

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

La formación de profesores de psicología en el marco del federalismo argentino, el caso de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nanni, Silvina Inés y Pico, Laura.

Cita:

Nanni, Silvina Inés y Pico, Laura (2024). *La formación de profesores de psicología en el marco del federalismo argentino, el caso de Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/710>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/hqD>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN EL MARCO DEL FEDERALISMO ARGENTINO, EL CASO DE CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Nanni, Silvina Inés; Pico, Laura

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La formación docente inicial tiene centralidad en las definiciones político-educativas debido a sus consecuencias para la educación en los demás niveles escolares, especialmente con la ampliación de la obligatoriedad al nivel secundario (dispuesta por la ley 26206). Los docentes en Argentina se forman en institutos terciarios o en universidades. Este sistema binario da lugar a diferentes intereses debido a que mientras los institutos terciarios dependen de los gobiernos jurisdiccionales, las universidades nacionales son autónomas. A su vez, diversas normas del Consejo Federal de Educación y del Consejo de Universidades han pautado lineamientos curriculares para la formación docente inicial (CFE 24/07; CU AP 117/12), pero no son necesariamente congruentes. En este contexto, proponemos examinar el impacto de estas reformas en la formación de profesores de psicología en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analizando documentos normativos y curriculares. Los datos recopilados revelan divergencias en la composición de las propuestas de formación, con mayor presencia de las regulaciones federales en el caso de los institutos terciarios que en el ámbito universitario. Esta disparidad plantea desafíos para garantizar la calidad y coherencia en la formación docente en el país.

Palabras clave

Política - Formación - Docencia - Profesorado de Psicología

ABSTRACT

THE TRAINING OF PSYCHOLOGY TEACHERS IN CABA

Initial teacher training is central to political-educational definitions due to its consequences for education at all the school levels, especially with the extension of compulsory education to the secondary level (Law 26206). Teachers in Argentina are trained in institutes or universities. This binary system gives rise to different interests because while the institutes depend on jurisdictional governments, the national universities are autonomous. At the same time, various regulations of the Federal Council of Education and the Council of Universities have established curricular guidelines for initial teacher training (CFE 24/07; CU AP 117/12), but they are not necessarily consistent. In this context, we propose to examine the impact of these reforms on the training of psychology teachers in the Autonomous

City of Buenos Aires, We analyze normative and curricular documents. The data collected reveal divergences in the composition of training proposals, with a greater presence of federal regulations in the case of institutes than in the university environment. This disparity is challenging for quality and coherence in teacher education in the country.

Keywords

Politics - Training - Teaching - Psychology professorships

Introducción

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que incluye el análisis histórico y contextualizado de las políticas educativas de formación docente inicial, tanto en el nivel local como en el nacional[i]. En el marco de esta indagación se analizan las políticas curriculares y los modos en que las jurisdicciones de nuestro país recontextualizan las reformas orientadas a esta formación y definen propuestas curriculares localizadas.

Por el tipo de abordaje que pretendemos, se trata de un estudio cualitativo que no busca comprobar hipótesis o generalizar resultados, sino interpretar un estado de situación. En esta oportunidad, se recogen las características comunes y originales de las normativas curriculares para la formación de Profesores de Psicología en institutos no universitarios y universidades de la jurisdicción mencionada en el marco de los acuerdos federales. Este es un estudio descriptivo e interpretativo que recoge información a partir del análisis de documentos, entre los que se incluyen, leyes nacionales, normativas federales, provinciales, resoluciones, diseños curriculares y planes de estudio pertenecientes a los dos tipos de instituciones ya mencionadas.

Debido a que las reformas en la formación docente han tenido un marco común en Sudamérica, delimitamos la búsqueda de antecedentes a las producciones realizadas en ese territorio. Recopilamos sólo investigaciones cuyo recorte temático estuviera vinculado a las transformaciones curriculares en el marco del último ciclo de reformas relacionadas con la formación de profesores de nivel secundario, y más concretamente, destinados a la enseñanza de la psicología.

