20, siguiendo los lineamientos curriculares oficiales, con las características metodológicas y de enfoque alternativas descritas y que otorga¹³ los títulos de maestro de nivel inicial y maestro de nivel primario.

A partir de esta propuesta oficial existen otros programas alternativos de acceso a la formación, de las cuales dos otorgan certificación y una no extiende certificación oficial:

- Profesorado a Distancia (de acuerdo con la denominación hacia el interior de la organización y comunicación externa a los aspirantes a la formación) que si bien forma parte de esta matriz de formación docente y se pone en práctica no se trata de una propuesta oficializada. Valiéndose de una Disposición del Ministerio de Educación y Justicia (Disposición.117, 1989) como instrumento para flexibilizar la propuesta oficial es que llevan adelante esta formación a distancia que consta de doce encuentros anuales de 9 a 18 durante 4 años. Los encuentros (de los que se ha participado en el trabajo de campo) presentan una dinámica en la que conviven trabajos colaborativos, clases magistrales, exposición y debate de trabajos propuestos virtualmente entre encuentros. Paralelamente los profesores coordinadores organizan las prácticas en las escuelas que se ejecutan desde el segundo año de profesorado.
- Profesorado para egresados del nivel secundario del “Roberto Themis Speroni” quienes, cursando los 12 encuentros anuales y realizando las prácticas durante ese año, contarán con la certificación de maestros inicial y primario. La fundamentación que los entrevistados expresan tiene que ver que los ex alumnos han experimentado el enfoque respecto de la enseñanza y sólo necesitan acompañamiento para ejercer el rol docente.
- Adscripción: es una propuesta para aquellos profesionales (en general parte de la comunidad de escuelas experimentales) que están interesados en acercarse a la propuesta. Esta adscripción se extiende a los 12 encuentros anuales, las tareas intermedias y las prácticas acompañadas. Estas prácticas son realizadas desde el segundo encuentro con profesores tutores que preparan y llevan adelante la clase

¹³ Hasta la cohorte iniciada en 2018.

en conjunto. Esta Adscripción no otorga certificación oficial, sin embargo sí extiende una Constancia emitida por el Speroni que, ante necesidad de cubrir cargos docentes en alguna de las escuelas experimentales de cualquier parte del país, los habilitaría a desarrollar la tarea docente.

4. Capítulo IV: Trabajo de Campo

4.1. Metodología

La presente investigación aborda la problemática desde una aproximación cualitativa, con el objetivo de comprender en profundidad la experiencia de formación de maestros en el Instituto “Roberto Themis Speroni” en tanto enfoque alternativo en la formación inicial docente.

Para el estudio de caso se diseñaron instrumentos metodológicos (entrevistas semiestructuradas y pautas de observación) con el objetivo de relevar información en los encuentros con los actores.

Se entrevistaron distintos actores (Fundadora, Director de Relaciones Institucionales, Director, Vicedirector, Docente del Profesorado, Docentes en Formación, Ex Alumnos, Padre, Funcionarios de la actual cartera Educativa de la Provincia de Buenos Aires). Si bien el tiempo previsto para cada entrevista era de 30 minutos, en la mayoría de los casos se ha extendido, producto de la confianza establecida entre actores entrevistados y el entrevistador. Estas entrevistas semi- estructuradas dieron lugar al surgimiento de relatos valiosos como resultado de conversaciones con los protagonistas de las escuelas.

Se ha relevado información esencial que fue emergiendo en encuentros informales durante visitas, recorridos, viajes y participación en distintos eventos.

Se realizaron observaciones de clase de profesorado como también de prácticas docentes en el nivel primario con docentes en formación a cargo del grupo en conjunto con el maestro tutor y se participó en encuentros de las propuestas (no oficiales) del profesorado a distancia, profesorado para egresados y adscripción. El tiempo destinado a las observaciones de clase fue encausado por los bloques establecidos institucionalmente. (Jacob & Furgerson, 2012; Dilley, 2010)

Las fuentes de datos son las narraciones de experiencias de los participantes; documentación existente referido al Instituto de formación docente al que se pudo acceder (Proyecto educativo institucional, marco legal, plan de estudios); entrevistas radiales y publicaciones en medios gráficos; recursos bibliográficos y documentos analizados de acuerdo con las categorías teóricas

planteadas en el marco conceptual y en consonancia con los objetivos de la presente investigación.

4.2. Memoria de investigación

El trabajo de campo para la presente investigación se inicia en noviembre de 2017 con un encuentro en el Instituto “Roberto Themis Speroni” al que se asistió con el director de Tesis. En la reunión inicial se conocieron algunos de los actores principales (Director de Relaciones Institucionales, Director, Vicedirector, Profesores), se recorrieron las instalaciones, se observó la dinámica de clases hasta el horario de salida de los alumnos, se presentó la iniciativa de investigación y acordó el plan general de trabajo de campo.

En el mes de diciembre de 2017 se realizó una reunión con los actores del primer encuentro con el objetivo de conversar acerca del enfoque filosófico y metodológico del profesorado como también para conocer detalles del proyecto educativo institucional. En ese encuentro se ha recibido material bibliográfico y documental referido a la propuesta educativa.

Durante el año 2018 se ha participado en encuentros mensuales de las propuestas no oficiales de formación (Profesorado a distancia, Profesorado para egresados, Adscripción) y se han observado distintas clases del Profesorado. Se ha visitado la organización en diversas oportunidades y se han realizado las entrevistas a los actores (en el transcurso del trabajo de campo se han ido sumando nuevos testimonios como consecuencia del contenido de las entrevistas), se ha accedido a material bibliográfico del Centro Pedagógico, documentación del Instituto y al conjunto de normas que regulan su funcionamiento.

Se ha establecido un vínculo fluido y de confianza que ha permitido ingresar al universo algo hermético del Instituto “Roberto Themis Speroni” facilitando encuentros, recorridos, visitas, acceso a información y comunicación formal e informal.

A mediados del año 2018 se toma conocimiento de una auditoría en proceso encomendada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires que tiene como consecuencia la firma una Resolución con el fin de regularizar la situación del Instituto. (Resolución de Firma Conjunta, 1610, 2018)

Desde el mes de junio de 2018 se ha intentado acceder a esta resolución como también al informe de Auditoría, lográndose el objetivo en el mes de abril de 2019 y bajo un régimen estrictamente confidencial.

En el año 2019 se realizaron encuentros con funcionarios de Gobierno de la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de contrastar los datos acerca de lo que se dice que se hace (prisma institucional) y lo que efectivamente se hace, visibilizado por los resultados de una auditoría propiciada por el Estado. Se ha tenido acceso reservado a documentación en proceso y a las conclusiones de la auditoría en cuestión.

5. Capítulo V: Propuesta organizativa y pedagógica del ISFD “Roberto Themis Speroni”

5.1. Marco Regulatorio

La actividad educativa experimental desplegada desde el año 1958 por la asociación civil sin fines de lucro denominada “Centro Pedagógico de La Plata” inició el recorrido de esta experiencia educativa. En el año 1984 el Estado Nacional creó - sobre la base del proyecto pedagógico del caso de estudio y con el objetivo de contribuir a jerarquizar la formación docente para la mejora de los servicios educativos - un Instituto Experimental de Formación Docente y Grupo de Aplicación Escolar (niveles preprimario y primario), con sede en la localidad de City Bell. (Resolución 833, 1984)

Transcurrido un año desde el inicio de la experiencia docente y de investigación pedagógica en los niveles preprimario y primario, se resolvió ampliar la experiencia al nivel medio, creando por Resolución 955 del Ministerio Nacional de Educación y Justicia un Bachillerato Experimental en el año 1985.

Existe también una Disposición de la Dirección Nacional de Educación Superior que habilita la creación de una “red Satelital” de instituciones descentralizadas administrativamente del Instituto “Roberto Themis Speroni” que, sin embargo, dependen pedagógicamente de él. (Disposición 117, 1989) En tal sentido, esta red responde al Speroni quien es la organización encargada de acompañar la creación de estas escuelas, supervisar su funcionamiento y certificar los estudios. Este instrumento legal fue el principal aliado de la comunidad para que esta experiencia educativa se fuera expandiendo a partir de consultas de padres interesados en la propuesta como también fue el puntapié para la creación de la matriz alternativa para la formación inicial.

En el año 1994, en virtud de la Ley Nacional 24049 se produjo la provincialización de los servicios educativos y en consecuencia el Instituto fue transferido a la jurisdicción de la Provincia

de Buenos Aires mediante el Convenio de Transferencia suscrito el 30 de diciembre de 1993 (aprobado por la Ley 11524) en el cual se garantiza “la continuidad de las experiencias educativas en marcha”. En este sentido, la Provincia sostiene la experiencia dictando la Resolución N 16023 en el año 1994.

5.2. Presentación de los datos

El Instituto Superior de Formación Docente “Roberto Themis Speroni” y el grupo de aplicación escolar (que contiene al nivel inicial y primario) fueron creados en la órbita del Ministerio de Educación y Justicia en el año 1984 según “un proyecto elaborado en la Secretaría de Educación de este Ministerio” (Resolución 833, 1994). El documento de creación expresa la relevancia de esta experiencia educativa acreditada -en aquel entonces por más de veinte años- en la docencia innovadora, en conjunción con las políticas de formación docente que entendían que su jerarquización era un “un presupuesto básico para el mejoramiento de los sistemas educativos” (Resolución 833, 1994) El espíritu del acta era “el indudable interés en la creación de un instituto de nivel terciario no universitario destinado a la formulación y puesta en práctica de presupuestos teóricos acerca de la formación de docentes y de cuyos resultados podrán beneficiarse cada vez mayor número de maestros” (Resolución 833, 1994) A través de este acto administrativo se recuperaba la experiencia educativa innovadora, se ponía en valor el lugar por ella otorgado a la investigación en sintonía con la práctica y se reconocía la importancia de oficializar esta trayectoria con el objetivo de multiplicar los beneficios para futuros maestros.

En el año 1985 se crea el bachillerato experimental de cinco años de duración (iniciando el primer año en ese momento) bajo el supuesto de “que la experiencia docente y de investigación pedagógica desarrollada por el Instituto necesita para su completa realización el ejercicio de los niveles pre-primario, primario y medio”. (Resolución. 955, 1995) Se crea así el nivel medio convirtiendo al Instituto “Roberto Themis Speroni” en una Unidad Educativa.

