



Rodríguez, Alberto Horacio

El criterio de justicia en el enfoque de competencias de la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una propuesta de complementación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Rodríguez, A. H. (2020). *El criterio de justicia en el enfoque de competencias de la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una propuesta de complementación. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2369>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El criterio de justicia en el enfoque de competencias de la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una propuesta de complementación

TESIS DE MAESTRÍA

Alberto Horacio Rodríguez

rodriguezgaley@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende demostrar que el enfoque de competencias puede ser una oportunidad para desarrollar la Educación Superior de Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, únicamente cuando es complementado con la perspectiva del desarrollo humano. El enfoque de competencias demandado en los planes de estudio para los Institutos Superiores de Formación Docente, si bien combina de forma interrelacionada un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que se inscriben en un contexto determinado, desplaza aquella enseñanza que orienta sus fines hacia la formación integral de sus estudiantes en formación. En este sentido, es importante la complementación de este enfoque con uno que incluya la preocupación por la libertad: la formación de un docente no es algo que se desarrolle en una etapa determinada, sino que constituye un proceso que se desarrolla de manera continua, ya que nunca deja de formarse. Desde esta concepción, un graduado de un Instituto Superior de Formación Docente debe ser un profesional docente que al mismo tiempo es un ciudadano capaz de actuar como un agente que se involucre en los debates que contemplen las diferencias en un mundo pluricultural. Como se desarrollará a partir de la obra de Marta Nussbaum, son necesarias habilidades para una examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones que lo condicionan, un razonamiento lógico que examine la información que recibe y una precisión en el juicio de la realidad profesional y ciudadana. La ciudadanía de esta manera no se preocupa sólo de las vinculaciones más cercanas o locales sino de lazos de reconocimiento más abarcativos con problemáticas propias del ser humano genérico. Así, la imaginación es un ingrediente muy importante, pues es la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, ser un intérprete eficaz de la biografía del otro y poder comprender sus emociones y deseos. Los estudiantes en formación deben alcanzar la capacidad de decodificar los significados de la acción de los demás, con el recurso de la imaginación. La necesidad de las humanidades y la filosofía desde la teoría de las capacidades para la Educación Superior de Formación Docente sería un enfoque superador de las competencias.

Índice

Introducción, p. 5

Capítulo 1: La política de formación por competencias a nivel internacional: enfoque por competencias, p.11

- 1.1. Construcción del Espacio Europeo de ES: Declaración de Bolonia, p. 13
 - 1.1.1. El proyecto *Tuning*, p.14
 - 1.1.2. El proyecto *Tuning* en Latino América, p. 16
- 1.2. Planificación por competencias: la reforma de Bolonia para la Educación Superior, p. 21
 - 1.2.1. Discurso de las competencias, p. 21
 - 1.2.2. Dimensión curricular y didáctica desde el proceso de Bolonia, p. 22
 - 1.2.3. El estudiante en el enfoque por competencias, p. 27
 - 1.2.4. El docente formador de formadores, p. 27

Capítulo 2: La ESFD en la CABA: un derrotero histórico, p. 29

- 2.1. Cambios en la administración política educativa, p. 30
 - 2.1.1. El Banco Mundial y la educación, p. 34
 - 2.1.2. La Educación Superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 35
 - 2.1.3. Cambios en las carreras docentes: la creación del INFoD, p. 39
- 2.2. Las políticas del Banco Mundial para la educación argentina, p. 42
 - 2.2.1. Competencias de la formación docente argentina, p. 43
 - 2.2.2. Marco Referencial de Capacidades Profesionales para docentes argentinos, p. 46
 - 2.2.3. Proyecto Universidad del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 48

Capítulo 3: Michael Walzer, el pluralismo y la igualdad educativa, p. 56

- 3.1. Una teoría de los bienes sociales, p. 57
 - 3.1.1. Igualdad simple y compleja, p. 57
 - 3.1.2. Teoría de los bienes, p. 58
 - 3.1.3. Monopolio de bienes: concepto de tiranía, p. 59
 - 3.1.4. Criterios de distribución, p. 61

- 3.1.5. Las esferas, p. 65
- 3.2. La educación y las esferas, p. 67
 - 3.2.1 La educación básica según Michael Walzer, p. 69
 - 3.2.2. La educación como bien social, p. 70
 - 3.2.3. Criterios de justicia para la Educación Superior o Profesional, p. 71
- 3.3. Elementos de la Teoría de las Esferas de Justicia que ayudan a analizar la ESFD, p. 76

Capítulo 4: Teoría de la justicia y enfoque de capacidades en educación, p. 84

- 4.1. La libertad para la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 87
- 4.2. Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Sen, p. 90
 - 4.2.1. Surgimiento del concepto de capacidades de Sen, p. 90
 - 4.2.2. Nociones y fundamentos constituyentes de la teoría por capacidades, p. 93
 - 4.2.3. Críticas al enfoque de capacidades de Sen, p. 102
- 4.3. Ingrid Robeyns: crítica al individualismo del enfoque de Sen, p. 103
- 4.4. El enfoque de las capacidades de Marta Nussbaum, p. 105
 - 4.4.1 La educación y el enfoque de las capacidades de Nussbaum, p. 107
 - 4.4.2. Cultivando la humanidad, p. 110
 - 4.4.3. La importancia de la argumentación de Nussbaum, p. 110
 - 4.4.4. La importancia de la argumentación en Nussbaum, p. 111
- 4.5. Conclusiones sobre el enfoque de las capacidades, p. 113

Capítulo 5: Entonces... ¿Competencias o capacidades?, p. 116

- 5.1. Comparación de competencias docentes, p. 117
- 5.2. La Educación Superior de Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 122
- 5.3. Educación Superior de Formación Docente por competencias. Conjeturas y críticas, p. 124
- 5.4. Enfoque de las capacidades: Un complemento para la Educación Superior de Formación Docente, p. 129

Capítulo 6: Elementos complementarios para un dispositivo superador para la Educación Superior de Formación Docente, p. 132

6.1. La libertad como autonomía en la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 135

6.1.1. Capacidades y desarrollo humano en la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 137

6.1.2. Competencias contextuales, flexibles y cualificadas para la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 141

6.2. Aproximación de elementos complementarios para la Educación Superior de Formación Docente, p. 143

6.2.1. Juicio crítico hacia los contenidos de la ESFD, p. 145

6.2.2. Complementación de la razón instrumental con el desarrollo humano, p. 148

6.2.3. La evaluación como recurso importante para el desarrollo de la razón práctica, p. 153

Conclusión, p. 159

Bibliografía, p. 169

Anexo cuadro comparativo, p. 176

Introducción

El enfoque de competencias en la Educación Superior de Formación Docente (ESFD) ha tomado impulso a partir del proyecto de la Universidad del Docente (UniCABA) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Este enfoque no sólo tiene relevancia en la CABA sino también en otras regiones de la Argentina y en otros países de la región americana. Esto ha generado un cambio en los currículums centrados en la enseñanza y en la prioridad de contenidos disciplinares, hacia un modelo curricular más flexible, interdisciplinario y centrado en el aprendizaje. Estas reformas, en especial en la CABA, responden a exigencias de organismos internacionales quienes promueven este nuevo modelo de formación. La documentación generada desde el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires (MEICABA) destaca las bondades de un currículum y de un aprendizaje basado en competencias mostrando una postura acrítica del enfoque.

En el plano conceptual, no se presenta una teoría lo suficientemente fuerte y articulada donde pueda justificarse el enfoque por competencias en Educación Superior (ES). Si bien existe cierta coincidencia en que el concepto de competencia implica la preparación y perfeccionamiento de futuros profesionales, también está asociado a numerosas instancias tanto procedimentales como evaluativas (cualificaciones, especialización, productividad, rendimiento, utilidad, practicidad, habilidad pericia, destreza...) De esto se desprende la dificultad que surge a la hora de implementar en la ESFD un currículum por competencias.

Uno de los problemas que presenta el enfoque por competencias es que el significado del concepto de competencia manifiesta una imprecisión. Este tiene variantes según el autor que se considere: se lo puede identificar con un aprendizaje procedimental o la conversión de teoría en acciones, i.e., el saber hacer, entre otras. Organismos internacionales, con fuerte influencia en las políticas educativas nacionales, coinciden en que educar en competencias es preparar a los estudiantes para el trabajo futuro o habilitar de recursos a los futuros trabajadores. Esto mejoraría la eficiencia y la productividad de los egresados profesionales. El panorama se complejiza, pues, al considerar documentos sobre políticas educativas nacionales y locales. En estas se identifica el concepto de competencia con el de capacidad, habilidades o potencialidades sin reparar en detalles técnicos o marcos teóricos diferenciales. Este enfoque genera alarmas sobre la posibilidad de pensar al sistema educativo exclusivamente desde una racionalidad de la rentabilidad, la tasa de ganancia y la lógica productiva.

Asistimos, pues, a un replanteamiento del ejercicio docente, de las nuevas tareas de la enseñanza y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo de la formación permanente en los ISFD. Este hecho se vincula con los cambios profundos que se están produciendo en diversos terrenos, que ponen en cuestión las propias bases de las instituciones de formación y de la práctica de maestros y profesores. El marco regulatorio de la formación de docentes basada en competencias en los Institutos Superiores de Formación Docentes (ISFD) propicia cambios a partir de la necesidad de convergencia de planes de estudios, i.e., el enfoque por competencias se aplica en un modelo de unificación de los diseños curriculares de formación. Además, la mayor presión social sobre la necesaria funcionalidad de los aprendizajes y la función social de la enseñanza empujan estos cambios.

Desde un enfoque utilitarista de la educación, la ESFD se convierte en un instrumento para la profesión futura, asegurando un puesto de trabajo con su correspondiente ingreso. Al aceptar esta lógica económica prevalente, la ESFD es sólo un medio para un fin. El enfoque por competencias dominante en la ESFD y en especial a partir del proyecto de UniCABA, se concibe, así, en base a finalidades económicas desde una racionalidad de tasas de retorno de la inversión y capital humano.

Por el contrario, si la ESFD es concebida desde el concepto de libertad, desde un enfoque del liberalismo igualitario, se rechaza cualquier injerencia o coacción por fuera de la propia lógica de la formación. La ESFD deberá, pues, proveer a los estudiantes en formación con las habilidades para concebir y evaluar modos de vida, modos profesionales y sistemas políticos que se les adecuen. El conocimiento, de esta manera, debiera buscarse por sí mismo, en función del desarrollo del intelecto y sus capacidades racionales e imaginativas, logrando un posicionamiento crítico que cuestione el sistema político dominante y la elección de modos profesionales heredados e impuestos. Este conocimiento no sólo se circunscribe a la ESFD sino que es un prerrequisito para ser un buen ciudadano en democracia. La filosofía y las humanidades ofrecen un marco teórico óptimo para la existencia, en la sociedad, de saberes críticos. El saber filosófico puede aclarar los fines de la ESFD, antes de hundirse en una preocupación por su gestión o su rentabilidad. De esta manera, el enfoque desde el desarrollo humano potencia todas las capacidades del ser humano con el fin de dar respuesta a los problemas que depara la vida, se convierte, así en la finalidad primordial de la escuela; formación integral de la persona como función básica en lugar de la función propedéutica,

una formación superior que forme en toda aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional.

El presente trabajo pretende demostrar que el enfoque de competencias puede ser una oportunidad para desarrollar la ESFD en la CABA, únicamente cuando es complementado con la perspectiva del desarrollo humano.

