



Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: Aportes de la investigación educativa*

STUDENT POLICIES IN TEACHER EDUCATION IN LATIN AMERICA: CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL RESEARCH

Alejandra Birgin PhD.¹
alebirgin@hotmail.com
Universidad de Buenos Aires

*Ponencia presentada en el 2do Congreso Internacional UNAE, Formación Docente, desarrollado del miércoles 28 de septiembre al sábado 01 de octubre de 2016, en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador - UNAE.

¹ Alejandra Birgin es una pedagoga argentina. Trabaja como profesora e investigadora en UBA (Universidad de Buenos Aires) y en UNIPE (Universidad Pedagógica). Se especializa en la problemática de la formación y el trabajo docente en América Latina, temas sobre los que ha publicado numerosos artículos y libros.

RESUMEN

Una problemática, muy presente en la investigación educativa y en el debate público latinoamericano alrededor de la formación docente en las últimas décadas, es la inclusión de sujetos con trayectorias educativas y pertenencias culturales y sociales “novedosas” que buscan formarse para trabajar como docentes. Aunque históricamente la formación docente –sobre todo el magisterio – atraía a la población de sectores sociales medio-bajos, esto no constituyó un problema. Hoy, en cambio, es un tópico presente en múltiples discursos. Esta ponencia buscará recorrer la construcción de esta problemática: ¿Qué aportó la investigación educativa a su producción? ¿Qué instituciones participaron en esa disputa? ¿Cuán sensibles son estos discursos a las tradiciones e historias de cada país? ¿Qué relación hay entre esta construcción y las políticas docentes vigentes? Indagamos las formas en que los futuros docentes han sido y son representados y posicionados desde diversos discursos públicos y cómo las investigaciones educativas han formado parte de la producción de esos discursos desde la educación comparada en una dinámica entre políticas y modelos de formación docente que son elaborados y diseminados internacionalmente pero que se construyen localmente.

Palabras claves: formación docente, investigación educativa, política educativa y discursos públicos.

ABSTRACT

A problematic, very present in educational research and in the Latin American public debate around teacher education in the last decades is the inclusion of students with educational trajectories and “novel” cultural and social backgrounds who wish to be trained to work as teachers. Although historically teacher training programs – and teaching in general – has attracted students from the lower middle classes, this was not a problem. Today, however, it is a topic present in multiple discussions. This paper aims to discuss how this problem was constructed: What did educational research contribute to its production? Which institutions participated in this dispute? How sensitive are these discussions to the traditions and histories of each country? What is the relationship between this issue and the current educational policies? We investigate the ways in which future teachers have been and are represented and positioned from various public speeches and how educational research has been part of the production

of this discourse from comparative education in a dynamic between policies and models of teacher training that are elaborated and disseminated internationally but are built locally.

Key words: teacher training, educational research, educational policy and public speeches.

INTRODUCCIÓN

El escenario educativo contemporáneo se nutre de diversas tradiciones y políticas que confluyen en depositar en las escuelas un conjunto inmenso de esperanzas y aspiraciones de un futuro mejor para las próximas generaciones. Los docentes tienen reservado allí un lugar protagónico y, en simultáneo, son criticados desde discursos que señalan sus “déficits”.

En esta presentación nos interesa detenernos en este escenario brevemente esbozado, enfocándonos en una problemática presente en la investigación educativa y en el debate público latinoamericano alrededor de la formación docente en las últimas décadas: la inclusión de sujetos con trayectorias educativas y pertenencias culturales y sociales “novedosas” que buscan formarse para trabajar como docentes. Aunque históricamente la formación docente –sobre todo el magisterio – atraía a población de sectores sociales medio-bajos, esto no constituyó un problema. Hoy, en cambio, es un tópico presente en múltiples discursos. Esta ponencia buscará recorrer la construcción de esta problemática: ¿Qué aportó la investigación educativa a su producción? ¿Qué instituciones participaron en esa disputa? ¿Cuán sensibles son estos discursos a las tradiciones e historias de cada país? ¿Qué relación hay entre esta construcción y las políticas docentes vigentes?

