



Sociedad Argentina de Sociología Jurídica



UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL
Facultad de Ciencias Jurídicas
y Sociales

8^{vo} Congreso Nacional
de **Sociología Jurídica**
"derecho, democracia y sociedad"

Comisión 11: Derecho, género y sexualidad.

Título:

“LOS SILENCIOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.” Revisar el pasado, comprender el presente, proyectar el futuro.

Autoras: Lic. Marcel Mónica Blesio

Prof. Ana María de los Angeles Koch

Unidad Académica: Programa de Género, Sociedad y Universidad. UNL



Introducción

La calidad y la repercusión en la práctica escolar de la formación del docente son, quizás, algunos de los temas más recurrentes en el debate pedagógico de los últimos años. Cada vez que se hace mención del deterioro de la enseñanza y de las dificultades que se manifiestan en la actualidad, la deficiente preparación profesional de l@s docentes aparece, explícita o implícitamente, como una de sus causas más significativas¹

Estas políticas sostienen que el mejoramiento del sistema educativo se asocia con la calidad de sus docentes, por lo cual para transformar el sistema hay que recalificar primero a los docentes. En este paradigma de cambio, las políticas de capacitación se constituyen en las mediadoras privilegiadas entre los objetivos y criterios definidos por la política educacional y las prácticas docentes².

La legislación constituyó uno de los instrumentos fundamentales que apuntaló la reforma, entre ellas la ley Federal de Educación (n° 24195, 1993) entre otras, se convirtió en un instrumento indispensable para el accionar intervencionista del Estado.

En este marco de reformas fue gestando un fuerte consenso sobre la necesidad de profesionalización de los docentes.³ En tanto las organizaciones internacionales como los especialistas y la opinión pública hicieron hincapié en el papel clave de los mismos para la superación de los problemas de la educación. En este sentido se instaló un conjunto de dispositivos estatales con el propósito explícito de regular y promover la autonomía y mejoramiento de las escuelas, para ello desde la propia ley se estableció la necesidad de crear una estructura de capacitación permanente para tod@s l@s docentes del país, mas de 600.000 según el censo Nacional de 1994.

La implementación de la Red Federal de Formación Docente prevista en el art. 53 de la ley 24195-(93), fue el instrumento privilegiado para llevar adelante las políticas de capacitación docente.

¹ Suárez, Daniel (1994). "Normalismo, profesionalismo y Formación docente: notas para un debate inconcluso" en *La Educación*, Washington, OEA, Volumen II, número 118.

² Godoy, Vera citada en Serra, Juan Carlos (2004) "El campo de la Capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional", ed. Miño y Davila. Bs.As

³ La bibliografía y los documentos de organizaciones internacionales son innumerables. Por ejem: Gajardo (1999) puede verse también UNESCO-OREALC (1996), UNESCO (1998) y para Europa y Norteamérica, Tardif, M y otros (2000)



Entendemos que es necesaria una mirada retrospectiva que nos permita advertir de qué manera las políticas del Estado, la historia del Magisterio y la propia historia de las Mujeres, son constitutivas del docente como sujeto histórico y a nuestro entender forman parte de lo que hemos denominado *los silencios de la formación docente*

El recorrido por la historia de la docencia no podía realizarse sin retomarla desde la propia historia de la mujer. Pareciera que muchas veces los proyectos educativos han omitido la experiencia femenina y han ignorado la problemática de género.

Sostenemos que cualquier análisis reflexivo y teórico sobre la capacitación y la formación docente, no será posible en tanto no partamos de la convicción que dichos términos encierran definiciones que van mucho más allá de una cuestión semántica, que engloban la complejidad de la tarea docente y las condiciones laborales en la que se desarrolla para poder analizar las verdaderas posibilidades de profesionalización.

Henry Giroux⁴ dice: *"No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor"*.

Docencia ¿vocación o mandato?