A través de una disposición de la Dirección Nacional de Educación Superior y como respuesta a una solicitud de la Rectoría del Instituto, se autoriza

al Instituto Nacional de Educación Superior Roberto Themis Speroni de City Bell, Provincia de Buenos Aires, para que constituya una red satelital integrada por un número administrativamente adecuado de sedes extramurales, que respondan a los requerimientos de la comunidad citante y sean de manejo posible para la dirección del mismo (Disposición. 117, 1989, p.2)

En consecuencia, se habilita al Instituto para integrar distintas “pequeñas escuelas, secciones o departamentos” (Disposición. 117, 1989) dependientes pedagógicamente del Speroni quien será el encargado de emitir las certificaciones correspondientes dado que

el alumno de cada sede es alumno del Instituto, en consecuencia, los certificados de estudio sólo podrá expedirlos la rectoría es decir la casa central del Instituto de común acuerdo con el responsable de la sede quien deberá producir informes anuales sobre el desenvolvimiento de los alumnos, los docentes y las actividades en general. (Disposición. 117, 1989, p.2)

En el cuerpo de esta norma se remite a experiencias antecedentes como la del Instituto Superior “Galileo Galilei” de Rosario como fundamentación para la creación de esta red satelital desde la operación y el financiamiento: en las que “además de economizar planta funcional se cubren con rapidez y solvencia requerimientos de diversas comunidades posibilitando, incluso, la puesta en marcha de un programa de carrera a término” (Disposición. 117, 1989, p.1). También se hace referencia a que

en materia de programa y proyectos de investigación-acción (*action-research*) la OEA viene implementando, desde hace tiempo y con buenos resultados, redes internacionales de similar naturaleza, lo cual permitió a esta Dirección Nacional iniciar la aplicación de igual criterio, si bien adaptado a las circunstancias de tiempo y lugar. (Disposición. 117, 1989, p.1)

Este instrumento legal fue la principal herramienta utilizada para legitimar el surgimiento de escuelas experimentales en distintas locaciones del país. Fue también el factor central de autonomía y libertad de acción para el Instituto, a la vez que su talón de Aquiles.

La red creciente de escuelas vinculadas con el Speroni -a partir de la resolución 117/89- hizo visible esta experiencia educativa y la consecuencia inmediata fue poner los ojos en ella a través de supervisores, vehículo para garantizar que se cumpla la norma. En este proceso habitual para cualquier institución educativa, sin embargo atípico para el Instituto y también para la supervisión por el matiz de la propuesta- hubo muchas interferencias. Los actores entrevistados por parte de la organización refieren que siempre se ha recibido a las autoridades. Sin embargo, aducen que los inspectores no han podido acompañar la singularidad del proyecto educativo intentando hacerlo “encajar como si fuera una escuela cualquiera”, de acuerdo con palabras de Juan Carlos Videla. Los funcionarios de la cartera educativa consultados aseguran que siempre ha sido muy conflictiva la relación entre las autoridades gubernamentales y las del Speroni. Relatan

que es una comunidad muy hermética, que no ha aceptado ni puesto en práctica las sugerencias realizadas en el tiempo y que en algunos casos les han negado el ingreso. Esta situación fue generando lagunas de intervención y, según esta mirada, se han ido multiplicando las irregularidades. Expresan también que incluso los propios supervisores ya no intentaban (y hasta evitaban) visitar estas escuelas.

Entre las competencias principales de los agentes de supervisión estatal definidas en el Artículo 279° del Reglamento General de las Instituciones Educativas (Decreto 2299, 2011) se encuentran:

- asesorar al personal directivo y docente de las instituciones en el marco de la legislación, la política educativa vigente y los diseños curriculares;
- constituirse y ejecutar el acto de supervisión en las instituciones educativas a su cargo y/o las que se le indique, cumpliendo la mayor frecuencia posible según el propio proyecto de supervisión y la planificación estratégica regional y distrital;
- intervenir en la orientación, el asesoramiento de la elaboración y la evaluación de los nuevos modelos organizacionales/institucionales y las experiencias pedagógicas.

Los inspectores responsables de la supervisión del Instituto no han logrado encauzar el rumbo de esta experiencia educativa, comenzando por el hecho de no cumplir con la tarea encomendada por el plexo normativo vigente y las indicaciones de la superioridad. Difícilmente puedan ejecutarse las acciones de orientación, acompañamiento, evaluación y eventual reordenamiento de un proyecto educativo si no se produce el intercambio entre inspectores y organización, base de un trabajo coordinado y estratégico.

Esta situación irregular fue lo que dio lugar a la iniciativa de los responsables de la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires para auditar la gestión administrativa y operativa del Instituto de Formación Docente N° 94, la Escuela de Educación Primaria N° 130, la Escuela de Educación Media N° 35 y el Jardín de Infantes N° 966 (Unidad Académica “Roberto Themis Speroni”) durante el año 2017 en el marco del Plan Anual de Auditoría. Surge de los informes distintos incumplimientos tanto en su aspecto administrativo como operativo:

la falta de un Proyecto Institucional para el año 2017, irregularidades en el registro de firmas de asistencia del personal docente, falta de calificación anual docente, irregularidades en los registros de asistencia de los alumnos, falta de habilitación del libro matriz por autoridad competente, legajos de docentes incompletos, la designación del

personal docente no se realiza de acuerdo a la normativa vigente, el ciclo lectivo no se ajusta al Calendario establecido por esta Dirección General, entre otros. (RESFC 1610, 2018-1610, p.2)

La consecuencia inmediata de este relevamiento fue la firma conjunta de esta resolución que insta a revisar la experiencia educativa e instrumentar los cambios necesarios a fin de adaptar su funcionamiento a lo establecido en el plexo normativo vigente de aplicación obligatoria para las Instituciones Educativas de Gestión Pública de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente en lo que se refiere al cumplimiento de la Ley Provincial de Educación 13688/07 y del Estatuto del Docente Ley 10579/92, modificatorias y decretos reglamentarios. Los incumplimientos observados son principalmente aquellos relacionados con las cuestiones operativas y de funcionamiento mencionadas anteriormente como por ejemplo registro de firmas de asistencia del personal docente, libro matriz sin autorizar, ausencia de proyecto educativo institucional, entre otras. Las irregularidades con relación al deber de cumplimiento del Estatuto Docente se relacionan con la elección libre de docentes a través de procedimientos no estatutarios tales como Asambleas interinstitucionales y no como resultado de la inscripción, registro de listados y Actos Públicos.

La Resolución 1610/18 dispone también:

- dejar sin efecto el artículo 2° de la Resolución N° 16023/94 que autorizaba la continuidad de la experiencia educativa del Instituto Nacional de Superior y
- declarar aplicable al Instituto “Roberto Themis Speroni” las prescripciones contenidas en los artículos 1° y 2° de la Resolución N° 823/02 que implicaban contemplar la necesidad de acompañar el proyecto otorgando un plazo, aplicando la normativa vigente para experiencias como ésta debidamente fundadas, bajo seguimiento y evaluación de la supervisión estatal.

aclarando que, para garantizar la continuidad de esta experiencia educativa, es necesario realizar ciertos ajustes y adecuación a la normativa vigente.

A partir de la firma de esta resolución comenzó un trabajo conjunto entre las autoridades del Speroni y las de la Subsecretaría de Educación - dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires- con el objetivo de poner en práctica lo resuelto en el dictamen. Las acciones concretas fueron:

- Remover del cargo al Director (conservando su puesto de trabajo) y dejar al Vicedirector a cargo
- Solicitar regularización de aquellos aspectos mencionados
- Exigir la formulación del Proyecto Educativo Institucional
- Convocar reuniones de diálogo e intercambio en función de la adecuación requerida

En el año 2018 una nueva Auditoría fue asignada para evaluar el estado de situación del Speroni respecto de las acciones para la regularización. El objetivo principal de esta intervención fue “relevar los circuitos y procedimientos llevados a cabo en cada uno de los subsistemas que conforman la estructura de la Unidad Académica *Roberto Themis Speroni*, con el objeto de comprender los distintos aspectos vinculados con la gestión administrativa y operativa, incluyendo los mecanismos de control interno y su impacto; todo ello en el marco de las misiones y funciones encomendadas a dicho Organismo.” (Relevamiento Auditoría General 001, 2018) Las tareas de auditoría fueron desarrolladas durante los meses de julio y agosto de 2018 arrojando los siguientes resultados:

- Estados Administrativos con irregularidades: Registros de Alumnos, Registro de Firmas Docente, Legajos, etc. (Esto ya se había observado en la RESFC 1610/18)
- Convenios celebrados entre la Institución y otros establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires y el resto del país con dudosa validez dado que la Ley Provincial de Educación en su artículo 69 inc. “q” enuncia que la celebración de convenios es competencia indelegable del Director General de Cultura y Educación.
- “Avales Pedagógicos” otorgados a ciertas instituciones sin validez alguna.
- Planta Funcional Analítica del Instituto Superior de Formación Docente N° 94 con cuarenta y cuatro puestos docentes de acuerdo con el Registro de Firmas Docentes. De esos cuarenta y cuatro docentes, diecisiete están a cargo de grado sin la capacitación pedagógica correspondiente al Nivel Superior, trece son profesionales sin capacitación pedagógica, dos poseen sólo título secundario y sólo doce cuentan con títulos habilitantes.
- Datos de matrícula del ISFD N° 94 para las carreras de Profesor de Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria de acuerdo con la información provista por el Departamento de Procesamiento de Datos de la Dirección Información y

Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento: veintisiete alumnos. Ocho en 1º año, once en 2º año, cuatro en 3º año y cuatro en 4º año.

- Dictado de las dos carreras en forma simultánea y con los mismos alumnos.

Las conclusiones que aquí se mencionan son exclusivamente aquellas referidas al Instituto de Formación Docente en el Informe Ejecutivo elaborado por la Auditoría General de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.

La decisión de la DGCyE de arbitrar todos los medios necesarios para regularizar la situación del Instituto generó normas y acciones en tal sentido, con el entendimiento de que se trata de un proceso de acompañamiento institucional procesual que se extenderá en el tiempo.