Buscaremos indagar las formas en que los futuros docentes han sido y son representados y posicionados desde diversos discursos públicos y cómo las investigaciones educativas han formado parte de la producción de esos discursos. Asimismo, nos interesa indagar qué tipo de posición docente dichos discursos contribuyen a construir.

Nos proponemos, entonces, plantear los aportes de la investigación educativa y la educación comparada al debate poniendo en cuestión lo que parecen evidencias y categorías fijas para pensar las condiciones de su formación y transformación en el tiempo.

Trabajamos y pensamos la educación comparada en la dinámica entre políticas y modelos de formación docente que son elaborados y diseminados internacionalmente pero que se construyen localmente, por criterios internos a cada sociedad y que responden a marcos interpretativos en los que se funden tradiciones culturales, valores colectivos, fuerzas políticas, ideologías dominantes, etc. Así, más que un proceso lineal, la internacionalización es un proceso contingente íntimamente ligado a contextos económicos y sociopolíticos específicos (Schriewer y Martínez Valle, 2007).

Ciertas perspectivas anclan la educación comparada en indicadores estandarizados (pruebas, estadísticas, etc.) independientemente de las condiciones divergentes de los países. En cambio, otros enfoques (a los cuales adscribimos) muestran la fertilidad de explorar problemas con una mirada más detallada y atenta al contexto, que dé cuenta tanto de las desiguales relaciones de poder como de la complejidad de los procesos de recepción y apropiación de las políticas o procesos globales (Acosta, 2015).

En este sentido, los contextos locales y regionales no son espacios homogéneos ni vacíos donde se sobreimprimen los poderes transnacionales o imperiales de ayer y de hoy: son redes de relaciones complejas, con sus historias particulares, sus estructuras sedimentadas y sus actores que portan estrategias y lenguajes propios.

La combinación entre comparación y análisis histórico no solo permite comprender los procesos de construcción de horizontes de referencia internacional, imágenes del mundo y proyectos de reforma, sino también permite analizar cómo se construyen y transforman esos constructos interpretativos (Schriewer y Martínez Valle, 2007). En esa línea, la búsqueda de la diferencia y la particularidad requiere ser considerada junto con los actos de traducción como elementos centrales en la educación comparada, que conectan y enlazan tradiciones y lenguajes para entender la realidad educativa.

Otro eje para pensar la educación comparada en la actualidad es la cuestión de la circulación. La comparación clásica enfatizaba la diferenciación de procesos como guía para entender las distintas historias. Hoy, al contrario, la pregunta epistémica es por la interconexión y la circulación (lo que no significa olvidar la comparación) y por la variedad de circuitos, escalas y velocidades que hay en esa circulación para no considerarla un flujo único y arrollador (Appadurai, 2015; Dussel, 2016).

En esta ponencia reponemos, en primer lugar, el escenario de la agenda para la formación docente a través de la exposición de algunos debates presentes en la arena global como así también en ciertos desarrollos locales. Luego, y al interior de estos debates, nos detenemos específicamente en dos nudos problemáticos: en primer lugar abordaremos los discursos acerca de los estudiantes de formación docente que sostienen los organismos internacionales y distintos trabajos del campo académico; el segundo eje son las políticas estudiantiles, analizaremos en particular los casos de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile. Por último, buscaremos aportar algunas ideas para un cierre provisorio.

1- UNA AGENDA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE, ENTRE LA GLOBALIZACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL

Vivimos un tiempo en América Latina que se caracteriza por la expansión de los sistemas escolares, que deposita en ellos un conjunto inmenso de esperanzas y aspiraciones de un futuro mejor para las próximas generaciones y que reserva un lugar protagónico a los docentes. Pero, a la vez, las escuelas y quienes en ellas enseñan son criticados desde discursos que señalan sus “déficits” y carencias operando un notable proceso de deslegitimación pública de la posición docente (Birgin, 2015).