En este rastreo, hemos encontrado diversos estudios vinculados a las reformas curriculares de los profesorados de nivel secundario en Argentina. Algunos de ellos analizan la relación entre la

normativa de diversos países de la región latinoamericana como los trabajos de Molinari (2017), Haller (2021), Vaillat (2019), otros analizan la normativa nacional y su vinculación con la jurisdiccional, como los trabajos de Cappellacci (2021), Morelli (2018); y finalmente organizamos en un tercer grupo encontramos aquellos que vinculan la normativa nacional y la específica del profesorado de psicología, tal es el caso de los trabajos de Cardós y otros (2018), Cardós (2018) y García-Pico (2020).

La formación docente en Argentina

En Argentina la Formación Docente Inicial se desarrolla en dos tipos de organizaciones, por un lado los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que pertenecen al nivel superior no universitario y dependen del gobierno del sistema educativo jurisdiccional; y por otro, las Universidades, que también pertenecen al nivel superior y tienen autonomía en su gobierno, (Ley de Educación Superior N° 24.521). Es por ello que podemos encontrar diferencias en la formación que refiere a la misma titulación, entre jurisdicciones y entre instituciones diferenciadas. Esta característica, da pie a pensar los desafíos de la equivalencia en la formación de docente referidos a la misma titulación. Por este motivo, nos proponemos analizar las características que asume la propuesta formativa de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de los ISFD de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que otorgan el título de Profesor en Psicología.

En este contexto es importante aclarar algunos términos en los que se enmarca la presente situación. En primer lugar, señalamos que la Argentina asume un federalismo de concertación, lo que implica que las ofertas formativas de CABA se elaboran a partir de acuerdos nacionales producidos en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) y en el Consejo de Universidades (CU). El federalismo constituye un arreglo institucional en el que factores partidarios y territoriales inciden y disponen la distribución de los recursos según los modelos de intervención estatal y de desarrollo social (Bernal, et al, 2021). Las leyes federales se definen por exclusión, es decir, de manera residual, como aquellas que la propia Constitución determina como tal en razón de su materia (en temas como nacionalidad, naturalización, falsificación de la moneda, supremacía de la Constitución, entre otras) o por derivar del ejercicio de las competencias o atribuciones de los órganos federales (Ruiz, 2020).

En el marco del federalismo, las jurisdicciones y las universidades toman decisiones en torno a la formación de los docentes, que se harán cargo de los puestos de trabajo en el sistema educativo formal. Consideramos de especial relevancia el análisis de la formación de docentes que se desempeñarán en los distintos niveles del sistema educativo a fin de asegurar saberes equivalentes que habiliten el acceso de todos los ciudadanos a conocimientos similares que resguarden el derecho a la educación. Entendemos por formación docente inicial a aquella que forja los cimientos de la acción y provee de saberes y capacidades de gran complejidad para enseñar, a la vez que prepara a los

futuros profesores para afrontar las transformaciones venideras en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones (Berliner, 2000; Molinari y Ruiz, 2009; Davini, 2015).

La formación docente en la Argentina está regulada por la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) y por la Ley de Educación Superior (LES, 1995). La primera, fue sancionada en el año 2006 y creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el objetivo de promover políticas públicas, programas y proyectos tendientes a organizar la formación de los futuros profesionales de la enseñanza. A partir de entonces, las normativas emanadas del CFE, previamente discutidas y construidas colectivamente con las 24 jurisdicciones, pasaron a constituirse en el marco para el diseño de las políticas públicas de formación docente local.

El INFD fue el organismo privilegiado para promover una serie de transformaciones de la formación docente en el ámbito del CFE. Los cambios fueron destinados privilegiadamente para los Institutos no universitarios, mirando al modelo universitario, y estuvieron programados en varios aspectos: el fortalecimiento de los equipos jurisdiccionales e institucionales, el co-gobierno de las instituciones, la ampliación de las funciones de los institutos, una reforma curricular, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, entre otros.