En el mes de mayo de 2019 se tomó conocimiento de una Resolución en estado borrador que declara:

- “Aprobar la propuesta pedagógica denominada *Red de Articulación Educativa Roberto Themis Speroni* con los fundamentos y pautas para la organización institucional que correspondan y que se listarán en Anexo de la Resolución.”
- “Autorizar el funcionamiento de las instituciones que integran la Red de Articulación Educativa cuya nómina se aprobará y especificará en Anexo.”
- “Establecer la continuidad laboral de los docentes que actualmente se desempeñan en los establecimientos educativos comprendidos en la presente Resolución, en los cargos, horas y/o módulos en que fueron designados.”
- “Determinar que la Subsecretaría de Educación realizará en el marco de sus competencias, las acciones y el dictado de los actos administrativos necesarios para el desarrollo, seguimiento, supervisión y evaluación periódica de las instituciones que integran la Red de Articulación Educativa Roberto Themis Speroni.”
- “Establecer que para el cumplimiento de la presente Resolución, la Subsecretaría de Educación independientemente de las acciones regulares que lleve adelante en virtud de lo que antecede, realizará la evaluación general del funcionamiento de la Propuesta Pedagógica Red de Articulación Educativa Roberto Themis Speroni transcurridos cuatro (4) años desde la implementación de la presente.”

Si bien se trata de un texto borrador al que se accedió en el marco de la presente investigación con el compromiso de confidencialidad, en él se evidencia la intención sostenida por parte de la Subsecretaría de Educación de evaluar la propuesta, realizar el seguimiento

correspondiente en pos de la adecuación a la norma y retomar el caso en un tiempo asignado, para redefinir acciones. Al momento de elaboración de esta Tesis, la resolución permanecía en el mismo estado.

Las preocupaciones que el proceso de Auditoría revela respecto de las irregularidades son muchas y las acciones implementadas intentan el ordenamiento a largo plazo, en principio de cuestiones técnicas y operativas.

La Ley de Educación Nacional regula el derecho de enseñar y aprender (Ley 26206, 2006, Art.1º), plantea la estructura del sistema educativo argentino y establece lineamientos sobre los servicios y las acciones educativas reguladas por el Estado como lo son el contenido curricular, la formación docente y los derechos y deberes de los alumnos. También fija la política educativa y controla su cumplimiento (Ley 26206, 2006, Art. 5º) garantizando oportunidades formación integral a lo largo de toda la vida (Ley 26206, 2006, Art. 8º). Tiene la responsabilidad de proveer educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad. (Ley 26206, 2006, Art. 4º) Y en su artículo 6º la ley 26206 determina quiénes son los responsables de las acciones educativas en las distintas jurisdicciones.

La Ley provincial de Educación 13688/07 en su artículo 5º declara que es responsabilidad indelegable de la DGCyE proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes. En el marco de estas responsabilidades la supervisión al Instituto Speroni no se hacía efectiva y esto era una cuestión histórica. Así, la DGCyE asumiendo la responsabilidad que le compete inicia, ante esta omisión, una serie de acciones en línea con el cumplimiento de deberes y derechos.

En principio, el Instituto Roberto Themis Speroni incumple con los artículos 10º y 19º de la Ley provincial de Educación.

El artículo 10º hace referencia a “la articulación de las leyes vinculadas de manera concertada con las otras jurisdicciones para asegurar la integración normativa, la movilidad de alumnos y docentes, la equivalencia de certificaciones y la continuidad de los estudios sin requisitos suplementarios”. El Instituto Speroni hace uso de instrumentos legales provenientes de distintas jurisdicciones (nacional, provincial, municipal) con algunas incompatibilidades, particularmente a aquellas relacionadas con las certificaciones y que eventualmente podrían afectar la movilidad de los alumnos en todos sus niveles. El abordaje de los contenidos y la propuesta alternativa de formación difieren de aquellos tradicionales por lo que la movilidad de una escuela

a otra o de una jurisdicción a otra corren riesgo. Si bien no hay datos formales que avalen esta afirmación, la información obtenida a través de entrevistas y encuentros permite inferir que se trata de una comunidad endogámica y que los pocos casos que refieren haberse alejado de la organización no se les ha realizado seguimiento.

El artículo 19° habla de que “el Sistema Educativo Provincial tendrá una estructura unificada en todo el territorio de la Provincia considerando las especificidades del mismo, que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los Niveles y Modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. Las actividades pedagógicas realizadas en los establecimientos de todos los Niveles y Modalidades estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establece la normativa vigente”. En lo que se refiere a la validez nacional de los títulos y certificados que se expiden, el Instituto “Roberto Themis Speroni” presenta irregularidades en el sentido que emite certificados de maestros que se forman en modalidades no contempladas en la ley. Y respecto del personal titulado, la auditoría revela que gran parte de los docentes que trabajan en el nivel Superior no cuentan con un título habilitante.

La Ley Nacional de Educación Superior 24521/95 y su modificatoria 27204/15 de implementación efectiva de responsabilidad del Estado establecen los parámetros para la prestación del servicio de este nivel educativo. En ese sentido, define objetivos generales, estructura, derechos y obligaciones, responsabilidades de las jurisdicciones, títulos y planes de estudio y articulación tanto para instituciones terciarias no universitarias como universitarias.

En el artículo 6° (Ley 27204, 2015) se afirma que: “La Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.” La matriz alternativa para la formación docente que propone el Instituto Speroni se encuentra en consonancia con el espíritu de este artículo haciendo uso de las facultades que otorga la interpretación de la Ley. Contar entre sus planes propuestas híbridas de formación o programas orientados a la práctica docente desde el inicio de la formación -entre otras- implica una lectura aguda de la actualidad como también de la especificidad del saber hacer docente que la convierte en una propuesta abierta, flexible y permeable.

Es atributo de las distintas jurisdicciones, de acuerdo con el artículo 15° (Ley 27204, 2015), organizar y regular la educación superior no universitaria atendiendo a algunas pautas entre las que se encuentran:

a) Estructurar los estudios en base a una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral.

Tanto la estructura como la organización curricular de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires, no contemplan una flexibilidad tal que permita por ejemplo, una formación híbrida o a distancia como propone el caso de estudio.

b) Articular las carreras afines estableciendo en lo posible núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión.

El Instituto Speroni no se ajusta en la realidad a estos regímenes de equivalencia y reconversión que habiliten la movilidad entre instituciones, aunque sí certifica estas equivalencias en caso de que los alumnos elijan continuar en institutos de formación docente tradicional.

c) Prever como parte de la formación la realización de residencias programadas, sistemas de alternancia u otras formas de prácticas supervisadas, que podrán desarrollarse en las mismas instituciones o en entidades o empresas públicas o privadas.

Las prácticas docentes en el Instituto Speroni se realizan desde el comienzo de la formación y son llevadas a cabo con el acompañamiento de un maestro tutor. La propuesta no concibe una residencia luego de la formación teórica sino que teoría y práctica se entrelazan en el acto de enseñar desde el comienzo.

d) Tender a ampliar gradualmente el margen de autonomía de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal.

Si bien la norma plantea esta tendencia, las instituciones en general se ajustan a lo establecido. El Speroni desde sus orígenes ejerció su autonomía respecto de lo organizacional, la dinámica, la enseñanza y la gestión. Muchas de estas decisiones autónomas (y algunas de ellas que no se ajustan a las regulaciones, como por ejemplo la contratación docente que se realiza a través de procedimientos directos y no por acto público como indica el Estatuto Docente) son las que han generado los diversos conflictos entre el estado y esta organización. Además de los aspectos vinculados a los sueldos de los cargos y horas propuestos en la planta funcional y

su correspondencia con la matrícula existente y la estructura del plan de estudios vigente.

e) Prever que sus sistemas de estadística e información educativa incluyan un componente específico de educación superior, que facilite el conocimiento, evaluación y reajuste del respectivo subsistema.

La comunidad educativa Speroni es endogámica y no participa en instancias propuestas por el gobiernos para la recolección de datos a fin de elaborar estadísticas. Incluso, participa de las pruebas nacionales incumpliendo con los requisitos de legitimidad por lo que queda fuera del análisis estadístico nacional. Tampoco cuenta con un sistema de recolección de datos hacia el interior de la organización.

f) Establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de recíproca asistencia técnica y académica.

Se da de un modo muy fluido entre las distintas instituciones (escuelas experimentales) de distintos niveles de todo el país. El Speroni lleva adelante encuentros regulares en distintas zonas (noroeste-centro-sur) con objetivos diversos como: capacitación, eventos culturales, encuentros entre maestros para compartir buenas prácticas.

En lo referido a planes de estudio y certificación, éstos son aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE). Si bien el plan de estudios en el Speroni es un plan vigente en la Provincia de Buenos Aires, tres de cuatro propuestas alternativas de formación impulsadas por la conducción del Instituto no han sido aprobadas por ninguna de las instancias del Estado. Ratifica ello que en el proceso de esta investigación no se ha tenido acceso - ni en el Speroni ni en la DGCyE- a ninguna norma que habilite al Instituto a otorgar la certificación para nivel inicial y nivel primario como resultado de un único trayecto formativo.

En este contexto, el gran desafío que encabeza la Subsecretaría de Educación tiene por objetivo hacer que se cumplan las normas vigentes y que el Instituto Superior se ajuste a los requisitos que la normativa indica sin que ello atente contra la esencia del proyecto y el abordaje metodológico en relación con la trayectoria de los estudiantes. Los ajustes refieren más específicamente a la actual forma de contratación de los docentes, a la titulación, a la estructura curricular, a la dinámica de las prácticas docentes y a los procesos de calificación, acreditación,

promoción, certificación de estudios y sobre todo a la validez nacional de los títulos extendidos por el Instituto Speroni. Los datos muestran que existe una planta docente abultada para la matrícula del Profesorado, que la contratación no respeta lo indicado por el Estatuto, que en algunos pocos casos los docentes cuentan con formación y título habilitante. Otro dato que llamó la atención de las Autoridades y que el informe ejecutivo de la Auditoría General pone de manifiesto es que se cursan el Profesorado de Nivel Inicial y el Profesorado de Nivel Primario al mismo tiempo y con los mismos Alumnos. Si bien se trata de un caso único hasta donde se ha podido saber, es una de los aspectos que convierten a esta experiencia en alternativa. Lo que aparece como novedad para las autoridades, para el Speroni es una realidad desde la creación del Instituto.

El avance en la informatización de los datos de los Institutos pone de manifiesto particularidades no relevadas ni contempladas en el sistema educativo provincial que podrían poner en riesgo la validación de estudios de los alumnos y la acreditación de antigüedad docente. Estos proyectos educativos innovadores ameritan como mínimo iniciar procesos de legitimación que pongan en valor sus propuestas.