Esta tensión adquiere rasgos específicos en el nivel superior en las últimas décadas², nivel que se expande fuertemente ligado a la masificación del nivel medio. En este escenario tiene lugar la ampliación matricular en la formación docente ligada, además, a la mayor demanda de docentes para atender un sistema educativo que, con ritmos disímiles en los diferentes países, está en crecimiento. Ello implica una diversificación creciente de las procedencias sociales, culturales y étnicas de origen de sus estudiantes así como de sus trayectorias educativas, siguiendo una tendencia del conjunto del nivel superior (Ezcurra, 2011) que desafía las tradiciones y formatos de las instituciones de formación y de las políticas públicas.

Al mismo tiempo, un rasgo de esta época es el incremento de la intervención en las políticas educativas de un “tercer sector” heterogéneo en su composición y recursos. Cada vez más la fabricación y regulación de las políticas se hicieron

² Una referencia inevitable en esta perspectiva es la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008): La educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

intensivas en conocimientos, a la vez que se produjeron otras circulaciones y flujos entre esos conocimientos (Barroso, 2011). Allí, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en la promoción de políticas que consideraban estratégicas para la región.

En ese marco, no son ajenos a la cuestión docente. Sus propuestas confluyen en la creación de un lenguaje común para nombrar características que encierran modos de entender, nominar y prescribir concepciones acerca de la docencia que tienen, claro está, un carácter eminentemente político. Se trata de un cierto modo de razonar y presentar qué construye al docente como portador de ciertas disposiciones y cualidades y no de otras (Popkewitz, 1995).

Un análisis de las intervenciones de organismos como BID y Banco Mundial (y, con un lugar central, en nuestro tema, de PREAL) muestra que generaron estudios diversos que dan fundamento y apoyo a créditos y donaciones. A la par, otras instituciones (UNESCO, IPE, CIPPEC) a la vez que producían información, desarrollaban ideas y propuestas de políticas con posiciones diversas (Simon y Palamidessi, 2007).

En este marco, las últimas décadas en la región muestran una serie de tensiones compartidas alrededor de la formación docente, que han sido atendidas y resueltas de modos distintos en los diversos países. Señalaremos a continuación algunas de las cuestiones que han vertebrado los debates en este tiempo:

-Cambios en la morfología del sistema formador de docentes: por un lado hay expansión matricular que se complementa con diversificación de la oferta institucional para la formación docente. Renovación y/o creación de instituciones de gobierno del conjunto de la formación superior de los docentes (movimientos re-centralizadores).

-Expansión de la duración de las carreras de formación docente junto con la promoción de cambios curriculares. Los motivos que fundamentan estos cambios son diversos: la relevancia y el impacto de cambios culturales tales como las nuevas tecnologías, las tensiones alrededor del lugar de la pedagogía y la didáctica, el espacio que debe ocupar la práctica, el debate por un enfoque por competencias, etc.

-Participación en el debate público de comunidades epistémicas más amplias y diversas: movimientos sociales, pedagogía de la tierra, educación intercultural bilingüe, etc.

-Aumento exponencial de la problemática de la evaluación en los debates educativos. Creación y desarrollo de agencias responsables de la evaluación, acreditación y medición de los procesos educativos.

-Presencia creciente en la agenda educativa de diversas políticas estudiantiles. Aparición de debates en torno a distintas políticas de ingreso, sostenimiento y egreso estudiantil.

En la trama de las políticas y tensiones enumeradas se construye el sujeto de la formación docente. En esta ponencia nos detendremos en las políticas estudiantiles que se desarrollan en la formación docente inicial y en los discursos acerca de sus estudiantes. Comencemos, entonces, por indagar estos últimos.