El enfoque de competencias demandado en los planes de estudio para los Institutos Superiores (IS), si bien combina de forma interrelacionada un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que se inscriben en un contexto determinado, desplaza aquella enseñanza que orienta sus fines hacia la formación integral de las personas. En este sentido, es importante la complementación de este enfoque con uno que incluya la preocupación por la libertad: la formación de un docente no es algo que se desarrolle en una etapa determinada, sino que constituye un proceso que se desarrolla de manera continua, ya que nunca deja de formarse. Como sostiene Ferry *“Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo”* (Ferry, 1997. p.56); formarse *“[...] es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma”* (Ferry, 1990, p.124). La competencia centrada en la tarea se relaciona con la ejecución de actividades especialmente relacionadas con el desempeño en el puesto de trabajo y en el campo técnico. Las definiciones emanadas desde esta postura se centran en el criterio de lograr que una persona responda del mejor modo posible a las exigencias prácticas y concretas requeridas por una función o cargo laboral. En el trabajo *“La formación de capacidades docentes para enseñar en Secundaria”* compilado en *Formación Docente* (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018) dos docentes llegan a la siguiente conclusión sugestiva y que muestra esta necesidad de complementar la instrucción puramente profesional

Recibí información sobre estrategias de alumnos del nivel, los cuales no necesariamente aparecen en las aulas. Me formé para planificar mis clases en función de los alumnos, respetando un programa y estableciendo tiempos, que no necesariamente se cumplen en las clases. Lo aprendido [...] fue base para aprender lo que necesite después, como ser: flexibilizar el programa, reorganizar continuamente la planificación, atender a necesidades propias de la diversidad, replantear los instrumentos de evaluación, lidiar con situaciones externas a las cuestiones del espacio, repensar, replantear y reorganizar más

y nuevas instancias de evaluación, priorizar contenidos, requerimientos de la institución también influyen en lo anterior [...] Lo detallado anteriormente lo aprendí en el ejercicio de la docencia. No sé si el Profesorado lo hubiese podido enseñar. (Docente de Matemática) (*Íbid.*, p.73)

Un docente necesita, además del conocimiento específico de su área, mucha paciencia, ser flexible, propiciar momentos de dialogo, negociar (sin que el alumno se entere).
(Docente de Matemática) (*Íbid.*, p.77)

Es, en parte, tomando como base estas experiencias que se comienza a mostrar la necesidad de una concepción superadora de la formación docente. La propuesta desde un enfoque filosófico que considere la integralidad del estudiante en formación debe prestar atención a elementos que complementan la tarea y a la experiencia profesional. De esta manera cobran importancia el entorno más complejo y global en el marco del cual se despliega la actividad profesional y el conjunto de atributos personales imprescindibles para el ser y el hacer competente. En el anterior enfoque los valores aparecen mencionados como una de las condiciones previas para el buen desempeño laboral (junto con las habilidades, los conocimientos, entre otros). Con este complemento la autonomía, cooperación, compromiso ético e integridad ya no sería eclipsada por la dominación de características instrumentales. Se considera que no basta sólo con acreditar un dominio de conocimientos o de técnicas, para satisfacer las exigencias del trabajo. Hay que demostrar, además la vivencia y el compromiso con ciertos valores humanos.

Desde esta concepción, un graduado de un ISFD debe ser un profesional docente que al mismo tiempo es un ciudadano capaz de actuar como un agente que se involucre en los debates que contemplen las diferencias en un mundo pluricultural. Como se desarrollará a partir de la obra de Marta Nussbaum, son necesarias habilidades para una examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones que lo condicionan, un razonamiento lógico que examine la información que recibe y una precisión en el juicio de la realidad profesional y ciudadana. La ciudadanía de esta manera no se preocupa sólo de las vinculaciones más cercanas o locales sino de lazos de reconocimiento más abarcativos con problemáticas propias del ser humano genérico. De esta manera, la imaginación es un ingrediente muy importante, pues es la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, ser un intérprete eficaz de la biografía del otro y poder comprender sus emociones y deseos. Los

estudiantes en formación deben alcanzar la capacidad de decodificar los significados de la acción de los demás, con el recurso de la imaginación.

La necesidad de las humanidades y la filosofía desde la teoría de las capacidades para la ESFD sería un enfoque superador de las competencias. El enfoque de las capacidades ubica en el debate de la ESFD, conceptos de bien y de justicia basados en la persona concreta como fin último. El reconocimiento de lo prioritariamente humano, así como el desarrollo de lo humano que pase por el impulso de las emociones morales y de la imaginación, i.e., el enfoque de las capacidades ubica la dignidad de cada persona como último objetivo de toda acción pedagógica, social y política. Este planteamiento responde a razones éticas que buscan la aceptación de un compromiso y un consenso para su realización. El deber ser de la razón práctica de la ESFD aspira a aunar reconocimientos y esfuerzos en un marco de igualdad en la diferencia.

La existencia de ciertas funciones, que son centrales en la vida humana, le ofrecerá a la ESFD rasgos de humanidad a la formación y estas funciones han de ser llevadas a cabo por cada estudiante de una forma auténticamente humana y no de forma funcional, utilitarista o por mérito. El enfoque de las capacidades desde el marco del desarrollo humano devuelve a los individuos y a sus entornos, la vida digna, considerando la fragilidad y vulnerabilidad de su condición. Las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano obligan a abandonar la característica dominante instrumental de la ESFD en la CABA, generando un distanciamiento de esferas de influencia provenientes del sistema económico, las cuales siguen considerando las capacidades profesionales como un aprendizaje procedimental de los estudiantes en formación.

En el presente trabajo los contenidos están distribuidos por capítulos. En el capítulo primero se realizará una descripción del enfoque por competencias, marco dominante de la ESFD. En este mismo capítulo se desarrollará una genealogía de cómo el concepto de competencia emergió en contextos internacionales y de qué manera se fue imponiendo en la región americana y en especial en la Argentina. Al final del capítulo se esbozarán las consecuencias en las dimensiones curriculares y didácticas que produjo la introducción de un marco por competencias a la formación docente de la Argentina. En el capítulo segundo se desplegará un derrotero histórico del sistema actual de formación docente en la CABA, haciendo hincapié en la influencia de las políticas educativas del Banco Mundial (BM) y las novedades introducidas por el reciente proyecto de la Universidad del Docente de la Ciudad

de Buenos Aires (UniCABA). En este capítulo se describirán las capacidades prioritarias que se le demandan a los futuros egresados de los ISFD. En el capítulo tercero se expondrán un marco teórico desde la filosofía política para poder realizar un examen crítico de las políticas educativas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA). Por otro lado, se reconstruirá la teoría de justicia del autor Michael Walzer, lo que permitirá analizar algunas características estructurales de las políticas educativas hacia la formación docente de la CABA. En el capítulo cuarto se presentarán, desde la teoría de la justicia, el enfoque por capacidades a partir de tres filósofos: Amartya Sen, Ingrid Robeyns y Marta Nussbaum. Esta última autora nos ofrecerá elementos desde un marco del desarrollo humano que servirá para complementar y potenciar la razón instrumental del enfoque por competencias. En el capítulo quinto se utilizará el marco teórico de los capítulos precedentes para analizar las competencias demandadas a los egresados de los ISFD a través de una comparación, que se llevará adelante con un muestreo representativo de documentos marcos de formación profesional docente internacional, nacional y jurisdiccional de la CABA. En el capítulo sexto se presentarán elementos curriculares y capacidades que pueden complementar la razón instrumental del enfoque dominante en la CABA. De esta manera, se considerarán competencias y capacidades desplazados o no considerados por el mismo.

Capítulo 1

La política de formación por competencias a nivel internacional: enfoque por competencias

En los últimos años, las competencias laborales han resurgido como una temática de cambio en la formación de profesionales. Las universidades han modificado sus currículos para satisfacer las necesidades requeridas en el mercado laboral global. Estos cambios también se expresaron en la formación profesional docente. La finalidad de este capítulo es entender la trascendencia del Proyecto *Tuning* América Latina en la introducción del enfoque por competencias a las universidades latinoamericanas e institutos superiores por medio del Proceso de Bolonia. En 2003 fue aprobada por la Comisión Europea una iniciativa de ese Proyecto para América Latina y promovida a partir de entonces en los ministerios, asociaciones de rectores e instituciones latinoamericanas universitarias y no universitarias. De esta manera se propone describir cómo la iniciativa copia un modelo europeo y lo aplica sin grandes cambios a América Latina, por lo cual se abre la posibilidad a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades. También se impone un único criterio normativo trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones. Al final del capítulo se realiza una aproximación pedagógica-educativa de la fragmentación que genera en la formación profesional de los estudiantes y el impacto negativo en el quehacer e identidad de los estudiantes y de los institutos de formación no universitaria. A continuación se elabora una brevemente aproximación del concepto de competencia, concepto central de estos cambios y del proyecto en sí.

Desde su introducción al campo educativo del concepto de competencia hay un gran esfuerzo académico por definir con precisión a qué se refiere. De acuerdo con Silva y Mazuera (2019) la revisión de literatura coincide con un origen economicista del término, relacionado siempre con la preparación y perfeccionamiento de los futuros profesionales. Estos autores explican cómo el concepto de competencia siempre aparece asociado a expresiones como cualificación, especialización, productividad, rendimiento, utilidad, practicidad, habilidad, pericia y destreza, entre otros (Silva, Mazuera, 2019, p.3)

Realizando una aproximación que unifique el sentido para el presente trabajo, competencias son

“(...) cualidades profesionales como conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas para la realización de determinadas actividades propias de una profesión, y por tal, la formación profesional tendría que ver con la transmisión de dichas cualidades, que se relacionan indistintamente con capacidades profesionales.” (Silva, Mazuera, 2019, p.3)

La competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada teniendo en cuenta su posible evolución y consecución en el propio proceso formativo. De ahí su carácter dinámico que permite establecer gradación de dominio y desarrollo de la competencia en un contexto temporal o de titulación. De esta manera se puede pensar que no se trata de habilidades definitivas ni agotadas en sí mismas, sino que se adaptan continuamente en la medida que varían las circunstancias de aplicación y se puede mejorar su eficacia y eficiencia.

Para el concepto de competencia, la importancia de la experiencia y de la actividad es destacada en tanto que pretende integrar los saberes de los conocimientos, habilidades y actitudes. Para esta perspectiva tienen mucha importancia la simulación de casos testigos y el aprendizaje basado en problemas. Ambas estrategias de enseñanza permiten generalizar desde una perspectiva inductiva los ejemplos de práctica simulada, para aplicar a situaciones similares de la práctica profesional.

Para concluir con esta aproximación del concepto de competencia, su sentido no proviene del propio mundo académico pedagógico sino de las transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales hacen surgir un nuevo campo de competencias y de requerimientos en el desarrollo personal y profesional de las personas.

Concebido el sentido del concepto de competencia, a continuación se trata de explicar la trascendencia del Proyecto *Tuning* América Latina para la introducción del enfoque por competencias a las universidades latinoamericanas e institutos superiores por medio del Proceso de Bolonia.

1.1. Construcción del Espacio Europeo de ES: Declaración de Bolonia

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona, una Declaración instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Durante este encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la ES en Europa.

Al celebrarse esta nueva Conferencia, se emitió la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999. Esta Declaración contó con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 29 Estados europeos. La Declaración de Bolonia sienta los fundamentos para la arquitectura de un EEES ordenado acorde a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y encaminado hacia el logro, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Son seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos).
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la ES con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.

Publicitariamente, la declaración fue presentada como una oportunidad histórica para armonizar la EEES, de modo que posibilitara una movilidad de estudiantes y profesionales, y paralelamente para una transformación didáctica de la propia enseñanza universitaria

El Proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de Educación y Formación 2020 y Europa 2020.

1.1.1. El proyecto *Tuning*

Tuning Educational Structure in Europe, conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa* (González y Wagenaar, S/A, p.3), es un proyecto tutelado desde el espacio universitario, que tiene por objeto ofrecer una proyección concreta que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de ES.