Respecto de la dimensión estrictamente pedagógica, es difícil conocer el impacto de la formación en la práctica docente por fuera de las escuelas experimentales dado que no existen datos para este análisis. Si bien se tomó conocimiento en las distintas entrevistas acerca de docentes recibidos en el Instituto “Roberto Themis Speroni” que trabajan también en instituciones educativas tradicionales, son casos aislados que no permiten inferir que la práctica docente sea diferenciadora como tampoco que ello (en caso de ser afirmativo) responda a la formación del Speroni. Sin embargo, algunos testimonios dan indicios acerca del alcance de esta práctica transformadora como por ejemplo el de Marcos:

Yo pasé desde los dos años hasta los 30 en el Speroni como alumno y docente y tengo casi veintiocho de docente tanto en escuela pública común como en esa. Yo tengo más o menos los mismos años en los dos sistemas.. Mucho de lo que hice en la escuela está¹⁴ en un barrio complejo, con chicos muy vulnerables, todo lo que hizo que el proyecto institucional de esa escuela repercutiera y se visibilizara son propuestas que no se me ocurrieron a mí sino que las traje del Speroni a una escuela común, en un ambiente difícil con profesores con

¹⁴ Con referencia a una escuela secundaria en un barrio vulnerable de La Plata en la que fue docente y luego Director.

otra formación, con otro recorrido profesional y que laburando y hablando y ellos también queriendo innovar, acompañaron. (Marcos, Conversación personal, 20 de junio de 2019)

Todos los actores consultados evidencian un fuerte lazo de pertenencia con el proyecto educativo que los nuclea, contiene y recibe. Este vínculo se extiende más allá de las tareas educativas, ampliando su espectro a diversas actividades que reúne espontáneamente a muchos miembros de la comunidad en eventos artísticos, proyectos personales y acciones comunitarias. Pablo relata que cuando él egresó del secundario se alejó del Speroni aunque sus hermanos menores aún seguían yendo. Fue a la universidad y volvió convocado por la música. Él toca la trompeta y volvió al Centro Pedagógico¹⁵ para formar un ensamble con otros músicos, también egresados del Speroni. Miguel que también estaba allí con su grupo de teatro. En palabras de Pablo: “esos eran espacios disponibles, espacios abiertos y con los que tenemos afecto. Muchos vuelven, ven la escuela abierta y pasan” Relatos como éste son recurrentes y se percibe la fuerza del sentido de pertenencia con el proyecto tanto en alumnos en formación como en egresados que trabajan o no en el Speroni actualmente. Sin embargo, no existe un registro formal de seguimiento de egresados del Instituto ni plataforma o iniciativa que se encargue de convocar a los maestros allí recibidos. Ante la consulta respecto de este tema, tanto Juan Carlos como Pablo (en las entrevistas realizadas en 2018) mencionaron no tener estadísticas ni seguimiento formal de egresados aunque aseveran que informalmente se conocen los recorridos de sus egresados una vez finalizados sus estudios y que muchos son profesionales en distintos campos de lo más diversos. Durante la entrevista radial mencionada Miguel expresa que a raíz de los avatares que la organización enfrenta últimamente, realizaron un relevamiento de egresados en estos últimos veinte años y encontraron que “un 80% fue a la universidad, un 15% tiene títulos terciarios y el resto son entrepreneurs; y que en general se desempeñan en el ámbito privado”. Habiendo accedido a esta información pública, se consultó acerca de los instrumentos metodológicos empleados para el relevamiento así como también respecto de la muestra comprendiendo -luego de la respuesta- se pudo comprobar que se trató de una investigación informal, no rigurosa.

Los resultados aquí presentados son aquellos parciales obtenidos en el corte sincrónico al momento de elaboración de esta tesis, en el mes de junio de 2019. Estos resultados permiten

¹⁵ El centro Pedagógico, núcleo inicial de esta experiencia y espacio físico en donde se desarrolló hasta que el Estado Nacional construyó un edificio para albergar este proyecto educativo, funciona desde entonces como sede para los encuentros mensuales de formación, para eventos culturales y artísticos de la comunidad Speroni y eventuales propuestas como las que aquí se mencionan.

abordar esta experiencia educativa en su complejidad y comprender la trama de las políticas educativas en proceso y evolución.

5.3. Análisis y discusión de los resultados

El debate central respecto de las políticas de formación docente en los últimos años vincula las debilidades existentes en los programas de formación de maestros con la calidad educativa. Aquellas competencias necesarias para que los jóvenes se inserten exitosamente en el mercado laboral y contribuyan a la sociedad no están siendo adquiridas y el foco está puesto en la docencia. (PREAL, 2018; Perazza, 2019) Esta preocupación mundial tiene su epicentro en América Latina en donde se ha intentado abordar esta problemática en las últimas décadas, a través de distintas reformas paliativas relacionadas principalmente con la estructura de los planes de formación (duración, currículum); las propuestas de formación continua y las organizaciones que imparten las carreras (terciarias, universitarias). Iniciadas en los años dos mil estas iniciativas se basan en

una visión integral que abarca la necesidad de formar mejor a los docentes, elevar las expectativas sociales de la profesión, atraer a los mejores candidatos, incrementar las remuneraciones para que esto sea posible y cambiar las carreras docentes para que el mérito, la formación continua y la evaluación profesional sean premiados. (Rivas & Sánchez, 2016, p.9)

Estas reformas ponen de manifiesto buenas intenciones que no han logrado transformar ni dramática ni progresivamente la docencia. Entre los desafíos de la profesión docente en Argentina se encuentran cuestiones esenciales para abordar, tales como una formación inicial deficiente, un plan de carrera cercenado y un desarrollo profesional estático. Mientras se discuten planes de estudio, duración de la carrera o si debe ser una carrera terciaria o universitaria, temas de fondo como pensar en una formación en competencias; en estructuras flexibles de formación; en estrategias de acompañamiento a maestros noveles entre otros, aparecen relegados. En cuanto a la carrera docente, los procesos de convocatoria y selección como también los términos del trabajo en sí mismo van modelando el mercado laboral con incidencia en la calidad y equidad educativa. (Eurydice, 2018) Por eso resulta esencial pensar en aquellos factores simbólicos y concretos que permitan visualizar una carrera que habilite el crecimiento profesional a través de los años: incentivos económicos, desafíos profesionales que no impliquen exclusivamente dejar el aula y una estructura que albergue y acompañe a maestros comprometidos con la profesión.

Hacer de la docencia una profesión atractiva (con proyección profesional y de carrera, con competencias de *coworking*, con salarios acordes con la responsabilidad de la enseñanza, con incentivos por resultados de aprendizaje, entre otras) demanda una transformación profunda y sin duda compleja. En el marco de las políticas educativas y de formación docente existen, sin embargo, tibias estrategias formalizadas para lograr esta evolución.

La experiencia iniciada en el Centro de investigación Pedagógica portaba el germen de lo que se convertiría en una cultura innovadora. (Robalino Campos y Körner, 2006) El cuestionamiento al sistema de instrucción masivo y la certeza de que la escolaridad cercena las oportunidades de descubrir y desarrollar la propia potencialidad como seres humanos, impulsó el trabajo de investigación educativa que se plasmaría en el proyecto educativo del Instituto “Roberto Themis Speroni”.

¿Cuáles son los elementos que ponen en cuestión aquellos patrones educativos que permanecen inalterados desde el surgimiento de la escuela moderna?

- Infraestructura:
 - espacios abiertos e interconectados (no hay aulas, ni pupitres) en donde se produce el intercambio maestros-alumnos;
 - un jardín de amplias dimensiones (árboles, plantas, rocas, etc) para intervalos recreativos y otras propuestas;
 - una cocina -comedor comunitaria en la que niños y adultos cocinan y almuerzan/meriendan;
- Enseñanza:
 - No escolástica: “recorremos todo el terreno abarcado por el programa oficial y mucho más, pero es abordado libre y creativamente” (Ling, 1990, p. 29);
 - Alumnos “Inducidos por la presentación de materiales adecuados y realización de experiencias oportunas a descubrir las cosas por sí mismos” (Ling, 1990, p. 28);
 - Imagen artística como disparador para la enseñanza en cualquier disciplina;
 - Ausencia de exámenes tradicionales y calificaciones. Evaluación Colegiada.
- Dinámica:
 - Trabajo en grupos pequeños (no más de 25 niños por grupo): “como bien sabían los antiguos atenienses, este tipo de educación esencial y creativa por participación, sólo puede realizarse en grupos pequeños” (Ling, 1990, p.29);

- Círculos de trabajo/silencio/canto/almuerzo-merienda;
- Grupos móviles, no graduados según patrón etario;
- Gestión:
 - Inexistencia de cargos (a pesar de que en la planta orgánica funcional están discriminados);
 - Todos los miembros de la comunidad educativa tienen responsabilidades compartidas: no hay personal auxiliar encargado de portería, mantenimiento o limpieza -por ejemplo- siendo estas actividades realizadas por maestros y alumnos;
 - Escuela para niños y maestros: “Ser docente en esta escuela requiere una actitud totalmente desinteresada y un sincero interés por la propia auto-realización” (Ling, 1990, p.30);
 - “Té de maestros” diario, en el que los maestros conversan acerca de todos los alumnos, cada día y lo registran en su cuadernos;
 - Tres reuniones anuales de evaluación en donde todos los maestros se encuentran para el seguimiento de cada niño y diseñar estrategias de intervención necesaria en cada caso. Ejemplo: movilidad transitoria de niños a otros grupos.