2- DISCURSOS ACERCA DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA

Uno de los primeros estudios producidos que pone “en observación” los cambios en la población estudiantil que busca formarse para trabajar en la enseñanza en América Latina (estudio que luego fue amplificado y diversificado) es un texto de Ernesto Schifelbein y otros (1994), publicado en el Boletín de OREALC UNESCO. Este trabajo, en base a una investigación comparada en seis países de América Latina, se propone construir una caracterización de los maestros y vincularla con la calidad de la educación en América Latina. Le seguirán otros muchos de los organismos internacionales (principalmente del BID y el BM-PREAL) que, basados en investigaciones *ad hoc* que ellos mismos financian, sostienen el creciente empobrecimiento del origen material y simbólico de quienes buscan trabajar como docentes, en una retórica coherente con la hegemonía de la década de los '90. A modo de ejemplo:

Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos profesores. La investigación reciente sugiere que aquellos que entran a programas de adiestramiento docente tienen desempeños académicos desproporcionadamente bajos. Una encuesta reciente de profesores en seis países encontró bajos niveles de satisfacción y prestigio y pocos incentivos para la excelencia” (Schiefelbein et al, 1994:24).

“Se ha creado un círculo vicioso en el cual unos pocos graduados talentosos de secundaria aspiran a la profesión docente y sus cupos son llenados por aquellos que no pueden postular a posiciones más prestigiosas (Puryear, 1997: 14).

En la actualidad, los organismos internacionales sostienen un discurso con similar matriz, ahora alimentada por investigaciones y políticas específicas desarrolladas en diversos países. Respecto del trabajo de Schifelbeim citado *ut supra*, ya no son las condiciones de trabajo las que atraen solo candidatos débiles, sino que es la falta de selectividad la causa: es interesante notar aquí la forma en que gira el discurso acerca de la relación entre condiciones salariales y selección docente. Por ejemplo, el documento *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*³ publicado en el 2014, lo propone del modo siguiente:

Para mejorar la calidad de los profesores, se deben afrontar tres desafíos básicos: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores. De estos desafíos, es probable que el reclutamiento (elevar el nivel de los profesores al momento del reclutamiento) sea lo más complicado para los países de América Latina y el Caribe, porque requiere que se intensifique la selectividad de la enseñanza como profesión. (...) Pero para atraer a los individuos de gran talento hacia la enseñanza, es necesario alinear un conjunto complejo e interrelacionado de factores cuya modificación puede resultar una tarea difícil y lenta, entre los que figuran los salarios y la estructura salarial, el prestigio de la profesión, la selectividad del ingreso en los programas de formación docente y la calidad de dicha formación”. (Bruns y Luque, 2014: 23).

“Los aumentos de salario solo provocarán una mejora en la calidad si van acompañados de políticas dirigidas a incrementar la selectividad de los programas de educación docente (...) Pero lo fundamental es que la falta de selectividad socava el prestigio de la profesión y vuelve menos atractiva la educación docente para los estudiantes más destacados (Bruns y Luque, 2014:24).

Estos discursos, que tienen amplia circulación y una particular llegada en América Latina, son procesados y reconfigurados desde dinámicas, tradiciones y culturas propias de cada contexto. Como Ball (1994) argumentara, cada una de estas instancias constituye arenas de acción atravesadas por disputas que abarcan desde la producción de los textos políticos hasta el contexto de la práctica. En estos ámbitos, los sujetos tienen un margen para redefinir y “hacer” las políticas, en función de los marcos que configuran las tradiciones propias de cada territorio (Beech y Meo, 2016).

³ Este trabajo a cargo de Bruns y Luque (2014) se basa en una investigación sobre el desempeño de profesores a partir de observaciones de 15.000 clases en siete países de la región.