Si en lugar de indicar qué y cómo debe formarse a los docentes buscásemos saber quiénes son, en qué y cómo se forman, necesitaríamos dar un giro empírico y pensar a la formación como objeto de estudio.

Sobre la pregunta de quiénes son podemos asegurar que, por décadas, tanto en Argentina como en otros países del mundo occidental, las mujeres han llegado a ser "maestras", casi tan "naturalmente" como han llegado a ser "madres". No es de extrañar entonces que la dimensión "femenina" del trabajo docente y la vida cotidiana en las aulas haya estado excluida de las indagaciones acerca de los procesos y los sujetos que conforman el hecho educativo. Los desarrollos teóricos de los últimos veinte años nos permiten ponerle nombre propio a esta omisión: las tradiciones hegemónicas en la historia, la sociología y/o antropología de la educación han carecido de "perspectiva de género".

⁴ Giroux, Henry (1992) *Teoría y Resistencia en Educación*, Siglo XXI, México



Sin embargo, las significaciones que conformaron y conforman el trabajo cotidiano en las aulas guardan una estrecha afinidad con las que caracterizan a lo socialmente considerado como "lo femenino" y "lo masculino"⁵

Siguiendo a Morgade (1997), la mujer heredó del proceso constitutivo de la "madre educadora", el amor por la infancia, la subordinación intelectual y la responsabilidad por la educación moral de los niños, en una tarea "santa" caracterizada por la abnegación y el sacrificio. Esta mujer ingresaría como maestra a la escuela e inauguraría un largo proceso dialéctico entre la especificidad de la tarea escolar y la condición femenina del que aún hoy tenemos noticias.

En nuestro país, el ingreso de las mujeres en la educación se produjo de manera acelerada a fines del siglo XIX y la primera década del XX. Una serie de medidas políticas fueron determinantes para el ingreso masivo de las mismas: una gran "masa crítica" femenina habilitada para educar los niños en las escuelas de la ley 1420, la creación de la Escuela Normal y la conformación de un cuerpo docente en un 85% femenino. Porcentaje que nunca descendió a lo largo del siglo y que llega a un 91% en la actualidad⁶.

El proyecto político pedagógico necesitaba de una serie de cualidades en l@s docentes que hacían de las mujeres el sujeto más indicado para el ejercicio del magisterio.

Vertebrado en torno a un ideario de domesticidad, definía a las mujeres como madres y esposas abnegadas, dedicadas a la familia, sin proyecto de vida propia. Evocadas en modelos femeninos de "ángel del hogar" o de "perfecta casada", las señas de identidad femenina se formulaban desde la naturaleza y la diferencia sexual biológica de la reproducción. Implícitamente, esta construcción cultural dejaba a las mujeres sin el reconocimiento de un requisito básico de la modernidad: la individualidad.

La dedicación de las mujeres a las tareas domésticas entendidas de exclusiva incumbencia femenina se reforzaba en este modelo que significó su enclaustración en la casa. La división de los espacios de hombres y mujeres significó su exclusión del espacio público, prohibición que explica la resistencia al sufragio femenino y las dificultades de lograr la paridad de género en la representación política.

⁵ Morgade, Graciela (1997) *Mujeres en la Educación. Género y Docencia en la Argentina*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

⁶ Morgade, Graciela (1997) *ob. cit.*



El arquetipo masculino detentaba la autoridad económica y política de este nuevo orden moral de la economía de mercado y de la modernidad.

La condición social de las mujeres en la actualidad es tributaria de varias estructuras consolidadas en el capitalismo. Entre ellas, la separación entre la unidad de producción doméstica y la unidad industrial y la construcción de la familia nuclear, ámbito del ideal privilegiado de la identidad femenina: el ideal maternal⁷.