El proyecto consiste en una metodología desarrollada por 100 universidades de los países integrantes de la Unión Europea, los cuales tratan de interpretar y rediseñar los currículos a partir de puntos de referencia comunes para poder compararlos, con base en el respeto a su autonomía y a su diversidad

¿Qué debería saber, entender y ser capaz de hacer un estudiante para ser contratable?

En el proyecto *Tuning* se utilizó un cuestionario para debatir las destrezas y competencias (*Ibid.*, p.78). Se analizaron dos grupos diferentes de competencias: aquellas que se relacionan con cada área temática, importantes para cada titulación y aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación. Estas últimas consideradas como óptimas para los graduados y las empresas.

Los tipos de competencias medidas fueron las siguientes:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas
- Competencias interpersonales: capacidades individuales como las habilidades sociales (interacción social y cooperación)
- Competencias sistemáticas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento: es necesaria la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales.

Dentro de las capacidades instrumentales se midieron:

- Capacidad para análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Conocimiento general básico

- Profundización en el conocimiento básico de la profesión
- Comunicación oral y escrita en el idioma propio
- Conocimiento de un segundo idioma
- Habilidades básicas informáticas
- Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes)
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Sobre las competencias interpersonales, se evaluaron las siguientes capacidades

- Capacidad de crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinario
- Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Capacidad para trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Con respecto a las competencias sistemáticas, se verificó:

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Entendimiento de culturas y costumbres de otros países
- Capacidad para el trabajo autónomo
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Voluntad de éxito

De esta manera, en el proyecto *Tuning* las competencias tienen elementos genéricos y específicos para cada espacio o asignatura dentro del currículo. Estas competencias representan una combinación dinámica de atributos, capacidades u actitudes. Fomentarlas es el propósito de los programas educativos. Las competencias se consideran y amplían en varias unidades del curso y se emplean en diferentes momentos de la formación. Las competencias son obtenidas y desarrolladas por los estudiantes, por lo cual, sus resultados de aprendizaje son muy importantes para este proyecto. Digamos que pasa a un lugar preeminente.

En este proyecto, el aprendizaje es expresión de lo que se espera que el estudiante conozca, entienda o sea capaz de demostrar después de completar su trayectoria académica. Se pueden referir a una única unidad o módulo del curso o a un período de estudios, v.g., un programa de primer o segundo ciclo. Los resultados de aprendizaje especifican los requisitos mínimos para conseguir créditos. Los resultados o indicadores de aprendizaje los formulan los docentes.

1.1.2. El proyecto *Tuning* en América Latina

El proyecto *ALFA Tuning – América Latina* surge en una circunstancia de intensa deliberación sobre la ES tanto a nivel regional como internacional. Hasta este contexto, *Tuning* había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevaron adelante un fuerte trabajo detrás de la creación del EEES.

Fue durante de la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, que los representantes de América Latina que participaron del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del *Tuning*, comenzaron un proceso de aplicar un proyecto similar a América Latina. Desde ese momento se emprendió la preparación del proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. De esta manera, la propuesta *Tuning* para América Latina se ha nutrido con influencia de aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. El concepto de búsqueda de consensos es la misma, unitaria e universal, son los actores y el contexto de cada realidad es los que cambian.

Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013) persevera con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2007. La raíz de la discusión se sitúa en los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas en la 1ra etapa. Se busca seguir afinando las estructuras educativas de América Latina a través de consensos, donde el objetivo es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de ES para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

En la Primera Reunión General del Proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, marzo de 2005, los grupos de trabajo, siempre en consenso, diseñaron una lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Este proceso se llevó a cabo en los meses de Abril a Julio de 2005.

En Belo Horizonte se realizó la Segunda Reunión General del Proyecto en agosto 2005, y se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas. En ese mismo encuentro, los grupos de trabajo discutieron acerca de las competencias específicas y lograron definir la lista de competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Se consultó a académicos, estudiantes, graduados y/o empleadores de cada área temática en los meses de Octubre a Diciembre de 2005.

En febrero de 2006 se realizó la Tercera Reunión General del Proyecto en San José, donde se incorporaron nuevos grupos de trabajo: arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química. Estos nuevos grupos definieron las listas de competencias específicas para cada área. Los grupos que venían trabajando con anterioridad analizaron los resultados de las consultas llevadas a cabo.

En Bruselas, junio de 2006, se realizó la primera reunión conjunta de *Tuning* América Latina con *Tuning* Europa, donde se compararon las listas de competencias alcanzadas por los distintos grupos de trabajo, identificando similitudes y diferencias entre ambas reflexiones.

La reunión de cierre del Proyecto se realizó en Ciudad de México en el mes de Febrero 2007, con el objeto de hacer un balance sobre los resultados del proyecto, así como su impacto en las instituciones participantes. Además los grupos de trabajos terminaron de revisar los documentos que se incluirían en el informe final del Proyecto.

De esta manera, el objetivo del Proyecto *Tuning* América Latina es contribuir al desarrollo de titulaciones comparables en América Latina a través del análisis de los niveles

de convergencia entre ellas y la creación de modelos de estructuras curriculares. También se propone incidir en la creación de redes entre universidades y otras entidades para favorecer la convergencia de disciplinas y el mejoramiento de la calidad.

Los objetivos del informe final del Proyecto *Tuning* para América Latina son ((Beneitone P.; Esquetini C.; González J. Maletá M.M.; Siufi G.; Wagenaar R., 2007):

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la ES en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

Metodología *Tuning*

Como se explicó, el Proyecto impulsa consensos a nivel regional teniendo como eje central la formación por competencias respetando la diversidad, la libertad y la autonomía. Pero *Tuning*, no solo es un proyecto, se ha constituido en una Metodología a ser aplicada (Beneitone P.; Esquetini C.; González J. Maletá M.M.; Siufi G.; Wagenaar R. 2007, p.12).

Para injerir en la comprensión de los planes de estudio se ha diseñado una metodología que implica:

- Competencias genéricas (académicas de carácter general)
- Competencias específicas en cada área.
- La función de ECTS como un sistema de acumulación.
- Enfoques de aprendizaje, didácticos y de evaluación.
- La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo (*Íbid.*, p.15).

Con el Proyecto *Tuning* se desarrolla un modelo de diseño de los planes de estudio a partir de etapas que se deben cumplir:

- Cumplimiento de condiciones básicas a partir de dar respuesta a preguntas generadoras.
- Definición del perfil del egresado.
- Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje que deberán cumplirse.
- Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área a alcanzar en el programa.
- Contenido y estructura del plan de estudios.
- Unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
- Definición de enfoques didácticos y de aprendizaje y de los métodos de evaluación.
- Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad.

El Proyecto diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias en su metodología. De esta manera, los resultados de aprendizaje los formulan los docentes y las competencias las adquiere el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Se formula como aprendizaje qué es lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar el proceso de aprendizaje. La competencia para este aprendizaje es la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (*Íbid.*, p.37) Los aprendizajes globales se agregan al desarrollo del nivel de competencias, tomando en cuenta los resultados del aprendizaje que se obtendrán en otras unidades. Ambos,

resultados de aprendizaje y competencias, se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad enfocados a prepararse para el mercado laboral y la ciudadanía (*Íbid.*, p.34)

En la metodología *Tuning* las competencias se detallan como zonas de referencia para diseñar y evaluar planes de estudio. Debe haber flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio. La metodología parte de un enfoque centrado en el estudiante y orientados a outputs, i.e., en el perfil de cualificación o del título (*Íbid.*, p.334). El perfil se reduce a la necesidad detallada y reconocida por la sociedad (sociedad académica y empresarios, graduados y organizaciones de carácter profesional). Todas las unidades están relacionadas entre sí de una u otra forma y la razón de trabajar con módulos es porque favorece la transparencia y facilita la movilidad y el reconocimiento. En esto reside la capacidad de haberse transformado en una Metodología *Tuning*.

Las Competencias Específicas y los enfoques de enseñanza y de aprendizaje y evaluación en la red temática educación del proyecto Alfa *Tuning* América Latina

Uno de los grandes aportes del Método *Tuning* es que los mismos objetivos de aprendizaje y las mismas competencias pueden obtenerse, usando modelos, técnicas y formatos diferentes de enseñanza y de aprendizaje (*Íbid.*, p.72), pues no hay una ligadura que dicte que la formación por competencias se alcanza con una sola técnica. Se extrajeron competencias específicas a doce áreas temáticas. A cada una de ellas se le detalló el ámbito de aplicación y la duración, considerando este aspecto variable en distintos países de América Latina. Se describió también una estructura curricular, además de un minucioso análisis de los resultados, haciendo las comparaciones entre los grupos consultados (académicos, graduados, estudiantes y empleadores) como fue el caso de las competencias genéricas. Cabe destacar que se aportaron ejemplos de experiencias de enseñanza, de aprendizaje y evaluación por competencia específica. Finalmente, se extrajeron conclusiones por área temática, donde se destacan puntos y en algunos casos, se plantearon preguntas.

Veamos el área temática Educación (*Íbid.*, p.131) Se obtuvieron veintisiete competencias específicas; todas resultaron de gran importancia para los cuatro grupos encuestados. Las competencias valoradas como más importantes y con alto nivel de realización fueron:

- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y de aprendizaje según contextos.

En cambio, las competencias específicas evaluadas con menores puntuaciones tanto en importancia como en realización son:

- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas.
- Diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales.
- Conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica.

Después de todas las varianzas y comparaciones realizadas de los resultados de las encuestas, el Informe Final Alfa *Tuning* deja algunos interrogantes sobre esfuerzos políticos, organizativos, curriculares y pedagógicos requeridos para la realización de las competencias específicas en los programas de formación de educadores. Se detectan ausencias en cuanto al carácter social y cultural, que favorezcan el respeto y apoyo a las diferencias, en los programas de formación. Tampoco hay una especificidad metodológica sobre cómo articular las competencias genéricas con las específicas.

1.2. Planificación por competencias: la reforma de Bolonia para la Educación Superior.

El Proceso de Bolonia, propone un nuevo enfoque basado en la competencia y centrada en el aprendizaje, i.e., el aprendizaje deseado organizando los contenidos para adquirir competencias que conforman el perfil de la titulación (Bolívar, 2007, p.72)

1.2.1. Discurso de las competencias

Como se ha explicado, el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (2004) fue adoptado, en un primer momento, como modelo base de diseño curricular en la reforma de las titulaciones. Tal proyecto sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los denominados perfiles profesionales (González y Wagenaar, 2004, p.31); así como en el llamado nuevo paradigma educativo desplazando la educación centrada en la enseñanza hacia una “educación centrada en el aprendizaje del estudiante” (*Íbid.*, p.36)

En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Por resultados del aprendizaje se quiere significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y

habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente (Bravo Salinas, 2006, p.3).

Las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando los objetivos, la función del profesor, las actividades de enseñanza y la propia evaluación.

Como se ha dicho, además de las reuniones oficiales para poner en marcha un proceso similar, se ha desarrollado el proyecto *Alfa Tuning* América Latina, apoyado por la Comisión Europea y en el que participan 19 países iberoamericanos (entre ellos Argentina), que pretende contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de una forma articulada en toda América Latina, buscando puntos de referencia comunes y centrándose en las competencias y destrezas. En este sentido, el proyecto tiene, al igual que el europeo, cuatro grandes líneas: definición de las competencias, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, créditos académicos, y calidad de los programas.