En primera persona, se mencionan algunos ejemplos referidos a:

- Infraestructura:

Los chicos en sus grupos, se mueven libremente. Ellos saben qué les toca y circulan en el espacio que es abierto e interconectado y que en todos los casos tiene ventanales de piso a techo que dan al jardín. Algunas actividades son compartidas entre varios grupos, como escritura rítmica, por ejemplo. La cocina es también un lugar común, como todos aquí. Con los cuidados necesarios, los chicos cocinan, sirven, arman el círculo para compartir el té, lavan. Y en ese fluir de un espacio a otro se cruzan con niños de otros grupos, con maestros, encuentran sillones y descansan o pasan por la biblioteca y toman un libro. Esto es lo que sucede cada día en espacios que no están fijados evitando fijar niños y fijar aprendizajes. Aquí circulamos, nos movemos. (Lila, comunicación personal, 19 de abril de 2018)
- Enseñanza:

Lo que te propone el profesorado en sí es un poco lo que te proponen hoy los trayectos de actualización para docentes o capacitación: no es una persona exponiendo sino una persona con alumnos llevando adelante la propuesta. Revisaba los otros días un documento

elaborado desde el nivel para jornada de capacitación que si bien se basa en el área de matemática se plantea el trabajo a partir de ámbitos de experiencia interconectadas. Y ese documento refería al Pedagógico: a partir de un mito, una leyenda; o cómo te llevan a realizar un problema de geometría en el parque. No es sólo un problema matemático sino un abordaje integral y desde la complejidad. (Marcos, 20 de junio de 2019)

- Dinámica

Durante la formación, los futuros maestros experimentan las rutinas esenciales que luego traspolarán en sus clases. La importancia de la rueda en tanto espacio democratizador y participativo; los momentos de encuentro, que son muchos. En fin, la transversalidad y el conocimiento acabado de cada uno de todos los niños que habitan cualquier espacio sagrado de aprendizaje. Es inevitable la referencia a *Yasnaia Poliana*, esa iniciativa de Tolstoi que proponía una experiencia de educación sin horarios, ni disciplinas, ni premios, ni castigos. Esa educación en donde el orden libre guía los descubrimientos a partir de las necesidades de los alumnos y así se construyen los conocimientos en conjunto, colaborativamente. (Juan¹⁶, comunicación personal, 11 de octubre de 2018)

- Gestión:

Justo en otra escuela hubo un debate con unos chicos para formar un centro de estudiantes. Acá no tenemos centro de estudiantes. Simplemente porque no hace falta. Porque hay una cuestión de escala que cualquier chico se te acerca y te dice: *Mirá, ¿por qué no hacemos esto de esta manera?* Y se hace. Esa cancha de básquet que está ahí fue un grupo chico que dijo: *¿por qué no hacemos una cancha de básquet ahí?* Y dijimos, bueno, hagamos. y habla. Pero había un grupo de padres hinchando ahí por el Centro de estudiantes. Entonces se hizo una charla y se dijo: Miren, en el inicio esto se llamó Centro pedagógico de La Plata porque justamente era un centro de estudio en sí mismo. No había divisiones. Los maestros y los chicos estamos en la misma. No hay estratos. Ése es el intento: que estemos trabajando todos a la par y así aprendemos todos. (Pablo, comunicación personal, 19 de abril de 2018)

Si, de acuerdo con Aguerro (2006) las innovaciones genuinas cristalizan cambios que operan en la organización y tienen impacto en el sistema, el caso de estudio demuestra que aquellos

¹⁶ Juan es Profesor del Instituto de Formación Docente “Roberto Themis Speroni”

no son aplicables exclusivamente a alguna instancia en particular de la organización sino a múltiples instancias, redefiniendo:

- el conocimiento, al alumno y al proceso de aprendizaje;
- al profesor y al proceso de enseñanza;
- la propuesta didáctica;
- la organización para la enseñanza y el aprendizaje

La potencia de esta innovación reside en lo integral de la experiencia que no sólo otorga coherencia sino que también teje sus condiciones de sustentabilidad. Partiendo de la propia experiencia acerca del camino de la educación formal Ling pone en tela de juicio el sistema educativo, elabora hipótesis respecto de lo que la educación es/no es/podría ser y lidera una investigación en educación por más de treinta años hasta que el estado la recupera y suma a sus arcas.

Acceptamos la propuesta del Ministerio, a pesar de la falta de personal, porque era la gran oportunidad y única posibilidad de extender nuestra experiencia educacional para abarcar todos los niveles. Y también porque era el primer intento oficial, en este país, de reemplazar la escolaridad obligatoria por una auténtica educación. (Ling, 1990, p.30)

La “auténtica educación” a la que se refiere aquí es aquella basada en algunos temas centrales para esta experiencia educativa:

- Naturaleza original de los infantes antes de ser distorsionada por el mundo exterior;
- Descubrimiento y desarrollo de propia potencialidad en tanto seres humanos;
- Arte como esencia de la educación;
- Escolaridad como el anverso de la educación en la que el aprendizaje previsto, racionalizado, analizado y explicado reemplaza a la experiencia;
- Educación como experiencia y no como resultado; (Ling, 1990)

El enaltecimiento de la experiencia habla del lugar pregnante que tanto sujetos como contexto gozan en el proceso. Tal como describe Puiggrós (2004) todo es atravesado por la subjetividad y ese fuerza de lo único puede ser su valor y su debilidad. Así lo demuestra el continuo de esta propuesta educativa que surgió sin querer ser escuela, que investigó acerca de la utopía educación, que puso en acto sus ideas y que sigue su camino aprendiendo de lo que sucedió e imprimiendo el sello de lo siempre nuevo por descubrir. Construir azarosamente y a la vez con la firmeza de la convicción hacia la meta última ha marcado la vida de esta comunidad educativa que, sin

pretensión real de proponer un nuevo modelo de sistema educativo, ejerce y sostiene un cambio en educación.

En tanto innovación endógena; situada; que contempla no sólo los aspectos pedagógicos sino también los organizativos y de gestión; con un marco teórico que contiene y guía sus intervenciones; y con un enfoque *bottom-up* ejerce un modo alternativo de producción de sentidos en educación. Esta propuesta en evolución permite identificar los distintos momentos presentes en toda innovación genuina tal como describe Aguerrondo (2002).

La tensión entre aquello que el sistema de instrucción masiva plantea y lo que se cree que la educación debería ser -desde la perspectiva del caso de estudio- inicia las investigaciones que darán respuesta a este dilema y generarán el cambio en esa dirección. Todo lo relativo a la coyuntura en esta instancia de génesis (fuerzas, líderes, detonante que dispara la innovación) estuvo presente. Como ya se ha dicho: los agentes transformadores (Ling y su grupo de investigación, alumnos, comunidad), las convicciones que se transformarían en hipótesis acerca de lo que se declama como educación es su opuesto y la necesidad imperiosa de diseñar una experiencia que se convierta en educación fueron los componentes indispensables en esta etapa. Y, si bien la estructura político-administrativa no juega un rol determinante en este momento, por omisión ha liberado el intersticio para que la propuesta tuviera lugar.

La instancia del hacer se dio casi en simultáneo con la de gestación. Por las características propias de la innovación el campo del hacer es el grado cero. Tanto la viabilidad de conocimiento - avalada por el recorrido académico de Dorothy Ling, su experiencia docente y trayectoria en distintos lugares del mundo- como la viabilidad concreta - asociación espontánea de agentes bajo el paraguas de la investigación que las convoca, lugar físico en donde llevarla a cabo y comunidad deseosa de participar en la propuesta- hicieron del momento de la práctica un tránsito sin sobresaltos. Y, si bien la viabilidad política en esta etapa no era decisiva para el desarrollo de este trabajo de investigación educativa, sí lo fue la viabilidad cultural que albergó y celebró esta propuesta que siempre contó con un vínculo indisoluble con la sociedad en la que se inserta.

En su desarrollo fueron surgiendo nuevos interrogantes a partir de la puesta en marcha y las instancias de negociación con la realidad requirieron de compromiso, responsabilidad, apropiación de la propuesta y poder. Si hay algo que esta comunidad educativa creó desde el principio fue un vínculo cercano entre sus miembros que construyó un sentido de pertenencia con el proyecto. Estos actores resultaron esenciales en las fases de consolidación y sustentabilidad de

la experiencia. En muchos casos, fueron agentes de poder que traccionaron ante niveles de mando de las políticas educativas, logrando sus objetivos en la historia de altibajos.

Los efectos de esta innovación genuina, así como su sustentabilidad evidencian que la propuesta contiene en sí misma concepciones acerca de un sistema educativo abierto y permeable, fundamental para lograr el cambio educativo. Esa es una de las razones por la que la experiencia permanece en el tiempo, no cristalizada sino viva: desafiando los embates de cambios de contexto y presiones institucionales, más allá de las cuestiones del día a día. Su actual director, Pablo¹⁷, dice:

El espíritu de la escuela es: *nada es para siempre*, no tratamos de perpetuar programas. Somos un organismo vivo” y en otro pasaje de la entrevista menciona (con respecto al proceso de auditorías iniciado por el Estado) que convertirse en una escuela de gestión estatal “fue una invitación que se aceptó en aquel momento. Si ahora vienen y te desinvitan, cabe la posibilidad de que esto muera así como está. Pero también está el Centro Pedagógico y así empezó esto también. (Pablo, comunicación personal, 19 de abril de 2018)

No se perciben miedos respecto de resultados inesperados luego de este período de intervención estatal, más bien certezas acerca de lo que la experiencia y los sujetos portan, más allá de las instituciones, los estados y gobiernos.

Rivas (2017) indaga acerca de quiénes son los posibles agentes en el deseado escenario del cambio educativo. Uno de esos dilemas afirma la necesidad de

innovar dentro de un orden regulado. ¿Qué espacio tienen los docentes y las escuelas para innovar en las condiciones actuales el sistema educativo? ¿Qué hay que hacer con las normas, los controles y obligaciones? ¿No le corresponde al Estado cambiar las reglas antes que indicarles a los actores del sistema que lo hagan por sí solos?

¿No son los docentes funcionarios públicos que cumplen las normas y enseñan el programa curricular vigente? ¿Los derechos de aprendizaje del siglo xxi están presentes en el currículum que debe enseñar cada docente? ¿Qué pasaría si no son esas las prioridades curriculares? ¿Es este un libro que llama a la rebeldía de los educadores? (Rivas, 2017, p.38)

¹⁷ Declaraciones realizadas durante una entrevista mantenida el 19 de abril de 2018.

La comunidad educativa del Centro Pedagógico y sus organizaciones satélite han tomado activamente el espacio para ser (y hacer) el cambio que ellos desean. Han cumplido normas y han encontrado intersticios en ellas que permitiera la consecución de sus objetivos. En el caso del Speroni, los docentes son funcionarios públicos (a pesar de que ellos no se consideran trabajadores de la educación de acuerdo con las conversaciones mantenidas durante los distintos encuentros). Deciden enseñar el diseño curricular vigente como disparador y contemplan los derechos de aprendizaje del siglo XXI. Estas decisiones muestran la rebeldía de estos educadores al mismo tiempo que posibles respuestas ante el dilema planteado.

Se trata de una comunidad que se reúne a diario, que convoca a encuentros periódicos ampliados, que reflexiona, cuestiona y crea soluciones a todo desafío que se presenta. Si bien no ha escalado a sistemas mayores, no sólo se ha expandido en número y en territorio sino que ha logrado infiltrar al sistema educativo con sus prácticas, sus alumnos, sus maestros y hasta ha exportado un agente que se encuentra actualmente en un rol de decisión como funcionario público en educación.