Esta autora sostiene: *“enseñar se transformó en algo natural para las mujeres, esto se vio reflejado tanto en el discurso científico como en el sentido común, la naturaleza aparece siempre como la fuente originaria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capacidad física para dar a luz y una facultad “primitiva” para la crianza: el instinto. El instinto no se aprende, está dado, es el instrumento innato de las mujeres para una enseñanza exitosa”*.

Es llamativo que un siglo después las mujeres, sobre todo las que trabajan en escuelas primarias, fueran comúnmente llamadas *“segundas madres”* *“señoritas”*, también es común llamar a las maestras usando el diminutivo de sus nombres de pila, (Rosita, Martita, etc), de manera contraria, los hombres que trabajan en escuelas primarias son llamados *“profesor”* *“maestro”*, ó *“Sr X”*.

Varios estudios (Morgade, 1997, Yannoulas, 1996)⁸, han señalado que estas maneras de nombrar a las docentes no fueron (ni son) simples expresiones ingenuas. La falta de reconocimiento de las características específicas de las mujeres que trabajan en escuelas (tales como condiciones profesionales, estado civil, edad, sexualidad y su reemplazo por denominaciones románticamente estereotipadas) asociadas al ámbito de lo hogareño-doméstico, estimula una suerte de *“domesticación”* e infantilización de las *“maestras”*.

En el caso de los hombres, la utilización de otras denominaciones también ocultan las particularidades curioso es que mientras a las maestras se les infantiliza, se les relaciona con el ámbito de lo doméstico y en ese sentido se les asexualiza, a los maestros se les hipersexualiza, convirtiéndolos en potenciales depredadores sexuales, homosexuales o heterosexuales (Fischman, 2000)⁹. Como se indicó antes, los hombres no sólo generan ansiedad en las escuelas, también

⁷ Bonder citada en Morgade, G. (1992) *ob. cit.*

⁸ Citada en Revista electrónica de investigación educativa, vol 7, n° 2, 2005, 28

⁹ *idem*

apaciguan, ya que son considerados como transmisores y responsables del orden, la practicidad y la disciplina. Esta combinación de miedo y seguridad parece estar estrechamente relacionada con las dinámicas de género y, por ende, en las diferentes maneras de organizar la carrera docente de hombres y mujeres. Lo anterior no implica desconocer la existencia de estructuras patriarcales, sino que reconoce la complejidad de las relaciones de género en las escuelas y ayuda a explicar la desproporcional presencia de hombres en los puestos de dirección. En vez de asumir que los hombres están naturalmente inclinados a liderar, o señalar que las estructuras machistas lo explican todo, es importante reconocer que muchos maestros son sutil pero firmemente “alentados” a abandonar el aula y el contacto directo con los niños y las niñas, para convertirse en figuras de autoridad un poco más distantes (directores, rectores o supervisores) (Connell, 1995, 1996; Fischman, 2000)¹⁰. Estos modos diferenciales de ver y nombrar a los y las docentes, de estimular a unos a tomar posiciones de autoridad mientras que a las otras se les exige cariño y afecto, son manifestaciones de regímenes de género imperantes en la sociedad; pero además, indican la existencia de otros procesos relacionados con la formación y el estatus profesional y social de los docentes. A nadie sorprende la afirmación de que “la enseñanza es una profesión femenina”. Sin embargo, la variable de género sólo recientemente se ha convertido en un eje de análisis habitual en los estudios sobre la profesión docente. Efectivamente, son numerosas las investigaciones en Estados Unidos que no consideran importante o descartan el hecho de que más del 80% de los docentes de las escuelas primarias son mujeres, mientras que sólo 10.6% de los secretarios de educación y 43.1% de los directores en las escuelas primarias son mujeres (Acker, 1992, 1996). De manera similar, en la ciudad de Buenos Aires los hombres constituyen 10.8% de los docentes de escuelas primarias, pero son 31.6% de todos los directores y 57.2% de los supervisores de distrito (Morgade, 1997). La presencia desproporcionada de hombres en los niveles superiores de la jerarquía burocrática escolar refleja, en parte, la suposición tradicional de que los hombres son más adecuados para ocupar los puestos administrativos y de autoridad; pero también se debe al tratamiento preferencial otorgado a ellos por normas y prácticas educativas establecidas desde hace tiempo. En este sentido creemos que se hace necesario volver la mirada hacia el interior de las universidades para dar cuenta de ¿que lugares ocupan las mujeres?, ¿en que escala jerárquica se