1.2.2. Dimensión curricular y didáctica desde el proceso de Bolonia

Diseño de planes de estudio de titulaciones: centrados en aprendizajes y competencias

El Diseño de un plan de estudios para una titulación, surge de un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre los objetivos que se quieren lograr, los contenidos (espacios curriculares y proyectos de cátedra o planificaciones) que pueden ser más adecuados, así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se van a desarrollar. Se trata de anticipar la articulación de procesos de la práctica futura, examinando los dispositivos intervinientes en función de las competencias necesarias para perfil de profesionales que queremos que forme el sistema de ES. Así, la iniciativa docente ha de ser reconocida de forma que adquiera sentido en un contexto profesional y disciplinar explícito. Precisar el plan tiene como cometido proveer un panorama general, además de un compromiso político público de

la formación que se pretende prestar. La planificación de los proyectos de cátedra o programas de los espacios curriculares se han identificado con la fijación de contenidos a desarrollar en el espacio áulico, con metodología pedagógica poco participativa y de manera presencial.

Dentro de las decisiones de tomar en la organización curricular de una titulación se realizan varias tareas:

1. Elección de las competencias de acuerdo al perfil de egresado de dicha titulación: Cada competencia tiene que tener sus indicadores observables de acuerdo a habilidades, actitudes y conocimientos
2. Elección de disciplinas que fomenten y desarrollen las competencias antes elegidas
3. Los indicadores deben explicitarse en resultados de aprendizajes para su detección y/o identificación: estos indicadores deben expresarse en los objetivos del diseño a partir de estrategias pedagógicas para lograr los aprendizajes y por ende las competencias.
4. Un sistema de evaluación, con sus herramientas de evaluación, las cuales calificará los resultados del aprendizaje
5. Todos los elementos anteriores se organizan en una distribución temporal longitudinal, según el número de ECTS u horas cátedra de cursada.

La Planificación centrada en el enfoque por competencias

Como se expresó, hay un cambio de enfoque: desde uno centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esto supone un rediseño de la tarea docente, i.e., una educación centrada en el estudiante, nuevos roles del profesorado y estudiantado, los objetivos se convierten en propósitos, y actividades pedagógicas deben organizar el aprendizaje teniendo en cuenta la consecución de competencias. El profesor se convierte en un orientador y tutor del aprendizaje para alcanzar objetivos y competencias anticipadamente determinadas.

En este cambio de enfoque, el profesor no deja de ser un transmisor de conocimiento, esta función se re-significa hacia una tarea tutorial y de motivación para asimilar el conocimiento y aprehender las habilidades, la capacidad para aplicar ese conocimiento situaciones novedosas, a la discriminación crítica de recursos y fuentes: siempre como norte

el perfil profesional que se desea obtener. Esto requiere de un dispositivo áulico con menor número de estudiantes con espacios y tecnología para tal fin. Este cambio de rol en la tarea docente influye decisivamente en las planificaciones de la clase dentro de este enfoque.

Una planificación presume diseñar a futuro cómo se quiere que los procesos formativos ocurran en la práctica. Es siempre una actividad premeditada, con propósitos definidos, en la que se prevé un plan que oriente los modos de actuación, situando y relacionando los distintos elementos de la enseñanza. Existen diversos modos de planificar (Bolívar, 2007, p.76), debiendo dar respuesta a las siguientes cuestiones

- ¿Qué fines se desea alcanzar en la formación del estudiantado?: corresponde a los objetivos-competencias
- ¿Qué deberán aprender los estudiantes?: siendo éstos los contenidos disciplinares
- ¿Qué experiencias y actividades componen el proceso de enseñanza y aprendizaje que ofrecen mayores posibilidades de alcanzar los objetivos?: Esto corresponde a la metodología y actividades o lo que se denomina secuencia didáctica.
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos o competencias propuestas?: La evaluación se encarga de esta verificación.
- ¿Cómo organizar de manera eficaz esas experiencias?: Organizando un calendario, temporalizando las lecturas, tareas y actividades.

En las guías docentes dirigidas a informar y orientar el aprendizaje de los estudiantes se reconoce las siguientes dimensiones (Zabalza 2004, p.8):

1. Datos descriptivos de la materia y de su docencia;
2. Sentido de la materia en el Plan de Estudios;
3. Objetivos de la materia y competencias a desarrollar;
4. Contenidos (teóricos y prácticos) con guía específica para cada tema, incluyendo la bibliografía;
5. Metodología y recursos disponibles, con la distribución de las cargas de trabajo en ECTS; y
6. Evaluación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, uno de los objetivos preponderantes del proceso de convergencia dentro del EEES es que el diseño de los planes de estudio y de las planificaciones docentes se lleven a cabo tomando como referencia el aprendizaje del estudiante. De ahí que en la elaboración de un plan, además de definir los contenidos del programa formativo, se debe determinar los procedimientos a utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de impulsar el cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del estudiante. De esta manera una vez establecidas las competencias que debe adquirir el estudiante vinculado a una titulación, se diseñan las actividades y experiencias que debe realizar para alcanzar las mismas como resultados de su proceso de aprendizaje. El diseño de una planificación no se puede limitar a elegir los contenidos disciplinares sino que debe precisar los métodos de enseñanza que permiten que un estudiante medio pueda conseguir los aprendizajes propuestos.

Así pues, este proceso exige precisar tres cuestiones claves (De Miguel, 2006, p.13)

1. Qué deben aprender los estudiantes de acuerdo al perfil de egreso de la carrera (competencias);
2. Cuáles son las modalidades o escenarios y metodologías más adecuadas para que el estudiante pueda adquirir estos aprendizajes; y
3. Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el estudiante las ha adquirido finalmente.

Las competencias en el diseño de titulación

Como se ha explicado, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2004, p.26), cuyo objetivo es adaptar y armonización de estudios superiores entre países europeos, ha valido de modelo-base para el diseño de las titulaciones en el proceso de convergencia de Bolonia. Este proyecto propone que los ECTS deberían ser expresados en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje, al tiempo que las competencias pueden servir para expresar la comparabilidad y transparencia entre titulaciones.

De acuerdo con los perfiles profesionales se establecen las competencias respectivas y paralelamente la elección de conocimientos y contenidos, los cuales se determinan en función de dichas competencias de acuerdo al perfil profesional requerido. Los objetivos de

los planes de estudio, a nivel general o específico, deben expresarse en términos de competencias que capacitan para un determinado ejercicio profesional (en el Primer Ciclo) o para la especialización e investigación (Segundo Ciclo o Postgrado).

De acuerdo con los perfiles académicos y profesionales, se arguye que las competencias encarnan un componente importante que puede guiar la selección de los conocimientos más apropiados para cada objetivo particular. Las competencias, en los planes de estudios, están moldeadas por una combinación dinámica de cualidades, con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, y se establecen formalmente en los objetivos educativos del programa de estudios, i.e., en aquello que los estudiantes deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo. Además, admiten comparar la instrucción de un estudiante más sencillamente que si se hace con los estudios ya concluidos.

Los objetivos educativos según el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2004, p.43), previstos para el Grado y para el Postgrado deben estar claramente diferenciados. Mientras el primero debe tener una orientación claramente profesionalizante, el segundo se dirige a la especialización. En la experiencia se pueden distinguir dos tipos de objetivos educativos, que pueden ser definidos en términos de competencias:

- Competencias generales (transferibles y comunes a cualquier titulación), subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias específicas ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área)

Las competencias generales apuntan a los logros tales como la capacidad de análisis y síntesis, la cultura general, la capacidad para el trabajo independiente, la colaboración y la comunicación, la capacidad para el liderazgo, las habilidades de organización y planificación, i.e., se entienden como capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta. Estas competencias, en gran medida, se logran utilizando métodos y formas de enseñanza aprendizaje adecuadas. Además de estas competencias generales, cada titulación intentará potenciar competencias específicas, ligadas al área de estudios o espacio disciplinar (habilidades y conocimientos).

Las habilidades relacionadas con el área de estudio hacen referencia a los métodos y técnicas propias y pertinentes del área, v.g., análisis de manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., según el área disciplinar que se trate.

1.2.3. El estudiante en el enfoque por competencias

La educación basada en las competencias pasa de la enseñanza al aprendizaje. Pone acento en la actitud académica del estudiante, quienes dejan de ser pasivos y receptores para convertirse en activos, co-protagonistas y responsables de su propio aprendizaje. El estudiante es un individuo creativo, crítico, reflexivo, capaz de resolver problemas y con actitud de superación (González J.; Wagenaar R, 2004, p.35)

El aprendizaje ya no es sólo del texto o del discurso del docente, sino que se hace, esencialmente, del contexto, desde la propia cultura y desde la propia experiencia, un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se aprende, ya no en soledad, sino interactuando, colaborando, expresando, relacionando. En la formación basada en competencias cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, sea cual sea su área de estudio (*ibid.*, p.36)

1.2.4. Perfil del docente formador de formadores

La educación basada en las competencias no sólo revoluciona el rol del estudiantado sino también de la función docente. Implica la transformación de su práctica docente, su manera de diseñar las actividades y estrategias, la planificación pedagógica no como un mero requisito administrativo, sino como un recurso de cómo acompañar al estudiante en el logro de los objetivos, i.e., en el desarrollo de sus competencias y conocimientos, de manera que sean útiles para enfrentar y responder a determinados problemas presentes a lo largo su vida profesional. El docente tiene un compromiso a través de la reflexión continua sobre su tarea, en espacios de construcción individual y grupal y con aportes significativos, de forma tal que pueda enfrentarse con los numerosos dilemas y retos que se presentan en este milenio (Álvarez, 2011, p.101) El docente formador de formadores, en este nuevo enfoque por competencias, desempeñará nuevas funciones, tales como:

- Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante.
- Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante.

- Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante.
- Preparar a los estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y, especialmente, prepararlos para el futuro.

De esta manera, las nuevas tareas que debe realizar el docente formador de formadores, en el marco de la concepción del adiestramiento sobre la base de competencias se determinan los perfiles estudiantiles en las formaciones docentes (Álvarez, 2011: 102)

Capítulo 2

La ESFD en la CABA: un derrotero histórico

La CABA ha atravesado dos reformas educativas, ambas apoyadas por la convergencia de los niveles federal, nacional y jurisdiccional para el gobierno y administración del sistema educativo. Estas reformas confluyen en tomar como objeto de crítica a la formación docente, afectando las políticas hacia este sector. Se introducen nuevos mecanismos de regulación y normalización desde organismos internacionales como el BM. Esto ocasionó que las instituciones superiores hayan debido transformar algunas de sus fisonomías constitutivas clásicas para poder dar respuestas a lo que podríamos llamar las nuevas solicitudes de la sociedad.

El presente capítulo tiene como finalidad poner en evidencia las capacidades estructurales y funcionales existentes y que hacen a la eficiencia de la formación docente del Sistema Educativo de la CABA. Además, se mostrará con una reseña histórica cómo las competencias se asumen como problemas y aparecen como objetos de pensamiento configurando tecnologías o programas específicos de regulación de la educación superior. Para ello se presentará un relevamiento, una descripción y un análisis de los procesos que hacen al mismo.

Al abordar el estudio del desarrollo de la formación docente en la CABA surgen algunas observaciones de carácter general que pueden proyectar interesantes características. Como observación preparatoria señalo que la formación docente en la CABA, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. Desde el punto de vista normativo, para la formación docente es importante destacar tres leyes que modificaron profundamente el sistema educativo: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Superior de 1995.

Cabe destacar que la CABA mantuvo una perspectiva discordante respecto a las políticas educativas nacionales en el marco de la reforma educativa de la década del '90. En esta jurisdicción no se llegó a aprobar una ley que ordenara al sistema, rigiéndose por normas de distinta validez y calidad, v.g., el Estatuto del Docente¹, las prescripciones de las Actas de

¹ Determina los deberes y derechos del personal docente que presta servicios en los organismos dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Transferencia de servicios educativos², decretos, entre otros. A pesar de los diferentes espacios políticos que se hacen cargo del GCABA desde cuando era una intendencia y en especial desde 1996, no se avanzó en la implementación de la reforma dispuesta por la Ley Federal de Educación de 1993. Sin embargo, realizó adecuaciones curriculares para algunos de los ciclos y niveles del sistema educativo, similares a los nacionales.