Asimismo, con el fin de aplicar las regulaciones de la LEN que rigen el sistema formador, el CFE, aprueba en el año 2007 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/07 CFE) que constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Se proponen asegurar los niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones e instituciones formadoras. Las universidades demoran cinco años en realizar los ajustes indicados en la normativa federal, que se materializan con la sanción del documento: Lineamientos Generales de la Formación Docente, común a los Profesorados Universitarios (Acuerdo Plenario N°117 CU/2012) Hablamos de demora ya que lo que impulsa la creación de estos lineamientos es la Resolución Ministerial 50/2010 que declara al Profesor Universitario comprometido en el artículo 43 de la LES. Allí se determina que las carreras cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público -poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes- deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el CU. En relación con la organización curricular que proponen ambos lineamientos, vale la pena aclarar que la Res. CFE 24/07 establece una duración mínima de 2600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios para todas las carreras de profesorado y un mínimo de 2860 horas a lo largo de 5 años para las carreras de profesorado de educación superior (Res. CFE 83/09). A su vez organizan la formación en tres campos básicos de conocimientos: Formación General (saberes dirigidos a desarrollar una

formación humanística y al dominio de marcos conceptuales para el análisis y comprensión de la cultura), Formación Específica (saberes destinados al estudio de la disciplina específica para la enseñanza en la especialidad y las características del sujeto del nivel para el que se forma), y Formación en la Práctica Profesional (saberes que se ocupan del aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas)

En línea con las Resoluciones CFE 24/07 y CFE 83/09, los Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios (Acuerdo Plenario CU N°117/2012) establecen como carga horaria mínima 2900 horas para el Profesorado de Educación Secundaria y Superior y 2600 horas para el Profesorado de Educación Secundaria. La organización en campos es similar a la propuesta por los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente, pero atendiendo a la estructuración curricular de las universidades, por ello los campos de conocimiento se organizan en cuatro: Formación General (áreas básicas de conocimiento producidos en el marco de la disciplina, sus enfoques teóricos, epistemológicos y debates), Formación Disciplinar Específica (problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas, la problemática del conocimiento y la transmisión de la cultura y lenguajes y prácticas comunicativas), Formación Pedagógica (diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa) y Formación en la Práctica Profesional Docente (procesos de análisis, intervención y reflexión/reconstrucción de prácticas docentes).

Selección del caso

En este marco político, tomamos el caso de CABA dado que es una de las cinco jurisdicciones que posee los dos subsistemas para la formación de docentes de psicología en el ámbito de gestión estatal^[ii]. En este aspecto corresponde señalar que CABA no posee ley de educación jurisdiccional, marco que regularía la política educativa local, esto otorgaría mayor discrecionalidad en la materia al poder ejecutivo. Bajo estas condiciones y en dicho espacio geográfico, se ofrecen dos propuestas de formación de Profesores en Psicología: en los ISFD: Joaquín V. González y Alicia Moreau de Justo, también en la Universidad de Buenos Aires.

Por otro lado, consideramos importante agregar que, también, es relevante analizar la formación docente ya que es uno de los componentes clave a la hora de pensar las políticas de mejora de los sistemas educativos. Dada su incidencia sobre todos los niveles del sistema, la formación resulta prioritaria para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla, en ejercicio de su derecho a la educación. En el siguiente apartado presentamos los aspectos principales de la comparación entre ambas propuestas formativas.

El caso Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Una vez establecido el objetivo de analizar la oferta formativa para obtener el título de Profesor de Psicología en CABA, examinamos las propuestas curriculares de ambos subsistemas así como lo emanado de las decisiones federales a fin de analizar proximidades y lejanías entre las normas. Comprendemos al curriculum como un conjunto de principios sobre cómo se debe seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento y las destrezas, guiados por decisiones políticas que las determinan. Además consideramos que curriculum es también un suceso, es decir, un acontecimiento. (Lundgren, 1991. p. 20). En este sentido podemos sostener que la norma curricular funciona como el nivel de prescripción política más próximo a la práctica docente. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el diseño curricular vigente para la formación de profesores de psicología está normatizado por la Resolución N° 4344/MEGC/14. En este diseño encontramos un peso relativo del 22% para la formación general, un 63% para la formación específica, un 15% para la práctica profesional, del total, pueden destinar hasta un 20% para los espacios de definición institucional. Centrándonos en los planes de estudios vigentes encontramos que las ofertas se conformaron de la siguiente manera:

- En el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología de la UBA (aprobado por Resolución del CS N° 753/03) la formación general ocupa un 26%, la formación específica un 66% y la formación en la práctica profesional un 8%.
- En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del ISP Dr. Joaquín V. González la Formación General es del 22%, la Formación Específica del 62% y la Formación en la Práctica Profesional del 16%.
- En el Profesorado de Educación Superior en Psicología del IES N° 1 Alicia Moreau de Justo la Formación General es del 22%, la Formación Específica del 63% y la Formación en la Práctica Profesional del 15%.