¿Cómo se conjuga el hecho de la sostenibilidad con la condición de alternativa en este caso de estudio? Lo alternativo remite a aquello que es lo otro y que a la vez convive con el *mainstream*. Esta idea conlleva una cuestión relevante que es lo temporal: lo alternativo no permanece sino se encuentra dentro del orden del acontecimiento, del puro presente. Sin embargo, en línea con afirmaciones de Puiggrós (2004), desplazarse de lo alternativo como categoría que clasifica hacia un aparato deconstrutor prepara el terreno para responder este interrogante. Lo alternativo entonces deconstruye y por lo tanto es acto, es en proceso, en evolución. Lo alternativo despliega sujetos y experiencias en movimiento que construyen (y deconstruyen) en *loop*. Desde esta perspectiva de análisis, cuando este acto deconstructivo se abandona, la experiencia alternativa se convierte en otra cosa. El pulso de lo alternativo sigue presente en el camino de la comunidad educativa del Speroni, alimentando (y retroalimentando) cuestionamientos al sistema escolar.

Se entiende que las críticas abarcan a todo el sistema de educación formal, no siendo exclusivas para los niveles inicial, primario y secundario, sino también para el nivel superior. En la génesis de la propuesta se encontraba la concepción acerca de que la formación docente representa un campo inescindible del resto de los niveles educativos, particularmente con vistas a la transformación de la escolarización en educación.

Así, aquellos elementos disruptivos en infraestructura, enseñanza, dinámica y gestión funcionan del mismo en el nivel superior: los espacios son abiertos e interconectados, los grupos comparten propuestas de formación, la imagen artística es el disparador de los aprendizajes, los materiales de trabajo son producidos específicamente, profesores y maestros en formación comparten encuentros de debate y reflexión, entre otros. Estos aspectos pueden ser interpretados como prácticas educativas diferenciadoras cuyo impacto es cuestionable particularmente para aquellos casos que acceden a la formación inicial habiendo sido alumnos del Instituto Speroni o de alguna otra escuela experimental en cualquiera de sus niveles educativos. Ciertamente, los egresados de escuelas experimentales consultados que optaron por la formación inicial docente en el Speroni no se sorprenden por este abordaje alternativo dado que responde a su modo de ver el mundo. Lila (en sintonía con lo que Marcos piensa y llevó a su práctica profesional) asegura: “no reniego de la escuela tradicional porque estudié en una. Si trabajara en una escuela tradicional, trataría de aplicar todo lo que aprendí acá. Puedo seguir perfectamente la currícula y en el aula haría todo lo que aprendí acá” (Lila, comunicación personal, 19 de abril de 2018). Aquellos futuros maestros consultados provenientes de escuelas tradicionales que como Lila optaron por la formación en el Instituto, evidencian cierta sorpresa inicial que se va transformando en participación activa. Emanuel es estudiante del primer año del profesorado, trabaja en el transporte de camiones y su novia le insistió para que sea maestro. Llegó al Speroni porque le quedaba cerca y así expresa cómo lo recibieron: “La puerta estaba abierta y entré. Lo primero que veo es un gran jardín y se acerca un señor que me recibe con una sonrisa y me pregunta en qué me podía ayudar. Ya ahí yo sabía que era el lugar para mi. Esperaba caras largas, papeles que llenar, documentos que traer y nada que ver a lo que pasó” (Emanuel, comunicación personal, 5 de julio de 2018). Sin embargo, en otro pasaje del encuentro manifiesta que

las dos primeras semanas de cursada me quería ir corriendo. No lo podía creer. Pensé que estaban locos. Me había anotado para estudiar y ser maestro y no había bancos, nos sentábamos en el suelo, en unas alfombritas y ahí teníamos las clases. No lo podía creer. Pero no sé cómo explicar lo que me pasó. Pasaron estas dos semanas y ahora entiendo todo. (Emanuel, comunicación personal, 5 de julio de 2018)

Este extrañamiento del tipo brechtiano¹⁸ habilita -al nivel del individuo primero y en el de la comunidad después - un cuestionamiento de toda práctica a cada momento:

extrañamiento que no sólo nos hace captar el elemento narrativo específico bajo una nueva y transformadora luz, sino que también y simultáneamente modifica nuestras concepciones. La utilidad del término de Brecht - algo que es poco más y poco menos que un concepto- radica, quizás, en mantener abierto el procedimiento. (Jameson, 2013, p.150)

Una vez más, la presencia de este movimiento destructor *ad infinitum*, que no cesa, que posiciona a este “extrañamiento en la dirección de la cultura de masas, el simulacro y la imitación” (Jameson, 2013, p.143) poniendo a prueba lo establecido y combatiendo el adormecimiento de la escuela como reproductora en lugar de productora de sentidos. En palabras de Pablo:

Yo he visto de todo: gente que dice que esto es una locura por esto de que no hay estructura rígida, eso es impactante. La falta de estructura rígida... hay horarios, es cierto pero si un día decimos *ché está lindo, vamos a caminar* y eso al tipo que había estudiado para la clase del día, lo saca. Entonces, eso mismo a una persona la puede desenamorar completamente y a otra le puede resultar fascinante la posibilidad de lo espontáneo. El otro día estaba leyendo una entrevista a un compositor inglés y en un momento dice *the un-fixity of life*, lo no fijado de la vida. Eso es lo que te atraviesa profundamente: Ah, esto es otra cosa. Eso es arrollador para cualquiera. Es como nadar, que no tenés nada que te esté conduciendo. La vida no tiene andariveles, los árboles no crecen uno al lado del otro en línea. Entonces, eso es algo que es muy poderoso y la posibilidad de que algo sea distinto, porque como el resto de la sociedad se conforma de ese modo, fijando cosas, bueno... tener un espacio en el que no, es notable. (Pablo, comunicación personal, 19 de abril de 2018)

Funcional a esa distancia crítica creadora, la matriz que contiene las distintas propuestas de formación docente en el Speroni se convierte quizá -con algunas dudas y varias certezas- en el primer gran paso para dar respuestas posibles a las cuestiones relativas al estado de las políticas actuales de formación docente en el mundo y en América Latina. Formaciones híbridas, estructuras flexibles, bloques móviles de formación son el hilo conductor de los debates acerca de la formación de maestros. Como todo primer paso, es un inicio con muchos desafíos por delante.

¹⁸ Bertold Brecht (1898-1956) elaboró una teoría teatral que tenía por objetivo lograr el distanciamiento de los espectadores respecto de lo que sucedía en escena para comprender la realidad de un modo crítico. Esta teoría tiene una clara función didáctica por encima de la estética y se materializaba a través de técnicas que impidieran la identificación emocional de la audiencia con los actores..

Los sistemas educativos nacionales son el resultado del planeamiento educativo en consonancia con objetivos de las naciones y los Estados. En algún sentido aglomeran y homogeneizan, aunque ciertamente también velan por la movilidad y garantizan el piso educativo. Sin embargo, la existencia de micro experiencias innovadoras en educación insufla a estos sistemas educativos con nuevos aires y algo de actualidad. Si bien no los interpelan, los alimentan. Entre las propuestas para mejorar la educación argentina que Veleda, Mezzadra & Rivas (2015) elaboran se encuentra la de apoyar la enseñanza brindando apoyo técnico a los docentes y a las escuelas: contar con un “Sistema Nacional de Información Educativa permitiría elaborar una radiografía integral de cada escuela, para concentrar el apoyo técnico en las que presenten indicadores más críticos y aprovechar la experiencia de las escuelas más fuertes.” (Veleda et al., 2015, p.16) Las escuelas no son todas iguales y el Estado no debe tratarlas como iguales. A las políticas educativas les queda tomar lo que esas microexperiencias tienen para dar, resignificarlas, acompañar a los agentes de ese cambio y habilitar a esas experiencias para que, eventualmente, puedan escalar. En momentos de fetichización de los datos parece que sólo lo escalable es valorado, sin embargo las filtraciones que estas experiencias provocan en el sistema pueden operar como prácticas transformadoras en un enfoque *bottom-up*.

Evaluar aportes de esta experiencia alternativa de formación inicial en las políticas de formación docente implica contemplar esta propuesta como un caso excepcional de política educativa por factores como:

- El interés del Estado por tomar una experiencia innovadora exitosa y darle los instrumentos necesarios para convertirla en un proyecto diferenciador de oferta educativa estatal;
- La determinación de una comunidad que motorizó el crecimiento y acompañó el proceso en sus momentos de apogeo y particularmente en los que enfrentaron dificultades;
- Un marco regulatorio abierto que ha permitido desarrollar diferentes propuestas con el aval de esos instrumentos legales.

A pesar de las fluctuaciones a través del tiempo, como ya se ha manifestado, la propuesta pudo sostenerse, replicarse en el territorio nacional y ampliar horizontes. En la ciudad de New Jersey existe una escuela con el enfoque de las escuelas experimentales: “The cottage School”. Su fundadora es Argentina, Laura Soulages, recibida en el Instituto “Roberto Themis Speroni” y con

experiencia de más de 30 de enseñanza en Estados Unidos en escuelas Waldorf y Montessori. El sistema educativo norteamericano tiene características muy diferentes del sistema educativo argentino - comenzando por su principio descentralizador que otorga autonomía a distintos proyectos educativos locales- y en este contexto Soulages creó esta escuela que comenzó a funcionar en el espacio de una iglesia del área local. Fue creciendo y en la actualidad recibe alumnos de dos a catorce años. “The Cottage School” es también miembro de AERO (Alternative Education Resource Organization) que nuclea a organizaciones alternativas en educación, reforzando la concepción acerca de que este enfoque encabeza un camino alternativo a la educación tradicional, aún en sistemas educativos con una heterogénea oferta educativa.

Respecto de la formación docente, la reciente creación del Instituto de Educación Superior “Terra Nova” (Resolución 1567, 2017), en la provincia de Tierra del Fuego, es otro dato que evidencia el valor de esta experiencia alternativa en educación que alcanza a la formación de maestros.

En estos dos últimos años en los que funcionarios de la cartera educativa de la provincia de Buenos Aires hicieron foco en esta experiencia con clara determinación para regularizarla en el marco de la normativa provincial (DGCyE) y nacional (INFOD), se fue generando un trabajo sistemático y articulado entre funcionarios y comunidad educativa que pone de manifiesto la necesidad de ajustarse a las normas pero también recuperar los aportes de este proyecto educativo tan enraizado en la comunidad.