La reforma de los noventa significará cambios estructurales en muchos aspectos del sistema educativo, no escapándose a ello la formación docente. Las reformas en la formación docente se acoplan en la anterior como capas tectónicas manteniendo las innovaciones. El Instituto de Formación Docente (INFoD) ocupará un lugar central en la definición de políticas de formación docente y las herramientas legales que utiliza sobre las jurisdicciones para su aplicación.

A fines de 2017, el GCBA presentó en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires el proyecto de creación de una universidad pedagógica que subsumiría a los 29 ISFD que actualmente tienen a su cargo la formación de docentes. Este plan de reforma involucra visiones sobre el futuro de la educación, el rol de la tecnología y el lugar del Estado, consolidándose definitivamente el enfoque basado en competencias en las políticas educativas de la Ciudad. Por su parte el INFoD avanzó junto a los ministerios provinciales en la elaboración de un documento que consigna cuáles son las competencias que un docente debe tener. En el último Consejo Federal de Educación³, se materializó el marco referencial. El marco viene a complementar los diseños curriculares de los profesorados de cada una de las provincias.

2.1. Cambios en la administración política educativa

Desde la reforma educativa de la década del noventa, llevada a cabo en nuestro país, se aplican una sucesión de políticas educativas que conciben graduales modificaciones estructurales. En la CABA, la ESFD se la puede comenzar a rastrear a partir de la Ley de Transferencia N° 24.049 de 1991. Ésta otorgó poderes al gobierno nacional para determinar

² Con el decreto 457/2007, que estableció pautas operativas para la aplicación de la Ley 24049, por la cual se transfiere a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los servicios educativos, resultando estas empleadoras directas de los trabajadores docentes, técnicos, administrativos y de servicios generales de los mismos. Con el decreto 52/2018 se realizó una modificación del Reglamento Operativo de Transferencia de Servicios y Empleos Educativos a las Provincias y a la CABA

³ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional

la conformidad de transferir los servicios educativos correspondientes al nivel Medio y a la educación terciaria.

La ley 24.049 transfirió las escuelas secundarias y los institutos terciarios, hasta entonces bajo la jurisdicción del Estado nacional, a las provincias y la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta ley completaba el decreto-ley de la última dictadura 21.809, que había transferido las escuelas primarias en 1978.

La transferencia llevada a cabo en 1978 en su primera etapa de desarrollo, trajo como consecuencia el cierre de establecimientos educativos en diversas provincias que carecían de los recursos para afrontar los gastos. Posteriormente, al no establecerse dispositivos de coordinación ni disponer de organismos para tal fin, se verificó una gran desprolijidad, fundamentalmente en el plano del currículum y las condiciones laborales de los docentes. Una de las consecuencias más significativas de la transferencia ha sido la aceleración del proceso de segmentación interna del sistema educativo nacional.

El proceso de transferencia se completó durante la primera parte de la década del 90, cuando se sancionó, en 1991, la Ley 24.049 de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario. Esta ley dejó al Ministerio de Educación de la Nación sin escuelas ni institutos superiores de formación, reconfigurándose en un organismo que dicte los lineamientos básicos del sistema, pero con la fuerte delimitación que las leyes Federal primero, y de Educación Nacional después.

A partir de la reforma del Estado llevado a cabo en las últimas décadas, el papel de éste en cuestiones educativas ha sufrido profundos cambios. Este proceso en Argentina tuvo dos etapas claramente diferenciadas. La primera fue conciliada a comienzos de los noventa, establecida por las leyes de Emergencia Económica y de Reforma del Estado. Se trató de un salto estructural bajo el nombre de Plan de Convertibilidad. Frente a un escenario hiperinflacionario, se instauró la fijación del tipo de cambio, la privatización de las principales empresas públicas, la desregulación y la apertura de la economía. La segunda propuso ampliar el ajuste al conjunto de las provincias y llevar a cabo una profunda reforma laboral. La propuesta de esta última incluyeron las discusiones sobre la flexibilización de las relaciones laborales de los docentes y la derogación de los estatutos. La idea fue hacer más eficiente el gasto, garantizar la apertura de la economía, reducir el papel del Estado como productor, generar condiciones para el ingreso de capitales y transferir la ejecución de las políticas

sociales a las provincias, reduciendo así notablemente la administración central. (Feldfeber, Ivanier, 2003, p.423)

Una vez transferidos los institutos de formación docente, el Ministerio de Educación de la Nación asumió un papel central a través de su influencia en la agenda de discusión y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)⁴; en el diseño de los Contenidos Básicos Comunes (CBC)⁵ para la formación y de los programas de la Red Federal de Formación Docente Continua⁶, así como en el establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de los institutos y de sus carreras. Las políticas de formación docente orientadas desde las instancias centrales de gobierno y sus equipos técnicos, se organizaron alrededor de enfoques de la profesionalización y autonomía de los docentes. (Feldfeber, Ivanier, 2003, p.425)

Esta Ley de Transferencia de 1991 representó un punto de inicio para advertir en qué contexto el gobierno y organización de los ISFD pasan a ser incumbencia de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Luego y asimismo dentro del marco de la transformación educativa, se sanciona la Ley N° 24.521 de 1995 de Educación Superior (ES). Esta ley constituye el primer marco legal nacional de la historia de la educación argentina, que regula a la educación superior tanto para la modalidad universitaria como no universitaria. La Ley de ES define la responsabilidad jurisdiccional para el gobierno y organización de la ES No Universitaria, así como la competencia para dictaminar normas que regulen la creación, modificación y cese de institutos de ES y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y de los correspondiente acuerdos federales.

En la CABA, a partir del año 2000, asuntos concernientes a la Formación Docente (FD) serán objeto de debates y discusión, emprendiendo una revisión estructural de esta modalidad formativa. La revisión origina una serie de políticas educativas que comienzan a

⁴ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

⁵ Los CBC forman parte de acuerdos federales para la transformación curricular y se le otorga la definición de saberes relevantes e importantes que integran la enseñanza de todo el país. Los CBC son base para el marco cultural, por ende cada jurisdicción analizara sus propios diseños curriculares

⁶ La Red Federal de Capacitación Docente es el dispositivo a través del cual, en la década de 1990, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación, intentó desarrollar una política en torno a los saberes y capacidades de los docentes. En escasos años, el Estado nacional y los estados provinciales implementaron una estructura organizativa que alcanzó con cursos de capacitación a una parte importante de los docentes del Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la Educación General Básica y, en menor medida, al resto del sistema.

transformar paulatinamente la FD, influyendo en los ISFD desde lo organizativo, lo curricular y en el gobierno institucional.

En la actualidad, se encuentran tres dimensiones que influyen decisivamente el marco de construcción de políticas educativas para la FD (Prado-Rosseti, 2016, p.19)

1. Articulación de la Dirección de Área con los ISFD.
2. Tensiones entre los tiempos políticos en contraposición con los tiempos institucionales y pedagógicos en la modificación de la estructura de Carreras y Planes de Estudio en la CABA.
3. Imperativos de los marcos regulatorios respecto de la modificación de las formas de gobierno institucional y el impacto en las instituciones.

Una vez transferidos los Institutos de Formación Docente (IFD) en la década del noventa, la ex Secretaría de Educación concedió el compromiso de la administración de los IFD a la entonces Escuela Superior de Capacitación Docente. De esta manera, la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, no disponía con normativa específica que reglamentara la ES, por lo cual las instituciones transferidas siguieron aplicando las disposiciones del Estatuto del Docente Nacional.

En 1996 se creó la Dirección de ES, quedando bajo su órbita los IFD. A partir de 1997 queda incorporado en el Estatuto del Docente Municipal el área de ES.

Por el Decreto N° 1988/CGBA/00 se crea la Dirección General de ES dependiente de la Subsecretaría de Educación, transfiriéndole personal, patrimonio y presupuesto de la anterior Dirección de ES (Xifra, 2007, p.16).

El Decreto N° 742/07 crea la Dirección de Formación Docente (DFD) y la Dirección de Formación Técnica Superior, con dependencia ambas de la Dirección General de ES, subordinada a su vez de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación (Xifra, 2007, p.25). Conforme al Anexo del Decreto, se le asignan como Responsabilidades Primarias la ejecución y supervisión de las políticas de FD; la elaboración y diseño de estrategias tendientes al fortalecimiento de la FD; formulación de normativas pedagógicas e institucionales para FD y participación en el desarrollo de la implementación del régimen de relaciones interinstitucionales y pasantías.

Posteriormente, el Decreto N° 500/08 ubica a la DFD dentro de la jurisdicción de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación. En este caso, las funciones de la DFD son planificar e implementar las políticas educativas de Formación Docente y la supervisión de las actividades de los ISFD.

A continuación, mediante el Decreto N° 660/11 se autoriza la estructura orgánico funcional dependiente del Poder Ejecutivo del GCBA y las responsabilidades primarias de las unidades de organización integrantes del organigrama. Al año siguiente, a través del Decreto N° 226/12, se establece que la DFD se ubicará dentro de la Dirección General de ES, manteniendo las mismas funciones que fueron ratificadas por el Decreto N° 63/2013.

Esta serie de transformaciones de la estructura de gobierno y sus competencias en un período muy corto de tiempo, un poco más de diez años, podría disparar la especulación sobre los alcances y límites de la articulación de la dirección de área y las instituciones, en el marco de un estado permanentemente de definición estructural y de funciones.

En este sentido, permite preguntarse por las posibles tensiones en el consenso y ligazones de los espacios gubernamentales con las instituciones educativas para la implementación de políticas educativas que tiendan hacia un trabajo colaborativo en el marco de una estructura que se sostiene en el tiempo y que garantiza la construcción y seguimiento de las políticas para la FD.

2.1.1. El Banco Mundial y la Educación

El BM se ha convertido en la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países de economías denominadas emergentes y proporcionar alrededor de la cuarta parte del apoyo externo, incrementado notablemente su intervención en el campo de la educación, en especial en la Argentina. Los préstamos para la educación primaria experimentaron un aumento rápido desde 1980, y en especial a partir de fines de ese decenio. La causa principal es una convicción creciente de la importancia de ese nivel de educación para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, la influencia del documento de política sobre educación primaria de 1990 y la adhesión del BM a los objetivos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990. Los proyectos de educación primaria se centraron en el acceso, la equidad, la eficiencia interna y la calidad (BM, 1996, p. 165)

Este apoyo económico no es aséptico sino que después de más de cuarenta años, se ha transformado en una de las principales fuentes de asesoramiento en el campo de la educación y en una importante agencia promotora de investigación educativa.

El BM asume un compromiso de utilizar sus conocimientos e investigaciones a escala mundial y su capacidad de financiamiento con un discurso de ayudar a América Latina y el Caribe a hallar soluciones a problemas difíciles, v.g., reducir la pobreza mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, elevando el capital humano de la región, particularmente el de los pobres. Para lograr esta meta, el BM demanda reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones se activen y logran beneficios sostenidos por la entidad. De esta manera, el BM, está guiado por su visión de la educación como una inversión en capital humano (BM, 2004, p.88) Hay un convencimiento en los equipos técnicos del BM que el mejoramiento de la situación educacional de los pobres, las mujeres y las poblaciones indígenas aumenta el crecimiento económico, reduciendo la pobreza. Para esta entidad la equidad en atender grupos en desventajas genera políticas más eficientes (BM, 1996, p.126).