Desde el punto de vista de la intervención de los organismos internacionales, se observa una marcada continuidad argumentativa en los documentos de las últimas dos décadas (Tello, 2013). Se trata de diagnósticos y debates que alcanzaron cierto nivel de consenso en una parte de la región y fueron incorporados o pasaron a formar parte de muchos discursos oficiales. En cambio en otros países donde la cuestión del derecho a la educación está en el corazón del debate de las políticas educativas, las propuestas estatales tienen una orientación diferente.

¿Qué aportaron las investigaciones educativas en este campo? El panorama muestra que abundan los estudios sobre condiciones de trabajo docente que tienen, en general, una fuerte impronta sociológica. En cambio, hay menos trabajos disponibles acerca de la tarea de enseñar desde perspectivas pedagógicas o que indaguen la relación con la cultura y los saberes que sostienen quienes enseñan o se forman para hacerlo.

El primer grupo de estudios -aquellos con impronta sociológica-, estarían mostrando que, en distintos países de la región, quienes optan por la docencia provienen de sectores más empobrecidos que los que eligen otras carreras del nivel (Vaillant, 2006; Fernández, 2010; Ruffinelli y Guerrero, 2009). En cambio, el segundo grupo de estudios presentado permite abrir otras perspectivas de trabajo; por ejemplo, se piensa aquí la diversificación con otros énfasis, mostrando la creciente inclusión de sectores populares en la educación superior y, particularmente, en la formación docente, con la diversidad de perfiles y trayectorias que ello implica (Birgin, 2013; Gluz, 2011; Charovsky, 2013).

3- POLÍTICAS ESTUDIANTILES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Frente a la novedad que constituye la heterogeneidad creciente de los ingresantes a la formación docente -heterogeneidad general en toda la población que accede a la educación superior-, se han desplegado una serie de políticas con sentidos y énfasis distintos que tienen como sujeto de acción principal a dichos ingresantes. A este conjunto de políticas las denominaremos políticas estudiantiles. Se trata de una línea novedosa de políticas dentro de la formación docente que tiene un peso creciente en la agenda regional, logrando intervenir en los modos en que se caracteriza públicamente a los futuros docentes desde perspectivas y orientaciones diferentes.

Por políticas estudiantiles en la formación docente entendemos las normativas, programas, prácticas e instituciones que se ocupan de quienes estudian para trabajar como docentes⁴. Se trata de discursos que construyen cuando nombran, asignan una posición en medio de disputas y, esencialmente, producen sentidos. Incluimos aquí a las políticas de sostenimiento –por ejemplo, becas–, las políticas de selección de candidatos antes, durante y después de la formación inicial, y, también, al grupo de políticas acerca de la participación estudiantil, los debates en las agendas formativas *ad hoc*, etc.

Las políticas estudiantiles constituyen un aspecto prolífico y novedoso dentro de las políticas de formación docente, ya que articulan cuestiones socioeconómicas, políticas y académicas, presentándose, en algunos casos, como una alternativa de respuesta ligada a la construcción de cierta caracterización pública de los futuros docentes.

En los siguientes párrafos, nos dedicaremos a analizar las tendencias centrales de las políticas estudiantiles en la formación docente en Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile.

En Argentina y en Uruguay la constitución de la docencia como profesión de estado data de fines del siglo XIX, influenciada en gran medida por el paradigma normalista y la fuerte regulación que el estado estableció sobre el trabajo de enseñar. Sin embargo, no es éste el caso de otros países de la región, donde la presencia del estado nacional es más tardía y menos intensa, y donde su legitimidad es puesta muchas veces en cuestión. En estos países vecinos –Argentina y Uruguay– la definición de la carrera docente cimentó sus bases en la década de 1940 y 1950. Ambos países compartieron el ideal de una escuela pública en expansión para alcanzar en su cobertura al conjunto de la población. Hoy el conjunto de la educación superior de grado en formación docente es gratuita y de acceso irrestricto.