La designación de Marcos Rosenfeld, egresado del Instituto “Roberto Themis Speroni” como Director Provincial de Educación Inicial (en pleno proceso de intervención y articulación de trabajo conjunto en función de adecuar cuestiones técnico- administrativas del Speroni) pone de manifiesto que se trata de una experiencia que aporta valor las políticas educativas en general y a las referidas a la formación docente inicial en particular. Alude también a la necesidad de enmarcar la propuesta innovadora en los lineamientos de planes y estructura establecidos en el nivel terciario para la formación docente. Probablemente este nombramiento permita más hablar de la dinámica de las políticas públicas que de competencias diferenciadoras producto de una formación alternativa, sin embargo, no puede dejar de mencionarse. Más allá de esta hipótesis, durante la extensa entrevista con Marcos, él deja en claro que su paso como alumno en la primaria, como estudiante del profesorado, como maestro en distintas escuelas experimentales del país y actualmente como padre, el legado del Speroni es indubitable:

Yo le estoy agradecido al equipo de trabajo en una escuela común de la villa con profesores formados en instituciones tradicionales que tuvieron la capacidad de abrirse e implementar un proyecto institucional distinto que se fundamenta en propuestas que yo viví como estudiante, como alumno en formación, como docente y que ahora vivo también como padre viendo la felicidad de mis hijas cada día. Hay una impronta ahí que no se puede negar y al mismo tiempo hay que decir que no son sólo las instituciones, son las personas. También entiendo que hoy el Speroni tiene la oportunidad única de ser legitimado con su proyecto faro para dejar de ser experimental y consolidarse. (Marcos, conversación personal, 20 de junio de 2019)

La oportunidad que ambas partes (Estado- Organización) tienen por delante, en función del derecho de acceso a una educación gratuita de calidad y del anhelo de justicia educativa, es la posibilidad de generar nuevos procedimientos horizontales de construcción para el futuro de la educación, en el presente. Una construcción que habilite trabajo en red, intervenciones de campo, acompañamiento técnico-pedagógico, revalorización de singularidades en la oferta educativa.

5.4. Resultados inesperados

Toda investigación es un proceso siempre inacabado e incompleto que demanda un corte sincrónico en el que presentar los resultados obtenidos hasta ese momento.

En el caso de este estudio, mientras se estaba procesando la información relevada durante el trabajo de campo y se desplegaban los primeros pasos de escritura, surge un dato que significó una apertura de nuevas líneas de investigación y un giro en los resultados obtenidos hasta ese entonces.

Durante el primer año de investigación, los referentes del Instituto “Roberto Themis Speroni” mencionaron la existencia de una auditoría enviada por el ente regulador llevada a cabo en el año 2017. En diversos encuentros de avance refirieron que toda la documentación requerida fue entregada, que las instancias de intercambio se realizaron según solicitud y que el objetivo de la auditoría era conocer el estado de situación de la Unidad Educativa dadas las diferencias con las propuestas tradicionales del sistema educativo nacional. Sin embargo esta instancia no representaba, de acuerdo con las impresiones recibidas, ningún tipo de preocupación dado que en el transcurso de la historia del instituto se encontraron con varios episodios similares.

Luego de la segunda auditoría, una serie de encuentros de trabajo conjunto entre autoridades educativas provinciales y referentes del Instituto dieron lugar a la creación de un

órgano colegiado de trabajo de modo que todos los intereses estuvieran representados. Como se describió en los resultados, se han definido algunas acciones inmediatas (cambio de director, entrega de documentación, regularización en las contrataciones, etc.) y se ha convenido en el contenido de la Resolución Borrador que ambas partes entienden su contenido como portador de “buenas intenciones” de acuerdo con palabras del actual Director de la institución. Es menester recordar que se accedió confidencialmente al documento borrador como resultado de reuniones con funcionarios y que, si bien los directivos del Instituto no compartieron el documento, en encuentros mantenidos durante el año 2019, mencionaron la existencia de este texto y referido el contenido general, coincidente con el discurso oficial.

El conocimiento informal acerca de la existencia de esta resolución borrador encarnó un resultado inesperado y un redireccionamiento del curso de la investigación que por ese entonces se encontraba en su estadio final. Este panorama abrió un nuevo proceso en el trabajo de campo que incluyó varios encuentros con funcionarios provinciales de educación y con agentes del Speroni hasta lograr acceder al contenido del texto borrador que permitiera esbozar caminos probables a partir del estado actual de situación.

6. Capítulo VI: Conclusiones finales

Una conclusión inicial que se desprende del análisis y discusión de los resultados del presente trabajo de investigación es que la matriz de formación docente que ofrece el Instituto “Roberto Themis Speroni” refiere un caso de enfoque alternativo de formación de maestros. Es conveniente reforzar la idea de que esta instancia es la coda y a la vez un nuevo comienzo que contiene esta singular mirada sobre la educación.

En principio, lo alternativo está dado en contraposición a aquello que se considera tradicional. La mirada acerca de la educación, las dinámicas de enseñanza, la organización de tiempos y espacios, el modo de abordar los aprendizajes, el singular vínculo con la comunidad educativa y el compromiso con el desarrollo de la creatividad humana hacen que tanto en los aspectos pedagógicos como en los organizacionales y los comunitarios las escuelas experimentales porten rasgos diferenciadores y disruptivos respecto del modo tradicional de escolarización.

Además de las características propias de esta experiencia educativa, el Instituto “Roberto Themis Speroni” a través de sus diferentes propuestas de formación docente flexibiliza el sistema tradicional de formación de maestros en la Argentina. Como se ha señalado tres de las cuatro propuestas han permitido la certificación docente desde el año 1985 (Profesorado, Profesorado a

distancia, Profesorado para egresados de Escuelas experimentales). Si bien la última de las propuestas de formación no contempla la certificación (Adscripción) sí habilita - en caso de necesidad- para dar clase en escuelas experimentales, avalada por el “Instituto Roberto Themis Speroni”.

El estado actual de la profesión docente de acuerdo con el reporte de las Carreras de enseñanza en el mundo (Eurydice, 2018) y el informe de seguimiento para Argentina respecto de las políticas públicas docentes (PREAL, 2018) muestran los desafíos de la docencia hoy. Uno de esos desafíos está vinculado con la formación y es en ese sentido que ciertas transformaciones ya están operando en distintos lugares del mundo. Estos cambios responden en parte a la necesidad de atraer aspirantes a la carrera docente para lo que el período de formación y el de desarrollo profesional reclaman sintonizar con la época. En lo que a la formación se refiere: propuestas a distancia, híbridas (teóricas y en servicio), o postítulos abren el campo de la profesionalización de la enseñanza como se ha descrito.

Otra característica que materializa lo alternativo en el caso de estudio es otorgar dos títulos (Inicial y Primaria) una vez aprobada la instancia de formación. Así, el Instituto “Roberto Themis Speroni” es el único profesorado que ha otorgado estas certificaciones en una cursada única hasta la cohorte iniciada en el año 2018.

Tanto en lo que se refiere a la matriz de cuatro propuestas de formación que se han venido sosteniendo en el tiempo gracias a interpretaciones del marco regulatorio existente como a la doble certificación se puede decir que en el transcurso de esta investigación ha comenzado un proceso de regulación que no es sino un gesto por parte del estado para convertir lo alternativo en *mainstream*. Es claro que el Estado en tanto garante del Derecho a la educación debe propiciar los medios para regular y supervisar los actos educativos para que cumplan con las normas, sin embargo debe también convivir con la existencia de propuestas alternativas y acompañarlas con una mirada amplia, comprensiva, didáctica. En definitiva, de Educación se está hablando.

Lo alternativo es contracultural. Ante un sistema centralizado y normalizado que es el mismo para todos parece no haber lugar para lo diferente. Al menos cuando lo diferente aparece resulta difícil alojarlo y las opciones inmediatas son eyectarlo o normalizarlo.

El caso del Instituto “Roberto Themis Speroni” aparece como un caso relevante de política educativa en el que existen dos factores como son la sostenibilidad en el tiempo y la replicabilidad

en el territorio nacional que convierten a este enfoque alternativo en una innovación endógena que porta gran significado para la comunidad y para la política educativa.

Lo que erige a esta matriz de formación docente como algo excepcional es que a pesar de su enfoque alternativo forma parte de sistema de gestión estatal. Se pone de manifiesto que estas cuestiones no son exclusivamente técnicas sino que conviven, como plantea Vezub (2007), con discusiones políticas, ideológicas y de valor sobre condiciones de trabajo y de carrera, complejizando el debate. El recorrido por esta experiencia a través del tiempo y, en especial estos últimos años que el Estado decide intervenir, demuestra cómo los aspectos técnicos son relativamente sencillos de abordar y suelen ser los primeros. Sin embargo, los dilemas profundos en torno a la formación de maestros y a la carrera como algo integral e indisociado y su íntima relación con la transformación educativa, sigue siendo un debate postergado.

Los informes ejecutivos luego de las auditorías y los textos de futuras resoluciones pretenden resolver esas incompatibilidades técnicas que, si bien son esenciales en función de los derechos y deberes de los ciudadanos, no son excluyentes de las ideológicas. La novedad auspiciosa en este caso es la conformación de una “Red de Articulación Educativa” que a priori reunirá representantes del Estado y de la experiencia educativa alternativa en un continuo de trabajo en red, horizontal, y multidireccional. Estos espacios, siempre que no queden en buenas intenciones, son el germen de una nueva mirada en las políticas educativas.

Enseñar en los nuevos escenarios escolares implica docentes plásticos, ya no flexibles. Y la pregunta es si la formación inicial es coherente con estos nuevos contextos. Cuando Alliaud (2017) habla de lo que la enseñanza es hoy en día se refiere a un saber hacer específico que requiere experimentación; que ya no se circunscribe a la transmisión de saberes formalizados, a la transcripción de lenguajes o al ejercicio de roles definidos. Se trata más bien de un “saber hacer virtuoso”, en palabras de Sennett (2009), que propone un nuevo tipo de saber que conjuga el pensamiento con la acción trascendiendo la dicotomía teoría-práctica, sumado a la creación colectiva. La experimentación reside en la base del hacer, de cualquier saber hacer y de todos los aprendizajes posibles.

Comprender el saber y el hacer docente a través de este cristal es esencial para poder transformar: las cosas, al otro, a la educación. Las escuelas experimentales *envisionaron* este futuro presente; con esa convicción y en esa dirección trabajaron en educación para la transformación y entendieron que esto no sólo es para niños en edad escolar sino para todos y muy

especialmente para esos maestros que tienen especial responsabilidad en mostrar los caminos del descubrimiento y del poder personal para aprender.

7. Capítulo VII: Nuevas líneas de investigación

A partir de las conclusiones de la presente investigación se propone realizar el seguimiento de la intervención del Estado en el Instituto “Roberto Themis Speroni” con el fin de legitimar la propuesta.