¹⁰ citado en Revista Electrónica de Investigación educ. vol. 7 n° 2, 2005, 28



ubican en relación a sus pares docentes varones?, ¿cuántas mujeres hoy se dedican a la docencia universitaria?, y ¿cuales son los cargos que ocupan? . Un estudio realizado por la Universidad Nacional de Córdoba da cuenta de una interesante información, sostiene que aunque en las universidades argentinas estudian y egresan más mujeres que hombres, el sexo femenino está en desventaja a la hora de ocupar cargos superiores, el mismo revela que el 65% de los puestos más altos del escalafón docente corresponde a los hombres y que las mujeres son mayoría sólo en las categorías más bajas.¹¹

Según el trabajo, la diferencia más marcada en la distribución de cargos se encuentra entre los directivos -rector, vicerrector, decano, vicedecano, director y secretario-, grupo en el que las mujeres representan sólo el 35 por ciento. La ventaja masculina se repite en todas las categorías docentes superiores -profesores titulares, asociados y adjuntos- mientras que las mujeres se ubican mayoritariamente en los últimos puestos de la escala: representan el 75 por ciento de las categorías de asesor pedagógico, gabinetista y bibliotecario, y el 55 por ciento de los jefes de trabajos prácticos.

Sobre este tema, Alicia Maccagno, magíster en demografía y autora del estudio, explica: "En la universidad se está generando una importante masa femenina con altos niveles de educación pero que todavía no llega a posiciones de poder y debe conformarse con cargos más bajos y menos horas de dedicación, lo que se traduce en menores ganancias".

En síntesis, el sistema escolar público se expandió siguiendo un modelo de pirámide patriarcal, con trabajo femenino en la base y trabajo masculino en el tope. Estos porcentajes y tendencias muestran la existencia de patrones diferenciados respecto a la carrera docente y la profesionalización, en relación con los conceptos de masculinidad y feminidad dentro de las escuelas argentinas. Sin embargo, para poder entender claramente la compleja dinámica de género en las escuelas debemos ir más allá de las estadísticas de distribución, representación y ascenso (Acker, 1992, 1996)¹². En este sentido sostenemos que encontrar espacios de reflexión para poder

¹¹ A esta conclusión llegó una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba que analiza la evolución de la mujer en los claustros de docentes y graduados durante el período 1970-2002, en base a datos del Departamento de Estadística de la UNC y del último Censo Nacional de Población y Vivienda. Publicada en Hoy la Universidad. Periódico digital- 06 de octubre 2004.

¹² Citada en Revista electrónica de Investigación Educativa, volumen 7 , n° 2 pag. 29



analizar qué entienden los y las futuras docentes por vocación o cuál es la relación entre autoridad y género, son desafíos urgentes y retan a nuestra imaginación, no sólo como educadores, sino también como ciudadan@s.

Para comprender el proceso sobre el que se fue consolidando la docencia en nuestro país nos resultó ilustrativo el planteo de Davini¹³ en lo que considera las tradiciones en la Formación de los docentes y sus presencias actuales, la autora las define como:

“las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.

Esto significa que más allá del momento histórico que las acuñó sobreviven actualmente en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos.

y continúan perviviendo y gravitando en la construcción del “habitus¹⁴ profesional”.