En el caso uruguayo, el primer Estatuto del Profesor fue aprobado en 1947. Las políticas estudiantiles en la formación docente se ocuparon del apoyo socioeconómico –existen en la actualidad un amplio abanico de becas–, de la participación institucional y del fortalecimiento académico. Respecto de la participación estudiantil, se registran proyectos desde fines de los '80. Desde el año 2005 se observan políticas en este sentido que incluyen dos líneas de acción:

⁴ Esta definición reconoce como antecedente la de políticas docentes formulada por Myriam Southwell en 2003.

por un lado, se decidió aumentar la representación estudiantil en órganos de cogobierno de las instituciones de formación; en segundo lugar, se desarrolló una línea de políticas que habilita pensar trayectorias estudiantiles flexibles adecuadas a los intereses y posibilidades de los estudiantes. El caso argentino tiene una conformación peculiar que no encaja en el modelo de lo que está sucediendo en la mayoría de América Latina; comparte -al igual que Uruguay- un fuerte hincapié en el rol del estado y la centralidad de la educación pública (Ball, 2016). En ese marco, los docentes son claramente trabajadores del Estado y cuentan con un Estatuto que organiza su tarea desde 1958.

En cuanto a las políticas estudiantiles, en Argentina se sostienen desde 2003, con énfasis diversos, programas de becas para futuros docentes. Algunos de ellos han incluido propuestas de acompañamiento académico, pedagógico, cultural, así como trabajo sociocomunitario. Por otro lado, un abanico de proyectos sostuvo la participación estudiantil en sus comunidades y al interior de las instituciones formadoras: se propició la representación estudiantil en sus distintos órganos de gobierno, se promovieron talleres y tutorías de apoyo académico a los estudiantes, entre otros. Por último y en sintonía con lo planteado, hasta el 2015 hubo una serie de proyectos que buscaba la inclusión de los estudiantes en investigaciones participantes, fortalecer los lazos entre ellos y sus comunidades -incorporando su historia, su cultura, sus conflictos-, así como la producción de conocimiento pedagógico situado.

En Paraguay el análisis de las propuestas de políticas estudiantiles para la formación de docentes exige partir de considerar que se trata de un país que vivió una larga dictadura entre 1954 y 1989. En este contexto, los puestos docentes constituyeron un bien preciado en prácticas políticas clientelares. La Ley de Educación de 1998 fue el puntapié inicial para que tres años más tarde se formulara el estatuto del educador profesional. Dicha norma es la más reciente de la región (Perazza, 2014) que incorpora la evaluación tanto al ingreso a la docencia como en el transcurso de la carrera docente; la evaluación opera aquí como criterio de ascenso. Otro elemento contextual relevante es que en Paraguay toda la educación superior es pagada.

En ese país, las políticas estudiantiles dependen básicamente de cada institución formadora. Para ello, el organigrama de los institutos de formación docente -que data de 1999- reconoce la existencia del Centro de Estudiantes a la vez que de una Comisión de Padres. Existe, además, una unidad de Bienestar estudiantil sobre la que hay débil información disponible. La Comisión de Padres, cuya sola

inclusión muestra un modo infantilizado en que se concibe a las instituciones formadoras de docentes, confronta con la incorporación creciente en otros países de la región de los estudiantes en el gobierno institucional.

Por último nos vamos a detener en Chile. Diversas investigaciones han mostrado que este país constituye el paradigma del sistema educativo neoliberal. Es el país que tiene más provisión privada y mayor desarrollo de los sistemas de evaluación y comparación de resultados. Nada de esto hubiera sido posible sin la feroz dictadura de Pinochet y las marcas que permanecen de ella: podemos afirmar que es un laboratorio educativo/económico/social de la política neoliberal (Ball, 2016). En el área educativa, Chile ha privatizado gran parte del sistema y el conjunto de la educación superior se encuentra arancelada, además de contar con estrictos sistemas de evaluación para ingresar en ella. Por ejemplo, en el año 2013 Chile aprobó la Ley de Formación e Inicio del Ejercicio Profesional Docente. En palabras de la ministra de ese entonces:

Este proyecto busca atraer a los mejores estudiantes a la docencia, dignificando la profesión a través de mejores remuneraciones para los profesores destacados y estableciendo, al mismo tiempo, mayores requisitos para ingresar a estudiar pedagogía.⁵ (Carolina Schmidt, ex Ministra de Educación del gobierno de Piñera).