En caso de aprobarse la resolución (en estado borrador al momento de elaboración de esta Tesis) se estima de interés analizar la evolución de la “Red de articulación Educativa” sugerida en el texto. El objetivo de esta Red es generar un trabajo conjunto entre funcionarios del Estado y los responsables institucionales para alcanzar acuerdos razonables con la intencionalidad de continuar la experiencia educativa en el marco de la Ley. Observar el proceso de intercambio, registrar, analizar y evaluar su alcance será de extrema importancia en el marco de esta experiencia educativa.

Por último, indagar acerca del posicionamiento del Estado respecto de las políticas de formación docente a la luz de la propuesta educativa del Speroni, es la oportunidad para nutrirse de experiencias alternativas e impulsar transformaciones profundas en la formación de maestros en Argentina.

Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (2006). The dynamics of innovation: Why does it survive and what makes it function in *Innovating to learn, learning to innovate*. OCDE. Centre for Educational Research and Innovation, 175-203.

Aguerrondo, I. (2004). Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente. *PREAL*. Santiago, Chile. PREAL

Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers.

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y Experiencia*, 4(23), 1-8.

Alliaud, A. (2014). El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar en *Jornadas sobre el Campo de la Formación para la práctica*. Buenos Aires, 23 y 24 de octubre, Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Área de desarrollo curricular.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(1), 31-46.

Balmori, D., Morton, M. & Wilkins, J. (2018) *Una Escuela Pequeña para un mundo grande*. City Bell, Argentina: Ediciones del Centro Pedagógico

Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67.

Botacio, D., & Acosta de C, M. (2007). *Experiencias innovadoras en la Formación inicial de Docentes*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana & Agencia Española de Cooperación Internacional.

Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC/UNESCO.

Cardini, A. & Sánchez, B. (2018). *Sobre nudos y paradojas: hacia un diagnóstico compartido sobre la carrera docente en Argentina..* Buenos Aires, Argentina: Panorama, OEI.

Cardini, A., Sánchez, B. & Mussini, M. (2016). Aprender 2016. Características y voces de los docentes. *Series de Informes Temáticos 2.* Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Evaluación Educativa, Presidencia de la Nación.

Cossettini, O. & Cossettini, L. (2001). *Obras completas.* Rosario, Argentina: Ediciones Amsafe.

Davini, M.C., Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones. En AAVV. *Políticas y sistemas de formación.* (pp.73-91) Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dilley, P. (2000). Conducting successful interviews: Tips for intrepid research. *Theory into practice*, 39(3), 131-137.

Dubet, F. (2007). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, España: Gedisa.

Estévez, A. y Esper, S. (2009), Revisitando el modelo secuencial de políticas públicas en *Revista IR del Instituto de Estudios Tributarios, Aduaneros y de la Seguridad Social, Administración Federal de Ingresos Públicos*, 5, 72-90.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Flores Arévalo, I., (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? en I. Flores Arévalo (Ed.), *Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo*. Perú: PROEDUCA-GTZ.

Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Madrid: AKAL.

García Ruiz, R. & Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-332.

Gravatá, A., Piza, C., Mayumi, C. & Shimahara, E. (2013). *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo, Brasil: Fundação Telefónica.

Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews. Tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report* 17(42), 1-10.

Jameson, F. (2013). *Brecht y el Método*. Buenos Aires, Argentina: Manantiales.

Ling, D. (1990). *El arte original de la música*. La Plata, Argentina: Ediciones Centro Pedagógico.

Lipovetzki, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, España: Anagrama Argumentos.

- Llinás, P., y Rivas, A. (2003). *Las escuelas experimentales de Tierra del Fuego: Sentidos y Condiciones de una propuesta educativa alternativa*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Lopez, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina*. Buenos Aires: CLADE-IIPE-UNESCO.
- Mezzadra, F. & Veleda C. con colaboración de Sánchez, B. (2014). *Apostar a la Docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Escuela, familia y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Buenos Aires, Argentina: Debate.
- Narodowski, M. (2017). *Seminario Escuela, Tecnología e Innovación*. Maestría en Políticas Educativas. Buenos Aires, Argentina: Universidad Torcuato Di Tella.
- Narodowski, M., & Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54.
- Pelanda, M. (1995). *La escuela Activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: IRICE
- Perazza, R. (2019). Reflexiones sobre la carrera de maestros y profesores en la Argentina. En R. Perazza, *Carreras docentes en América Latina: perspectivas, conflictos y debates pendientes*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Mexico: Graò.
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En M. Poggi, (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp.223-237) Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Pogré, P., (2004). Los temas en cuestión. En P. Pogré, *¿Cómo estamos formando a los maestros en américa latina?*. Perú: PROEDUCA-GTZ.
- Pogré, P., (2012). Formar docentes hoy, ¿Qué deben comprender los futuros docentes?. *Perspectiva Educativa*, 51(1), pp 45-56.
- Pogré, P., Allevato, C. y Gawiansky, C., (2004). *Situación de la Formación Docente Inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Perú: UNESCO PROEDUCA GTZ.
- PREAL. (2018). *ARGENTINA: El estado de las políticas públicas docentes*. Informe de seguimiento PREAL. Diálogo Interamericano y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Puiggrós, A., (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Ensayo sobre alternativas para la integración de nuestra cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC, Natura, Instituto Natura.
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*, Buenos Aires, Argentina, Santillana.

Rivas, A. & Sanchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1). 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>

Robalino Campos, M. & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente. Una apuesta para el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile*: UNESCO.

Sánchez, B., Coto, P. (2016). *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CIPECC y Natura.

Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi, (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. 19-44. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. (15). 1-16. Florida: University of South Florida

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie de Documentos de Trabajo N°50*. Santiago, Chile: PREAL.

UNESCO (2016). UIS Fact Sheet. The world needs almost 69 million of new teachers to reach the 2030. *Education Goals*. (39). 1-16.

Urruty, L. (2016). La práctica docente en las Escuelas Experimentales de La Plata. Una aproximación etnográfica a una experiencia pedagógica. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Veleda, C., Mezzadra, F., & Rivas, A. (2015). 10 propuestas para mejorar la educación en la Argentina. En *Documento de Trabajo*. Buenos Aires: CIPPEC.

Veleda, C. Mezzadra, F. & Rivas, A. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational policies of Education*. (5) 5-21 DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*. 41(2), 207-222

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad en *Profesorado: Revista de Currículum y formación de profesorado*, 11(1). 1-23

Marco Regulatorio

Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27204. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina de la Nación Argentina, 28 de octubre de 2015.

Ley de Educación Provincial N° 13688. Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 27 de junio de 2007.

Ley de Educación Nacional N° 26206. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 21 de diciembre de 2005.

Ley Educación Superior N° 25241. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina de la Nación Argentina, 20 de julio de 1995.

Ley N° 10579 (Estatuto del Docente). Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, 3 de septiembre de 1992.

Ley de Transferencia Educativa N° 29049, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 6 de diciembre de 1991.

Ley N° 14473 (Estatuto del Docente). Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 22 de septiembre de 1958.

Decreto N° 2299 (Reglamento General de las Instituciones Educativas). Jefatura de Gabinete de Ministros, 22 de noviembre de 2011.

Decreto N° 44 (Reglamentación Estatuto del Docente). Departamento de Gobierno y Justicia, 28 de Febrero de 1995.

Decreto N° 688 (Reglamentación Estatuto del Docente. Licencias médicas.). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1 de marzo de 1993.

Decreto N° 2485 (Reglamentación Estatuto del Docente). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 3 de septiembre de 1992.

Resolución Borrador s/n. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, año 2019.

Resolución de firma conjunta N° 1610. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, DGCYE, 7 de junio de 2018.

Resolución 1567. Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego. Año 2017.

Resolución N° 24 (Lineamientos curriculares Formación Docente Inicial). Consejo Federal de Educación, 7 de noviembre de 2007.

Resolución N° 823. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 22 de marzo de 2002.

Resolución N° 1423. Dirección General de Cultura y Educación, año 2002.

Resolución N° 16023. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, año 1994.

Resolución N° 955. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina, 17 de abril de 1985.

Resolución N° 833. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina, 13 de abril de 1984.

Disposición N° 117. Ministerio de Educación y Justicia, Dirección Nacional de Educación Superior, 15 de junio de 1989.

Informe Ejecutivo, Relevamiento N° 001 (Unidad Académica THEMIS SPERONI – Escuela Media N° 35 e Instituto Superior de Formación Docente N° 94). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Auditoría General, año 2018.

Artículos periodísticos y entrevistas radiales

Ántola, M. (4 de abril de 2016). La Escuelita: un modelo educativo sin pupitres, ni notas, ni amonestaciones. *La Nación*. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-escuelita-un-modelo-educativo-sin-pupitres-ni-notas-ni-amonestaciones-nid1885900>

Cardini, A., Sánchez, B. (4 de abril de 2018). Reglas que generan paradojas. *Clarín*.

Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/reglas-generan-paradojas_0_SJ5jVxmoG.html

El arte como experiencia de aprendizaje. (18 de octubre de 2016). *Diálogo*

educativo. Recuperado de: <http://dialogoeducativobolivia.blogspot.com/2016/10/el-arte-como-experiencia-de-aprendizaje.html>

El modelo de “La escuelita”, una educación a imitar. (8 de abril de 2016). *Políticas*

y Públicas. Recuperado de: <https://www.politicasypublicas.com/el-modelo-la-escuelita-educacion-imitar/>

Intervienen colegios pedagógicos para cambiarle el régimen a los docentes. (23 de

junio de 2018). *El día*. Recuperado de: <https://www.eldia.com/nota/2018-6-23-2-52-13-intervienen-colegios-pedagogicos-para-cambiarle-el-regimen-a-los-docentes-la-ciudad>

La gobernadora visitó el Instituto de Educación Superior “Terra Nova” de Ushuaia. (8 de agosto de 2017). *Reporte Austral*. Recuperado de:

<https://reporteaustral.com.ar/noticias/2017/08/08/3450-la-gobernadora-visito-el-instituto-de-educacion-superior-terra-nova-de-ushuaia>

Orsale, M. (1 de Junio de 2014). El arte abre espacios inmensos en la vida. *El día*. Recuperado de <https://www.eldia.com/nota/2014-6-1--el-arte-abre-espacios-inmensos-en-la-vida>

Ushuaia es el único Municipio que tiene un instituto superior de educación. (9 de mayo de 2017). *El diario del Fin del Mundo*. Recuperado de:

<http://www.eldiariodelfindelmundo.com/noticias/2017/05/09/71978-ushuaia-es-el-unico-municipio-que-tiene-un-instituto-superior-de-educacion>

Videla, J.C. & Iturralde, M., (19 de febrero de 2019). Entrevista a Juan Carlos Videla y Miguel Iturralde en *Lanata sin Filtro*, Radio Mitre.