Para la teoría del capital humano, dominante en los documentos generados por el BM, la educación es vista como una inversión que hacen los individuos para aumentar su productividad personal y, consecuentemente, su estatus ocupacional e ingresos. De esta manera, en armonía con el individualismo que fundamenta algunos planteos del BM, este enfoque invita a confiar en la superación individual de las condiciones estructurales de la desigualdad a través de la educación, responsabilizando, consecuentemente, a los propios individuos de sus logros o fracasos.

2.1.2. La Educación Superior en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La situación de la Ciudad de Buenos Aires presenta características propias diferenciándose del resto de las jurisdicciones. Hasta 1994 estuvo gobernada por Intendentes designados por el Poder Ejecutivo Nacional con acuerdo del Senado de la Nación. Con la reforma de la Constitución Nacional en 1994, se dispuso que fuera una Ciudad Autónoma. De esta manera se sancionó una constitución propia y sus autoridades comenzaron a ser designadas a través del voto obligatorio.

Las instituciones de nivel superior, dentro de las que se encontraban las de formación docente, serán transferidas en la década de los 90. Pero ya a principio del año 1980, a través

del Decreto Nº 230/80 se creó la Escuela Superior de Capacitación Docente⁷ con el fin de atender a la actualización y el perfeccionamiento profesional de los docentes de nivel inicial y primario recientemente transferidos de la Nación a la Ciudad. De esta manera, la formación inicial estaba bajo la jurisdicción nacional y la capacitación y actualización posterior estaba bajo la administración municipal. (Pineau, 2008, p.2)

El 19 de febrero de 1992, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires firmó el Convenio de Transferencia de servicios educativos nacionales a su jurisdicción. A partir del 1º de julio de 1992 se hizo efectiva la transferencia de dichos servicios. Se traspasó una diversidad de instituciones consideradas de nivel superior no universitario: Escuelas Normales, Institutos de Educación Superior, Institutos Superiores del Profesorado, Escuelas Nacionales de Enseñanza Artística, los Centros Educativos de Nivel Terciario y los Centros Nacionales de Formación Profesional. Cuando la transferencia de los establecimientos de nivel superior no universitario quedó concretada, la Secretaria de Educación ordenó que los Institutos de Formación Docente pasaran a depender de la Escuela de Capacitación. Esta unificación de las instancias de formación y capacitación de todos los niveles bajo una dirección tuvo corta duración. Efectivamente con la Resolución Nº 133/95, el Secretario de Educación designó a la Dirección General de Planeamiento Educación, dependiente de la Subsecretaría de Educación, como cabecera jurisdiccional de la Red Federal de Formación Docente Continua. Su función fue crear un marco normativo y organizativo para el desarrollo del Plan Municipal de Formación Docente y asegurar su difusión entre las instituciones superiores miembros de la Red. A partir de 1996 y luego de la asunción del primer gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires se creó la Dirección de Educación Superior, dependiente en ese momento de la Subsecretaría de Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (Ruiz, Rodríguez, 2011, pp.9-10)

Con la Resolución Nº 1085/97 el Secretario de Educación trasladó a la domo de la Dirección de Educación Superior la cabecera jurisdiccional de la Red de Formación Docente Continua y la Comisión de Evaluación y Supervisión de Proyectos de Capacitación de la Red Federal. De esta manera, las funciones vinculadas con la formación y capacitación docente quedan bajo el campo de acción de la Dirección de Educación Superior.

⁷ Esta capacitación era de carácter obligatoria y estaba organizada en cursos intensivos de casi un mes. Fue pensada como una herramienta para formar los cuadros intermedios de conducción docente establecidos a partir de la creación del sistema educativo municipal

Según Ruiz y Rodríguez (2011) hubo en este período una falta de previsión y de una planificación global en la transferencia ejecutada, quitándole racionalidad a la administración y gobierno del conjunto del nivel. La celeridad con que fue llevada a cabo la transferencia en su conjunto no logró una mejora cualitativa del servicio y su administración, no cumpliendo los objetivos formulados por la ley 24.049. El resultado fue una reducción de la estructura de gobierno, que existía previamente en el plano nacional, en el nivel de la CABA, fragmentando la educación superior a través de su dependencia orgánica funcional diferenciada.

Esta tendencia se revierte con la Resolución N° 1674/99, creándose la Unidad de Evaluación de la Formación Docente y se encomendó a la Subsecretaría de Educación la selección previa de profesionales para su integración entre los especialistas inscriptos en el Registro Nacional de Evaluadores. Esto generó un fortalecimiento de las instituciones de formación docente y de acompañamiento desde la gestión para la elaboración de los proyectos educativos institucionales. Este proceso para robustecer y de acreditación de los institutos de formación se produjo durante los años 2000 y 2005 a través de las respectivas Resoluciones N° 1692/00, N° 1194/01, N° 611/05. (Marzoa, Rodríguez, Schoo, 2011, p.15)

Paralelamente, desde el año 2001 se crearon instancias de asesoramiento y evaluación de la formación docente. La Resolución N° 1.193/01 instaló en el ámbito de la Subsecretaría de Educación la Comisión Asesora de la Calidad de la Formación Docente Continua, integrada por miembros de las Direcciones Generales de Educación Superior, Planeamiento, de Educación de Gestión Privada, de la Escuela de Capacitación (CEPA) y de la Coordinación de Formación Profesional dependiente de la Dirección de Área del Adulto y del Adolescente. Un año después se creó también bajo la órbita de la Subsecretaría de Educación, la Unidad de Evaluación de la Formación Docente encargada de la evaluación de los planes de formación docente y de los proyectos de fortalecimiento (Resolución N° 3.926/02). (*Íbid.*, p.16)

Con la sanción de la ley de Ministerios en el año 2007, el recién creado Ministerio de Educación segmenta la Dirección General de Educación Superior en dos direcciones, la de Formación Docente y la de Formación Técnica Superior, ambas dependientes de la también nueva Dirección General de Educación de Gestión Estatal de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Gestión Pedagógica.

De esta manera, se renovaron los planes de las carreras de formación docente, se desarrollaron políticas de capacitación docente y se promovió la evaluación y acreditación de

las instituciones como mecanismos de regulación del sistema. Para el proceso de transformación curricular se organizarían instancias de consulta y diálogo con representantes de las instituciones formadoras de la jurisdicción durante 1998. Para esta empresa la CABA generó una Dirección de Curricula, dependiente de la Dirección General de Planeamiento, y con equipos técnicos estables que se mantuvieron más allá de los cambios de gestión gubernamental. Distanciándose de las disposiciones nacionales, en la CABA los cambios supusieron la participación de distintos actores de la comunidad educativa. (*ibid.*, p.16)

Estos arreglos y consultas se plasmaron en actualizaciones curriculares aprobados con carácter experimental por las Resoluciones Nº 270 y Nº 271 en noviembre de 2001, para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial. La novedad importante es la consideración de la práctica instrumental como eje vertebrador de toda la formación profesional docente. La práctica profesional ya no estará al final de la formación sino en toda la trayectoria de la misma. La organización en tres Trayectos aseguran esta arquitectura formativa: Trayecto de Formación General, Trayecto de Formación Centrado en el Nivel y Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes. Estos Trayectos están entrelazados en la formación a partir de una cursada simultánea, no sucesiva. La Trayectoria General será compartida como tronco común de formación en ambas carreras tanto de nivel inicial como para el nivel primario.

Esta profunda transformación de los planes de estudio motivó el reclamo por parte de los docentes del nivel que solicitaban un marco de referencia orientador y ciertos criterios para poder llevar a la práctica los cambios curriculares. Ante el pedido de los docentes de un marco orientador y de criterios que unifiquen los cambios curriculares, en el año 2004 en la incorporación un anexo a la Resolución Nº 1230/02 denominado Marco orientador general de los contenidos de formación docente con Resolución Nº 4328/04.

Entre 2008 y 2009, la Ciudad lleva adelante una segunda reforma curricular para la formación docente, a pedido del INFoD a través de sus herramientas legales para otorgar validez a los estudios. Las transformaciones son parciales pues mantienen gran parte de las innovaciones que se introdujeron en los planes del 2002. La presencia de Campos de Formación simultáneos y sincrónicos en la estructura curricular: Campo de Formación General, Campo de Formación Específica y Campo de las Prácticas Docentes, ingreso de instancias curriculares cuatrimestrales, flexibilización en la cursada con menos correlatividades permitiendo mayor decisión por parte de los estudiantes en sus trayectorias, diferentes modalidades de instancias curriculares, y la práctica profesional desde el inicio de

la carrera como eje articulador. Esta reforma presenta una vuelta a la organización del conocimiento en disciplinas, de esta manera el Campo de Formación que expresa estas innovaciones es el denominado Campo de la Formación General, manteniéndose prácticamente sin cambios los otros dos Campos. (*Ibid.*, p.18)

2.1.3. Cambios en las carreras docentes: La creación del INFoD

Desde las transferencias hasta la actualidad se detectan dos etapas de reformas y transformación de las carreras y planes de estudio en la CABA.

La primera se origina a nivel nacional desde la modificación de las Carreras y Planes de Estudio en FD. La Resolución N° 63/CFCyE/97 aprueba el documento A-14 "Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua" (Prado-Rosseti, 2016, p.20). En el apartado Organización de Carreras y Títulos Docente de dicho acuerdo se presenta que, según los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, la formación docente comprende tres campos de contenidos:

1. Campo de Formación General Pedagógica: común para todos los estudiantes y destinada a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.
2. Campo de Formación Especializada: permite conocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los estudiantes; las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de las instituciones del nivel para el que se están formando.
3. Campo de Formación Orientada: dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según las disciplinas.

Este proceso de renovación se iniciará en la CABA en 2002, con la sanción de la Resolución N° 1230/SED que aprueba los Criterios Curriculares para la FD de la misma, en armonía con la Ley de ES y los Documentos para la Concertación (Serie A N° 3, 11, 14 y 23) del Consejo Federal de Educación.

Los cambios que se implementaron incluyeron medidas relacionadas con:

- A. Cambio en la estructura de las carreras, aplicando los criterios derivados de los Acuerdos Marco, con algunas adaptaciones y ajustes propios.
- B. Actualización de los planes de estudio: las instituciones educativas, debieron ajustar los contenidos de los planes de estudio en consonancia con la nueva estructura de carreras, para ser acreditadas como tales.

La Resolución N° 4308/SED/04, incorpora a la Resolución N° 1230-SED-02, el Marco Orientador General de los Contenidos de la ESFD, en la CABA con vigencia de aplicación a los establecimientos educativos de gestión estatal y de gestión privada.

Este primer proceso de modificación de la estructura y la actualización de planes demandó desvelos de los ISFD, que en muchos casos no fueron cómodos de recorrer por la complejidad de muchas de ellas. En este sentido, para las instituciones más históricas y de mayor antigüedad, manifestó cierta tensión en cuestiones relativas a la identidad, la autonomía y la participación en cuestiones sensibles como ser políticas curriculares o de estructura. Se puede afirmar que en 2009, se completa este proceso ya que se registra la última resolución de plan aprobado (Prado-Rosseti, 2016, p.22)

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006 derogó la Ley Federal de Educación. Entre 2003 y 2006 fueron sancionadas seis leyes relacionadas con la educación que intentaron darle una nueva centralidad al Estado Nacional e impulsar ciertos aspectos considerados relegados en la década previa: la educación técnico profesional y la mejora de las condiciones salariales docentes. También se comenzaron a elaborar en el Ministerio nacional los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP)⁸ con la función de reemplazar los CBC. En respuesta a la diversidad curricular existente se definen aquellos considerados importantes para enseñar. De esta forma se comienza a articular al sistema educativo luego de la diversificada implementación de la reforma de la década de 1990. Empero, la organización descentralizada del sistema no fue cambiada.