Entendemos que las diferentes tradiciones de la formación docente revisten gran importancia a la hora de pensar acerca de la identidad del rol profesional docente. En efecto la epistemología de la formación docente se nutre entre otros elementos constitutivos en la construcción del habitus, este se manifiesta por el sentido práctico, es decir, por la aptitud para moverse y orientarse en la situación donde esta implicado, y esto sin recurrir a una reflexión consciente, gracias a las disposiciones adquiridas que funcionan como automatismos y que definen la naturaleza de su quehacer concreto en la institución educativa. Cobran relevancia los elementos constitutivos que se asumen durante la formación profesional y la historia incorporada durante la misma. Así las tradiciones imperantes atesoran una crucial importancia ya que como producto del devenir histórico están presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas en los imaginarios que imbrican la trama de las organizaciones educativas y la propia conciencia de los docentes. Asimismo, el contexto socio-político, que configura a la labor profesional, resulta de vital importancia a la hora de analizar las condiciones reales en las que se desarrollan estas prácticas..

¹³ Davini, María Cristina (2001) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Piados, Cuestiones de Educación, Buenos Aires.

¹⁴ Término utilizado por Bordieu, Pierre (1983), “lenguaje y poder simbólico” Fayard, Paris.



Las concepciones educativas que cada paradigma dio a luz en su momento definieron a un determinado sujeto pedagógico, entendido como producto de la relación compleja entre el educador y el educando, y de la vinculación compleja entre ambos actores sociales.

El normalismo definió a la maestra desinteresada, abnegada, y apolítica, y en una tarea de apostolado, tendría como misión primordial transmitir a las nuevas generaciones valores y pautas de comportamiento requeridos para el mejor funcionamiento de la sociedad. La imagen modélica y ejemplar de la maestra fue el recurso generado y prescrito para plasmar este mandato socializador-civilizador; las escuelas normales, el instrumento idóneo para configurarla.

Análisis reflexivo y teórico sobre el presente

Acordamos con Juan Carlos Serra quien señala que habitualmente términos como actualización, perfeccionamiento, capacitación, reciclaje se utilizan como sinónimos y pareciera que quedaran incluidas en la conceptualización general de Formación Docente Continua o permanente, sin embargo responden a diferentes enfoques y modelos de formación.

La capacitación es un concepto de transición entre los dos modelos mencionados, cuestiona la capacidad de los docentes para resolver los problemas de la práctica educativa con la formación de grado recibida, es de esta manera vista como el instrumento para cubrir los vacíos, los "baches" de la formación inicial recibida.¹⁵

Sin que se cuente aún con estudios sistemáticos sobre esta cuestión, es recurrente el planteo de objeciones a las propuestas más generalizadas de capacitación, entre las principales: la escasa atención a las necesidades concretas; la homogeneidad de las propuestas; la estrecha, y muchas veces nula, articulación con la realidad de las escuelas; la preeminencia de los intereses sostenidos en los puntajes y certificados; la distancia entre los cursos ofrecidos y los nuevos requerimientos de la tarea docente y otros roles profesionales asociados; el carácter excluyentemente direccionado a la actualización de contenidos desde un modelo transmisivo que desconoce experiencias y trayectorias formativas previas¹⁶.

¹⁵ Edelstein, Gloria E. (2004) "Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes" en *"La Formación Docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. 2do Congreso Internacional de Educación, FHUC, UNL, Ediciones UNL, Santa Fe,*

¹⁶ Ídem



Elena Achilli¹⁷ sostiene que cuando se habla de Formación Docente "...se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción del sujeto "*a formar*", el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza aprendizaje".

Otro elemento que se suma al análisis, como nota distintiva del proceso de reformas educativas en Latinoamérica, lo constituye el papel subordinado que han ocupado l@s docentes. Las reformas son concebidas por el trabajo de un conjunto de especialistas que realizan los diagnósticos y definen las líneas generales de la reforma, dejando a docentes y directivos del sistema la tarea de apropiarse de ella y la responsabilidad de instrumentarla¹⁸.