Este proyecto estipula que los que quieren estudiar la carrera docente deben obtener un puntaje mínimo en la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Este exámen es una prueba general e igual para todos los aspirantes al nivel superior. A esas condiciones para el ingreso se suman las condiciones para el egreso de la formación docente: en los últimos años se implementó la prueba “Inicia” que se toma al finalizar la formación y que está formulada en relación con los estándares establecidos para cada carrera.⁶ Las políticas estudiantiles privilegiadas en Chile son aquellas ligadas al sistema de becas que data de 1998. Por ejemplo, la reciente beca “Vocación de Profesor” busca atraer a jóvenes que

⁵ El discurso ampliado así como otros elementos sobre el proyecto al que el mismo hace referencia pueden encontrarse en el siguiente link del Ministerio de Educación de Chile: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=26726 (recuperado el 15-09-16)

⁶ La Prueba Inicia es un examen que permite acreditar los saberes de quienes egresan de las carreras de formación docente y pretenden insertarse en el Sistema de Educación. Al momento de escribir este artículo, la Prueba Inicia poseía un carácter optativo; sin embargo, en diversos debates de la arena político-educativa chilena, se está proponiendo que este examen se torne obligatorio para el conjunto de los recientes egresados de la formación inicial docente.

hayan obtenido altos puntajes en la PSU: en función de la calificación obtenida en este examen, el Estado puede financiar los aranceles de la universidad, hasta el otorgamiento de un estipendio.⁷

Hasta aquí hemos presentado el campo de las políticas estudiantiles en algunos países de América del Sur, reconociendo que conforman un amplio abanico. Al momento de analizarlas y más allá de que no se trata de “tipos puros”, se observan mayores proximidades entre Uruguay y Argentina y, por otro lado, entre Chile y Paraguay.

4- A MODO DE CIERRE

Los posicionamientos político-pedagógicos fundados en el argumento de que los futuros docentes son sujetos deficitarios poseen una fuerte presencia en América Latina. Ellos se centran en las presuntas carencias de los estudiantes de la formación docente y en los obstáculos que ello implicaría para trabajar con la complejidad de los desafíos pedagógicos actuales. Así, la preocupación en torno a la mejora de la educación suele derivar en la atención de esos supuestos déficits, ya sea a través de instancias de capacitación compensatoria o remedial de los futuros docentes o, fundamentalmente, en torno a políticas de selección de los “mejores candidatos” para la docencia. En paralelo y disputando el tipo de construcción pedagógica, que este tipo de políticas promueven, existen prolíficos debates y experiencias alternativas.

Si bien Paraguay y Chile (junto con Perú, México, Colombia) aparecen en este recorrido como los países más permeados por las propuestas de los OOI –principales agentes en la promoción de una visión deficitaria de los estudiantes de la formación docente–, sus políticas estudiantiles distan de ser idénticas; es decir, existe una traducción local y diferencial de dichos discursos. Del mismo modo, si bien Uruguay y Argentina presentan mayores afinidades en las orientaciones y propuestas vigentes hasta 2015, pueden observarse diferencias en la creación y fundamentación de las propuestas. Cualquiera sea el país de

⁷ Una situación similar es la del Perú. Allí, desde el año 2012, el Estado ha creado el PRONABEC (programa nacional de becas y crédito educativo). Dentro de la gama de becas que ofrece este organismo, se encuentra la Beca Vocación de Maestro con la finalidad de “promover el acceso a la carrera universitaria docente a jóvenes de alto rendimiento académico y con un profundo compromiso con la educación”. Para acceder a ella se rinde un examen de selección. El Estado financia el costo de la carrera (en universidades privadas) y un estipendio para el sostenimiento del becario.

la región, es relevante observar los discursos oficiales en circulación y dónde colocan el eje de sus políticas, ya que allí puede leerse el diagnóstico acerca de la heterogeneidad de quienes buscan hoy formarse para trabajar como docentes.