Con la Resolución CFCyE N° 223 de 2004 con el nombre de “Políticas para la formación docente” se sostiene que la capacitación docente debe ser gratuita como obligación del

⁸ Los NAP constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Estado. Plantea la organización del Plan de Desarrollo Profesional Docente 2004-2007⁹, proponiendo generar una diversidad de dispositivos de formación organizado por la Red Federal de Formación Docente Continua.

La Ley de Educación Nacional modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) y la consecuente renovación curricular.

En relación a la formación superior docente, la Ley de Educación Nacional dispuso una duración de cuatro años para las carreras de profesorado para el nivel inicial y primario.

También creó el Consejo Federal de Educación que suplantó al CFCyE. Además se instauró el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente.

Durante 2007 se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente¹⁰, donde se identificaron los principales problemas, las estrategias a encarar y los resultados esperados en cada caso.

Con la Resolución CFE N° 24/07 “Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”, y la Resolución CFE N° 30/0 “Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina” y “Lineamientos nacionales de formación docente continua y de desarrollo profesional docente” se dispuso la organización general de las carreras de formación docente y las funciones de los institutos formadores. La formación docente se la definió como un proceso permanente y se establecieron Lineamientos Curriculares Nacionales¹¹ como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, incluyendo a las carreras dictadas en las universidades.

⁹ La Comisión Integrada por referentes de los Ministerios de Educación provinciales, especialistas, gremios docentes y diversos actores de la gestión educativa elaboró un Informe Final que sirvió de base para la elaboración de este Plan y encomendó al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación de un organismo nacional desconcentrado cuyo función primaria sea la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de Formación Docente Inicial y Continua (Resolución CFCyE N° 251/05, Art. 6º)

¹⁰ Este plan es una propuesta del INFoD, para trabajar junto con los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina.

¹¹ Los Lineamientos asumen a la educación y al conocimiento como un bien público y derecho personal y social cuyo cumplimiento y desarrollo afianza las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. Este derecho requiere, de condiciones de desarrollo del sistema educativo y de las escuelas y del reaseguro de los derechos docentes expresados en el artículo 67 de la Ley de Educación Nacional.

De esta manera las carreras se organizaran en tres campos de conocimiento: general, (formación pedagógica), específica (disciplinar) y práctica profesional¹². Con la Resolución CFE N° 73/08, a partir de 2009 todas las carreras de formación docente deben comprender cuatro años de duración, cumplir como mínimo con 2600 horas reloj y su título coincidir con los acordados federalmente. (Marzoa, Rodríguez, Schoo, 2011: p.7ss)

2.2. Las políticas del Banco Mundial para la educación argentina

La reforma educativa argentina que se expresa en el proyecto de Ley denominado *Plan Maestr@*, proyecto que en la actualidad sigue en calidad de borrador y no se ha presentado oficialmente en el Parlamento, guarda estrecha relación con el documento *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* elaborado por economistas del BM en 2014. Este organismo impulsa para todos los países de América latina una estrategia única basada en tres pasos:

1. pruebas censales a los estudiantes con una divulgación de los resultados, bajo el lema de transparencia (BM, 2004, p.95);
2. pago de bonificaciones o incentivos a las escuelas basado en el progreso de los aprendizajes de los estudiantes, bajo la lógica del premio (BM, 2004, p.89); y
3. evaluación individual y voluntaria a los docentes para que rindan cuenta de su desempeño, acompañada de recompensas financieras a aquellos que acepten ser evaluados y muestren buenos desempeños (BM, 2004, p.88; Burns, Luque, 2017, p.42).

La racionalidad oculta en el documento del BM expresa un pensamiento lineal y simplificador que muestra una relación sencilla entre enseñanza y aprendizaje, esquivando la existencia de múltiples factores que actúan como condicionantes de esta relación.

En otro documento de la entidad *Profesores Excelentes* (Burns, Luque, 2017) se explica que con sólo mejorar la calidad profesional de los docentes se mejoran los aprendizajes, i.e., el docente es el único responsable de la calidad de la educación que se expresa a través de los resultados de pruebas estandarizadas. Siguiendo con el discurso reduccionista, se asocia

¹² La formación general deberá abarcar un 25 a un 35 % de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50 % y el 60 % y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15 % y un 25 %.

a la educación con el crecimiento económico y la competitividad y se afirma que, si bien consta poca evidencia empírica que defienda estas reformas, en los países que las aplicaron se observan resultados positivos. Además, se conciben como estrategias para robustecer la rendición de cuentas, la reducción o eliminación de la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores (*Íbid.*, p.42). El BM propone las mejores en las prácticas o las competencias para el siglo XXI. Los profesores deben asistir a que los estudiantes a desarrollar competencias en una amplia gama de esferas valoradas en una economía mundial integrada (*íbid.*, p.50)

- pensamiento crítico;
- resolución de problemas;
- capacidad para el trabajo colaborativo en distintos entornos;
- adaptación al cambio, y
- capacidad para dominar nuevos conocimientos, capacidades y las cambiantes demandas del empleo a lo largo de sus vidas.

Estas competencias son presentadas de manera lo suficientemente ambiguas como para permitir su adaptación a las agendas políticas locales.

2.2.1. Competencias de la formación docente argentina

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) tiene el desarrollo de un plan, con el objeto de trabajar con los ministerios de Educación de las 24 jurisdicciones en la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua. La propuesta tiene como horizonte, asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina. (INFoD, 2016-2021)

Con el propósito de enfrentar los retos irresueltos edificando sobre lo realizado, el INFoD sostiene cuatro principios para encauzar las políticas nacionales de formación docente destinadas al conjunto del sistema formador, que comprende tanto a los ISFD de gestión estatal y privada como a las universidades.

La vinculación con la justicia educativa es el primero, exigiendo formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales

comunes. Para ello, se toma en consideración los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Transversales a las políticas de formación docente y en vínculo con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y los estados provinciales deben asumir la responsabilidad de prevaler a los sectores más vulnerados y legitimar el derecho a un currículum compartido, reduciendo así, las brechas de saberes entre los estudiantes más y menos desfavorecidos.

El segundo principio sostiene la apreciación de los docentes. El INFoD, a través de este plan, persiste en el desarrollo de la profesión docente, comenzando con las experiencias y conocimientos previos pero desafiando además a fortalecer la estimulación en su tarea, sus capacidades y un lazo más colaborativo entre integrantes de una misma comunidad docente y educativa.

El tercer principio se instituye en la centralidad de la práctica profesional. Tanto la formación docente inicial como la continua deben habilitar a los docentes para enfrentar los desafíos concretos de la enseñanza. Los formadores son quienes se encuentran obligados en articular las contribuciones teóricas con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una optimización sostenida de la enseñanza. Esto involucra asuntos tan disímiles como fortalecer las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, vigorizar la formación didáctica, mostrar en el aula una multiplicidad de miradas, ampliar la reflexión pedagógica sobre cómo cimentar una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social. (*Íbid.*:5)

El cuarto y último principio esboza la exigencia de renovar la enseñanza. El transformar las prácticas docentes para potenciar su eficacia y que sean pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento. Por este contexto, los objetivos de la escuela son cada vez más complejos. Además de incorporar las nuevas tecnologías, la experiencia académica debe transformarse a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración.

Estos cuatro principios emplazan los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente para los próximos años y forman el marco referencial para la elaboración de los planes jurisdiccionales a ser implementados a través del trabajo colaborativo entre el ministerio nacional y los provinciales.

Estos son:

- 1) Mejorar la calidad de la formación docente inicial;
- 2) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y
- 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.

Con la finalidad de mejorar la calidad de la formación docente se activaron las siguientes líneas de acción:

- A. Se consensuaron los marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados. La paulatina unificación de los parámetros sobre la definición de lo que ser un buen docente para este siglo fue el punto de partida para la ansiada mejora de la calidad de la formación docente inicial. A partir de los acuerdos previos sobre la centralidad de la práctica y las capacidades de los aspirantes a la docencia, de los lineamientos curriculares nacionales y de los diseños curriculares provinciales, se activaron acuerdos de los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras, tanto de universidades como de ISFD. Estos marcos fueron fundamentales para orientar a las instituciones y a los estudiantes con un parámetro público de referencia sobre las metas de la formación docente, y a la vez, para acordar los criterios de evaluación de la calidad de la formación.
- B. Se buscó el afianzamiento de la formación de los equipos directivos y los profesores de las instituciones formadoras. Se activó en el periodo una política estratégica para garantizar mayor cantidad de docentes noveles que cuenten con los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarios en el desempeño de la profesión, requiriendo consolidar la formación de los equipos directivos y de los profesores de los ISFD. Desde el INFoD se implementaron dispositivos presenciales y virtuales de asistencia técnica e instancias de formación especializada orientados a metas compartidas, v.g., la Formación Docente Especializada, poniendo el eje en fortalecer la gestión curricular, la coherencia de las propuestas formativas por oferta, la problematización de las estrategias de enseñanza, la articulación de los tres campos de la formación (general, específica y en la práctica profesional) y la diversidad de los formatos de enseñanza.

2.2.2. Marco Referencial de Capacidades Profesionales para docentes argentinos

El marco referencial de capacidades profesionales (INFoD, 2017) define al concepto de capacidad profesional como una construcción compleja de

“saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia” (Íbid., p.1)

El Marco asiente que estas capacidades se siguen desarrollando a lo largo de toda la carrera profesional, pero deben obtenerse desde la formación inicial. De esta manera, la formación inicial debe garantizar el logro de las capacidades profesionales en un nivel básico que será ampliado y profundizado posteriormente, a lo largo de la extensa trayectoria laboral prevista para los egresados. Un docente experto tendrá un mayor acervo de este tipo de capacidades, podrá actuar en una variedad mayor de situaciones e intervenir en ellas con mayores niveles de complejidad.

Al repasar las 6 grandes competencias, 30 si se observa pormenorizadamente, se detectan que cualquier docente egresado de los ISFD debe saber (*íbid.*, p.4).

1. Dominar los saberes a enseñar. Se buscará que los formadores se apropien de los conocimientos académicos que después transformarán en contenidos curriculares. Eso quiere decir aprender incluso más de lo que luego van a enseñar. Una vez asimilados los conceptos, los docentes deberán tener la capacidad de producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. En la práctica, entraña seleccionar y jerarquizar los contenidos de modo de favorecer el aprendizaje.
2. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Se busca el logro de identificar las necesidades de cada estudiante, desarticulando la homogenización de la enseñanza. Se demanda contemplar y considerar distintos criterios como procesos evolutivos, discapacidades, circunstancias socioculturales, si tienen alcance a recursos tecnológicos o no.

3. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. En principio, saber plantear objetivos de aprendizaje. Luego, muñirse de los recursos didácticos y tecnológicos para lograr esas metas. Se le exigirá al maestro que sepa tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes. También de atender los distintos ritmos de avance a la hora de diseñar estrategias de aprendizaje. Otro aspecto que se pretenderá es extender la mirada sobre la evaluación. Realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer espacios de retroalimentación a los estudiantes y que esa evaluación no sea solo un examen escrito. Por último, deberán acompañar la trayectoria de los estudiantes para comunicárselas tanto a ellos como a sus tutores o adultos referentes y/o equipo de conducción.
4. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esta capacidad estimula la mejora en la convivencia de la escuela. Consolidar un clima de respeto entre los estudiantes, generando espacios de expresión de ideas e intercambio de opiniones.
5. Intervenir en el escenario institucional y comunitario. Primero distinguir las características propias del contexto en el que está inmerso la escuela para ulteriormente diseñar e implementar experiencias que reivindiquen ese patrimonio cultural. A su vez, los docentes deberán mantener contacto fluido con la comunidad educativa, elaborando proyectos interdisciplinarios vinculados a la realidad de la misma.
6. Comprometerse con el propio proceso formativo El marco subraya la importancia de la formación continua una vez terminado el profesorado. Una de las proposiciones del documento es que las capacidades profesionales no se desarrollan de modo espontáneo, sino que demandan de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida *a posteriori*, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados.