Si observamos con detenimiento el contexto de la Reforma notaríamos una enorme contradicción entre las propuestas que exigen del docente un trabajo profesional y hacen a su vez una fuerte interpelación a la dimensión intelectual de su actividad a la vez que proponen normativas tendientes a la precarización del trabajo y mantiene salarios propios de actividades de baja calificación¹⁹.

Para Juan Carlos Serra la capacitación docente, se montó sobre un campo ya desplegado con su historia, con sus reglas, con los habitus de sus agentes, sobre los cuales la política no operó en forma sustantiva.

¹⁷ Achilli, Elena L (2000) *Investigación y Formación docente*. Laborde Editor, Rosario

¹⁸ Díaz Barriga e Inclán Espinosa, (2001) "El docente en las Reformas Educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, N° 25, Profesión Docente, Cuatrimestral, enero a abril. Río Janeiro

¹⁹ Tiramonti, G. (2001) "Sindicalismo docente y Reforma Educativa en América latina de los 90", *Informe N° 19*, PREAL



Conclusiones

A lo largo del recorrido teórico que desarrollamos en este trabajo hemos intentado dar cuenta de la compleja trama de dimensiones que involucran a l@s docentes a lo largo de su formación y que supera la dimensión de su propia formación profesional dentro del sistema formal.

Hemos procurado dilucidar el lugar y el significado asignado al docente en el Proyecto de Formación Docente implementado en la Argentina durante la década del 90 bajo el amparo de la Ley Federal de Educación y en el marco de las políticas Neoliberales.

Podemos aventurarnos a decir que a nuestro parecer a l@s docentes se les asignó un rol pasivo, neutral, que reproduce en el aula lo que otros piensan y producen por ellas(él), basta con observar la cantidad de libros de texto y manuales que las editoriales lanzaron al mercado donde se brindan al docente recetarios completos de actividades, guías, reflexiones, etc. y en los que la creación y la adecuación a las diversas situaciones de aprendizaje es casi inexistente. Cabría preguntarse ¿ que relación surge entre la condición femenina del trabajo docente en el aula y su autonomía? ¿ que imaginarios interfieren?

El dispositivo adoptado para la profesionalización docente fueron los Cursos de capacitación, pero estamos en condiciones de afirmar que esta estrategia no fue suficiente para operar sobre l@s docentes que aparecen visualizad@s como una masa uniforme, sin inserción social, sin realidades diferentes, las estrategias didácticas, los contenidos brindados de manera homogénea, resultan inadecuados al intentar una transposición didáctica al aula. Siguiendo a Perrenoud, creemos que el problema de la profesionalización docente es mucho más compleja que la mera actualización o capacitación disciplinar.

Estamos en condiciones de afirmar que a nuestro entender el problema de la formación docente no se resuelve solamente con una modificación de los programas de los institutos de formación, porque la práctica docente se apoya en modelos previos, en la experiencia de aprendizaje que los (as) mismos docentes tuvieron cuando eran alumn@s”

A la pretensión de un docente profesional, formado(a) fuertemente en lo disciplinar, diligente, autogestionario (a), reflexivo(a) y autónomo(a), responsable, definido(a) por los discursos oficiales, y a la sombra de otras profesiones liberales, se le suma una amplia lista de tareas de orden



asistencial que forman parte de la tarea docente diaria, resultado del empobrecimiento de gran parte de la sociedad, la crisis de la familia, el desempleo, la escuela se ha transformado en un comedor escolar, en un espacio de contención social, de lucha, de conflictos que atraviesan sus paredes y la invaden a lo que se agrega los bajos salarios.