Si comparamos la organización curricular podemos decir que cada institución formadora propone ejes o ciclos, acordes con la normativa. La UBA se organiza sobre la base de la licenciatura agregando el Área de Formación Pedagógica. Se configuran así cuatro campos de formación, tal como se determina en los Lineamientos Generales. Los ISFD de CABA presentan un eje de formación general, un eje de formación específica disciplinar y la práctica profesional, en acuerdo con la Res. 24/07.

En relación con los rasgos e improntas institucionales encontramos en la universidad la inclusión de una mirada disciplinar focalizada en una perspectiva clínica de la psicología. Mientras que en los institutos se incluyen materias con una mirada sociológica y antropológica, además de Educación Sexual Integral y Tecnologías de la Información y Comunicación, a diferencia de la UBA, donde estas instancias curriculares revisten carácter optativo. Respecto al lugar que ocupan las prácticas en las propuestas formativas, observamos que el profesorado universitario organi-

za las prácticas al finalizar la formación teórica, asumiendo una lógica sucesiva: se organizan los conocimientos pedagógicos junto con un breve recorrido de práctica profesional, y ambos se incluyen al final de la formación. A diferencia de este modelo la formación que predomina en los ISFD presenta una lógica integrada en la que los campos de conocimiento están más articulados y la formación en la práctica profesional se incluye desde el inicio de la carrera.

En ambos casos analizados, se forman profesores en psicología y destinan para esta formación cinco años los ISFD mientras que para la UBA la duración es de seis años. Los ISFD se abocan a la formación docente en todos sus años, mientras que la UBA forma licenciados en psicología e incluye materias vinculadas a la formación docente al final de la carrera.

Los ISFD ofrecen variados formatos de los espacios curriculares, nos referimos a: materias, talleres, seminarios, trabajo de campo y práctica docente; a diferencia de la universidad que presenta solo materias en su plan de estudios.

Si bien en ambas propuestas encontramos el tratamiento de temas vinculados al conocimiento del sistema educativo, tales como: las instituciones escolares, los sujetos destinatarios de la acción pedagógica, didáctica, prácticas de enseñanza, investigación; su presencia para el caso del Diseño Curricular aumenta en especificaciones y aparece en la totalidad de los cinco años de formación, mientras que para el caso de la universidad estos temas son tratados en pocos espacios curriculares ubicados a partir del tercer año de formación y con más peso en el último año.

En este recorrido se comparó la normativa que regula la formación de profesores de psicología dentro de una misma jurisdicción, CABA. Las normas acordadas en el marco federal se distinguen en función del tipo de institución formadora: universidades e institutos. Si bien ambas, atienden a un marco regulatorio común y acordado en el ámbito de lo federal, observamos que esto, por sí sólo, no garantiza una equivalencia en la formación que se reescribe en los planes de estudio de las diversas instituciones analizadas.

Reflexiones finales

Tal como se viene sosteniendo, la normativa federal constituye el marco de referencia para el desarrollo de las políticas jurisdiccionales, destacamos que no se trata de acciones de aplicación o retraducción sino de una serie de mediaciones y negociaciones que se reorganizan en nuevas definiciones locales (Bernal, 2021). Las sucesivas reformas educativas en un régimen federal como el que ofrece Argentina tiene efectos diferenciales a la hora concretarse en el ámbito de las jurisdicciones provinciales. En este contexto y con el objetivo de asegurar la unidad del sistema formador, se inició una tendencia a la centralización de las definiciones de las políticas educativas y en especial de la formación docente (Ruiz, 2020), paulatinamente se recentralizan las definiciones y las ubica en un marco de concertación federal. Esto, a su vez, tiene relevancia si pensamos al Estado en