Una mirada al abanico de políticas estudiantiles muestra su diversidad así como ciertos patrones compartidos. Cuando las políticas se basan en privilegiar la incorporación de alumnos “exitosos” o “de excelencia” a la formación docente no se prioriza (o, más aún, se renuncia) el trabajo con estudiantes supuestamente deficitarios, habitualmente portadores de otras marcas culturales; la premisa del trabajo con los “exitosos” es que su incorporación permitirá elevar la calidad del proceso educativo⁸. Sin embargo, existen otros países en donde se desarrollan políticas que interpelan a los sujetos de la formación no ya desde sus “déficits,” sino desde sus potencias, convocándolos, por ejemplo, a la construcción de dinámicas institucionales democratizadoras. Estas últimas medidas ponen mayor énfasis en la dimensión política de la formación docente, en la promoción de la participación estudiantil, la democratización institucional, la configuración de nuevas formas de autorización docente y la ampliación del espacio público. Se observan allí experiencias igualitaristas en una búsqueda explícita por hacer efectivos derechos que, otrora, parecían sólo existir (a veces) en un plano legal o normativo.

El lugar que ocupa el Estado en las disputas entre, por un lado, los discursos que promueven la selectividad y meritocracia, y, por el otro, aquellos que toman a la educación como derecho, genera una diferencia clave que configura el terreno educativo de la región. La construcción de un discurso que posiciona a los docentes en un lugar de no saber, de debilidad o de imposibilidad pedagógica tiene consecuencias en los modos en que se configura públicamente el valor de la tarea docente y sus potenciales contribuciones a la educación de las nuevas generaciones. De esta manera, vale preguntarnos: ¿es posible un horizonte potente para las escuelas desde los discursos y políticas que apelan a la excelencia y, en simultáneo, estimulan una posición de debilidad y desconocimiento de la docencia?

La investigación educativa tiene un rol clave en este escenario; sus discursos también hablan de los sujetos de la formación docente, poseen una forma específica de hacer visible otros discursos y los propios, promueven algunos

⁸ Una cuestión a indagar es que sujeto docente se produce con aquellos que han sido seleccionados, con los “mejores”, los que han superado un sistema de evaluación estricto como condición para ocupar un puesto docente. Esperamos que sea tema de próximas investigaciones.

saberes y experiencias, mientras que excluyen otros. Es así que la investigación cobra una responsabilidad política en un terreno que ella también configura. Es la intención de este artículo abonar a dicha responsabilidad.

5-BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. y G. Ruiz (Eds.). (2015). *Repensando la educación comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barroso, J., y Carvalho, L. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. En: *Propuesta educativa*, 36, 9-24.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Birgin, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En: A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. de Freitas (Eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 105-119). Porto: Mais Leituras.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2016). Fonder la comparaison en raison (mimeo). Seminario Ecos, Universidad Paris VIII, Francia.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- Perazza, R. (coord.)(2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR – PASEM*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Revista Propuesta educativa*, 13, 30-42.
- Ruffinelli A., Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de egresados de pedagogía. En *Revista Calidad en La Educación*, N° 31. Consejo Nacional de Educación.
- Schriewer, J. y Martínez Valle, C. (2007). ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX. En: *Revista de Educación*, 343. Mayo-Agosto. Ministerio de Educación, cultura y deporte español. pp 531-557.

Southwell, M. (2007) Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En: *Anuario de Historia de la Educación*, año 2007, pp. 261 – 261.