Creemos que la profesionalización docente, no será posible en tanto no se construya un programa de acción que desarrolle nuevos dispositivos institucionales para el procesamiento de los múltiples conflictos que devienen de la pobreza, la marginalidad económica, social y cultural, que no deje ocultas o silenciadas las tradiciones, la cultura, la historia de quienes se constituyen como sujetos de la educación. Atendiendo que también pesa sobre la formación y las prácticas docentes, la propia historia de las mujeres. Será preciso en próximas indagaciones descubrir; ¿en que medida la condición femenina se interpone en el logro de la profesionalidad y de las mejores condiciones de ingreso económico? Habrá que discutir entonces el valor del trabajo de miles de mujeres docentes que hoy son el único ingreso familiar y acabar con el imaginario que ubica su tarea y salario como secundario en el seno de la familia.

Esto significa romper los silencios encontrando respuestas que den cuenta de ¿Cuánta carga de vocación, servicio, mandato o salida laboral esta presente en la elección de la carrera docente? ¿cuánto está condicionada esta elección a la imposibilidad de otras elecciones? ¿ que imaginarios subyacen cuando se piensa la formación docente?

Podemos arriesgarnos a decir que el objetivo de la profesionalización se montó sobre un(a) docente agobiado(a), angustiado(a), y deslegitimado(a) socialmente, con acciones que ignoraban la realidad, descontextualizadas y alejadas de los problemas que presentaban los entornos sociales y culturales.

Zeichner²⁰ sostiene que ninguna estrategia por sí sola libera al docente de las rutinas reproductivas de la práctica, ni les da mayor autonomía en la toma de decisiones cotidianas, si no se establece una relación dialógica con la práctica

Esto vale también para el ejercicio de la docencia en los niveles más altos de la educación, donde el porcentaje entre varones y mujeres aparece como más equitativo que en los primeros años de la educación, sin embargo no resulta igual a la hora de revisar los lugares en la pirámide de jerarquías.

²⁰ Citado en Gabriela Diger y Flavia Terigi (1997) " La formación de maestros y profesores hoja de ruta. Ed. Paidós cuestiones de educación", pág. 170



Insistimos en la necesidad de seguir profundizando las indagaciones que den cuenta del verdadero lugar que tienen hoy las mujeres en el espacio universitario, y a pensar al docente como sujeto histórico.

BIBLIOGRAFÍA:

Suárez, Daniel (1994). "*Normalismo, profesionalismo y Formación docente: notas para un debate inconcluso*" en *La Educación*, Washington, OEA, Volumen II, número 118.

Serra, Juan Carlos (2004) "*El campo de la Capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*", Ed. Miño y Davila. Buenos Aires

Giroux, Henry (1992) "*Teoría y Resistencia en Educación*", Ed. Siglo XXI, México

Morgade, Graciela (1997) "*Mujeres en la Educación. Género y Docencia en la Argentina*". Miño y Dávila, Buenos Aires

Davini, María Cristina (2001) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Piados, Cuestiones de Educación, Buenos Aires.

Edelstein, Gloria E. (2004) Ponencia: "*Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes*" en "*La*



Sociedad Argentina de Sociología Jurídica



UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL
Facultad de Ciencias Jurídicas
y Sociales

8^{vo} Congreso Nacional
de **Sociología Jurídica**
"de derecho, democracia y sociedad"

Formación Docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. 2do Congreso Internacional de Educación, FHUC, UNL, Ediciones UNL, Santa Fe,

Achilli, Elena L (2000) "*Investigación y Formación docente*". Ed. Laborde, Rosario

Díaz Barriga e Inclán Espinosa, (2001) "*El docente en las Reformas Educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*" en *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*, N° 25, Profesión Docente, Cuatrimestral, enero a abril. Río Janeiro

Tiramonti, Guillermina.(2001) "*Sindicalismo docente y Reforma Educativa en América latina de los 90*", *Informe N° 19*, PREAL

Gabriela Diger y Flavia Terigi (1997) "*La formación de maestros y profesores hoja de ruta*". Ed. Paidós cuestiones de educación"- Buenos Aires.

Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)- publicación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California que utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. México