su rol de promotor del derecho a la educación (Scioscioli, 2015). Desde esta perspectiva y a partir de la información relevada podemos decir que en los casos estudiados se ponen en evidencia los problemas típicos de la formación inicial en nuestro país que motorizan interrogantes para la discusión y el debate necesario para la mejora. Nos interesa plantear alguno de ellos que se desprenden de los casos analizados para discutir en este ámbito: ¿Las diferencias en la estructuración y organización de las propuestas de formación de profesores en la Universidad y en los Institutos se pondrá en juego al momento de enseñar psicología en el sistema educativo? ¿Las transformaciones en la formación docente se han traducido en aspectos evidenciables de la enseñanza? ¿Cómo organizar el sistema formador atendiendo a los dos tipos de instituciones con formas de gobierno bien diferenciadas? Las propuestas formativas de la universidad y del instituto presentan características diferentes en cantidad de tiempo destinado al trabajo con el contenido disciplinar y el destinado a la práctica docente ¿podría plantearse como una disyuntiva, como una propuesta mejor que la otra? ¿por qué? ¿Cómo resolver la relación entre la formación académica y la formación para el ejercicio de la profesión? Estos entre otros interrogantes tienen relevancia al momento de pensar en la formación de profesores de psicología en CABA, a fin de fortalecer los saberes que portarán los futuros docentes.

NOTAS

[i] Proyecto de Investigación UBACYT con sede en la Facultad de Psicología: El gobierno del sistema educativo: El rol del Estado federal en la aplicación diferencial -en las jurisdicciones- de las reformas en la obligatoriedad escolar. Director: Guillermo Ruiz.

[ii] La provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y San Luis, también cuentan con universidades nacionales e ISFD que forman profesores de Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernal, M. (2021). Un federalismo en pausa. Buenos Aires: Eudeba.
- Cappellacci, I., Molinari, A. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. En Itinerarios Educativos. núm. 15, e0011, Julio-Diciembre. Buenos Aires. Argentina.
- Cardós, P., Fernández, F. M. J., Arpona, S., Szychowski, A. (2018). Formación de Profesores en Psicología en la UNLP: revisión de una propuesta de socialización pre-profesional en MEMORIAS DE LAS 2º JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. La Plata. Argentina.
- Cardós, P. (2018). Formación de profesores en psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. En Temas en Psicología. Anuario. Vol. IV, 111-120. La Plata. Argentina
- García, M. V. y Pico, M. L. (2020). Las reformas educativas y su impacto en la formación de profesores de psicología. En Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

- Haller, V., García, S., Juvenal, M. A., Rodríguez, C. (2021). La formación docente y sus reformas en dos países del Cono Sur: los casos de Chile y Uruguay. En *Foro de Educación*, Vol. 19, Núm. 2. Buenos Aires. Argentina.
- Lundgren, U. (1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Molinari, A. (2017). Tres historias de común inspiración: un estudio comparado sobre las políticas de formación docente inicial del Cono Sur. En *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, nº 6, pp. 31-53. Buenos Aires. Argentina.
- Morelli, S., Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. En *Educação Unisinos* 22(1):44-52, janeiro-março. Santa Fe. Argentina.
- Paviglianiti, N. (1993). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE). Uruguay.
- Normativa citada**
- Acuerdo Plenario del Consejo de Universidades 117/2012: Lineamientos Generales de la Formación Docente comunes a los Profesores Universitarios. Consejo de Universidades y Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Ley Nacional Nº 26.206. Ley de Educación Nacional. 14/12/2006.
- Ley Nacional Nº 24.521 Ley de Educación Superior. 20/07/1995.
- Resolución Nº24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación. 7/11/2007.
- Resolución Nº 83. Profesorado de Educación Superior. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina. 30/07/2009.
- Resolución 50/2010. Ministerio de Educación. 2/2/2010.
- Resolución 4344/MEGC/14. Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación del Profesorado de Educación Superior en Psicología. 21/1/2015.