En este sentido, el documento también determina que los docentes sean apoyados en su desarrollo profesional por las instituciones, los equipos directivos, los colegas más experimentados y los dispositivos de acompañamiento desarrollados a nivel nacional, jurisdiccional e institucional.

La visión de definir un marco que establezca qué es un buen docente germina de recomendaciones de organismos internacionales. El informe *Profesores Excelentes* del BM, publicado en 2017, subscribe que los modelos nacionales para la enseñanza, en los que se manifiesta lo que un profesor debe saber y poder hacer (Burns, Luque, 2017, p.28), implantan el desarrollo de un cuerpo docente más profesional para el organismo.

2.2.3. Proyecto Universidad del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La legislatura de la CABA sancionó el 22 de noviembre de 2018 la ley N° 6053 que define los lineamientos de la formación del personal docente que se desempeña en el ámbito de esta Ciudad, cuya formación profesional sería dada por los ISFD de gestión estatal y privada y por una nueva universidad, la UniCABA.

Esta normativa establece principios y objetivos de la formación docente así como derechos y obligaciones, apuntando a consolidar las demandas de organismos internacionales de una gimnasia de la evaluación continua, a través de la autoevaluación de las instituciones y la evaluación externa de las mismas.

El artículo 3° define los objetivos y fines de las políticas de formación, entre ellos:

- principios de inclusión, calidad, equidad y justicia educativa;
- la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan el ejercicio y el respeto de la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la solidaridad, el bien común y la responsabilidad individual y colectiva;
- reconocimiento y construcción de una ciudadanía universal, en el marco y respeto irrestricto de los derechos humanos.
- participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica, responsable y capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- el cuidado y respeto del ambiente;
- diversidad y pluriculturalidad;
- evaluación y la mejora continua del sistema;
- inclusión de las nuevas tecnologías digitales;
- fomento y promoción de la investigación y la innovación educativa.

- contenidos de educación sexual integral que promuevan el ejercicio de una sexualidad integral responsable y con formación en valores y propicie el crecimiento en la libertad de cada persona.

Se establece para ello planificar, evaluar y monitorear los planes, programas y proyectos, así como estimular la investigación, la innovación educativa, la experimentación y la sistematización de propuestas.

De acuerdo al artículo 4°, El Ministerio de Educación e innovación (MEI) de la CABA adecuará su sistema de Formación Docente a los criterios de regulación acordados con el Ministerio de Educación de la Nación y en el Consejo Federal de Educación, que regirán los procesos de acreditación y registro de los ISFD y los establecidos por la ley. Será obligación imprescindible para el funcionamiento de todos los Institutos la acreditación y registro de los ISFD que dicten carreras de formación docente inicial y continua, así como la homologación y registro de títulos y certificados.

El título II de la ley, dedicado al planeamiento, evaluación, información estadística y acreditación de la formación docente comprende los artículos 6° al 13°.

Así como el MEI es el responsable del planeamiento y la fiscalización, también le corresponde la responsabilidad de desarrollar, coordinar e implementar una política de evaluación del sistema de formación docente en su conjunto y de los Institutos. Además, de acuerdo al artículo 13° conformará un espacio de participación con representantes de institutos de formación docente de gestión estatal, de gestión privada y del Ministerio para propender instrumentos e indicadores para la realización de la evaluación institucional.

Los artículos 14° al 18° refieren a los IFD que son el objeto del Título III.

El artículo 14° dice que los ISFD tienen por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, promover la generación y difusión del conocimiento en todas sus formas y la formación de personas reflexivas y responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir a la mejora de la calidad de vida.

El artículo 19° crea la UniCABA, que funcionará como persona jurídica pública estatal en la órbita del MEI, tras lo cual se instaura que la UniCABA gozará de autonomía académica e institucional y autarquía económica, financiera y administrativa, con los alcances previstos en la presente ley, su reglamentación y los términos de la Ley Nacional de Educación Superior.

La UniCABA va a diseñar e implementar planes de estudio de carreras de pregrado, grado y postgrado; garantizará igualdad, gratuidad y equidad" en el derecho de enseñar y aprender y dictará su Estatuto.

Según el artículo 21°, el Rector-Organizador será designado por el Poder Ejecutivo, y deberá contar con acreditada idoneidad y experiencia académica en el ámbito universitario.

El artículo 27° dispone que se accederá a los cargos docentes de UniCABA por concurso público; hasta tanto se substancien dichos concursos se realizarán designaciones con carácter interino, conforme las pautas que se establezcan oportunamente.

El artículo 29° estipula que la UniCABA podrá ser intervenida por la Legislatura o por el Poder Ejecutivo en momentos de receso parlamentario, debiendo en este caso ser ratificada por aquélla en el término de treinta (30) días de reiniciadas las sesiones ordinarias. Las causales de intervención que prevé la ley son:

- a. conflicto insoluble dentro de la institución que haga imposible su normal funcionamiento;
- b. grave alteración del orden público, y
- c. manifiesto incumplimiento de la normativa legal.

Al igual que ocurre en las universidades nacionales, se extiende la prohibición del ingreso de la fuerza pública si no media orden escrita de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria

Los últimos artículos de la normativa refieren a la articulación entre la UniCABA y los ISFD, que deberá ser promovida por el Ministerio de Educación mediante ciclos de complementación curricular, convenios de colaboración mutua, accesos a postgrados, espacios comunes de investigación y reconocimiento de "las trayectorias o parte de ellas para el ingreso a carreras.

Los profesores del futuro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Las propuestas del BM para la educación latinoamericana en las que se basa la gestión educativa del GCBA se llama *Profesores Excelentes* (Burns, Luque, 2017). Basado en una investigación, que no tiene antecedentes, que incluyó la observación de más de 15.000 aulas en 3000 escuelas primarias y secundarias en siete países latinoamericanos, el informe propone cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y El Caribe,

describiendo cómo el ausentismo docente, la escasa preparación, el bajo nivel de capacitación, junto a las bajas remuneraciones y un escaso liderazgo escolar, conspiran contra el mejor desempeño escolar.

En las postrimerías del 2017, el MEI, del GCBA, presentó en la Legislatura de la CABA el proyecto de creación de la UniCABA, que en principio subsumiría a los 29 Institutos Superiores no universitarios que actualmente tienen a su cargo la formación de docentes en el ámbito de la CABA. La exposición formal del Subsecretario de Innovación educativa, se basó en el documento *Desarrollando talento* (GCBA, 2017), conteniendo algunos fundamentos pedagógicos del proyecto.

El argumento para la promoción de la ley sobre la UniCABA es la supuesta obsolescencia de las tradicionales dinámicas escolares y el valor propio del prestigio que tendrían las carreras universitarias. Este plan de reforma comprende visiones sobre el futuro de la educación, el rol de la tecnología y el lugar del Estado en concordancia con los documentos del BM al respecto: la necesidad que la formación docente sea desde su inicio de una manera vanguardista, moderna y versátil y que se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes de la escuela de hoy y del futuro.

Desde la representación del GCBA, si bien los 29 ISFD de la CABA reúnen una tradición de buenas prácticas, no logran a conformar una estructura formativa, lo que se comprueba en la atomización de la matrícula y en la dispersión de los planes de estudio (Botticelli, 2018: 47). La organización de una única institución de formación impulsaría la calidad de la profesión docente esperada a partir de la implementación de un currículum flexible, dinámico e innovador que priorice la experiencia docente por sobre el conocimiento teórico, de acuerdo a los lineamientos de las demandas del BM.

De acuerdo al documento *Desarrollando Talento* (GCBA, 2017) la escuela, debe adaptarse a las demandas del siglo XXI. Las herramientas que demanda el futuro son tecnológicas, y obligan a ser enseñadas a los futuros docentes para que a su vez las enseñen en las escuelas. Se incita con esta premisa una mayor virtualización de la carrera docente y una presencia importante de espacios curriculares o recursos orientados a la tecnología. La escuela debe ser motivante y desafiante, adaptada a la innovación y la tecnología (GCBA, 2017:13).

En el documento *Propuesta del perfil del egresado de la formación docente inicial* (GCBA, 2018) se propone un modelo de formación basado en dos ejes principales:

- el desarrollo de capacidades profesionales docentes y
- una enseñanza que apunte al uso activo y la comprensión profunda de los conocimientos.

Las capacidades profesionales docentes son concebidas como aquellas construcciones complejas de conocimientos y formas de acción que facultan a intervenir en distintas situaciones educativas, comprenderlas, interpretarlas y contextualizarlas, con el propósito de llevar adelante la tarea de gestionar la enseñanza y desenvolverse de una manera adecuada y eficaz en el ejercicio de su actividad docente (GCBA, 2018, p.6)

De esta manera para el logro de estas capacidades precisa de una reflexión sobre cada uno de los espacios curriculares con la finalidad de dilucidar qué capacidades son más afines a esos espacios para desarrollarlas con desenvoltura y pertinencia. El documento aclara teóricamente que un enfoque de capacidades parte de una condición fundamental: las capacidades se logran por el trabajo asociativo, coordinado, integrado y graduado de todo el equipo docente y directivo de las instituciones educativas. Para la puesta en práctica de este enfoque de capacidades, cada espacio colabora en un todo organizado y armónicamente para desarrollar las mismas. El anclaje práctico de situaciones donde el estudiante pueda desarrollar la capacidad aunque sin repetir exactamente las condiciones ya que la capacidad requiere de calidades complejas que se consolida y adquiere cierta estabilidad, no permitiendo la flexibilidad ante situaciones concreta y contextualizada.

Por ello, esta formación en capacidades, y en el marco del proyecto político de la UniCABA, induce a la modificación de aspectos didácticos de los espacios curriculares y de la organización académica en la ES. La técnica de organización matricial es un modo de pensar, organizar, gestionar y evaluar este tipo de formación. Las matrices son herramientas que constituyen mapas en los cuales se observa de modo gráfico el diálogo entre las capacidades y los espacios curriculares a la vez que se indican los niveles de logro o de dominio esperados en cada etapa o año de cursada. Estos se manifiestan a través de los desempeños de los estudiantes. Además en estos mapas se incluye el proceso meta-cognitivo cuyo objetivo reside en la orientación de los estudiantes hacia la reflexión y autorregulación de esos desempeños, con el fin de intervenir positivamente sobre ellos para mejorarlos y enriquecerlos (*Íbid.*, p.7)

En el logro de la comprensión de los conocimientos abordados, en este enfoque de capacidades propuesto, la comprensión no se reduce al conocimiento en sí mismo, ni a la reproducción de la información obtenida. Comprender, pues, es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir del conocimiento que uno posee. La comprensión requiere utilizar y engarzar los saberes previos con los nuevos saberes resolviendo problemas, construyendo argumentos, proponiendo soluciones, planteando hipótesis, diseñando estrategias, analizando casos, verificando experiencias, analizando críticamente estrategias de enseñanza tomando en consideración el contexto, realizando dramatizaciones, preguntando en forma reflexiva, contrastando distintos enfoques sobre una misma realidad o problema, buscando regularidades a partir de observaciones, aplicando el método de estudio de casos, elaborando proyectos, realizando simulaciones, entre otras. Estas herramientas didácticas no sólo facilitan al estudiante la comprensión de los conocimientos, sino que paralelamente permite exteriorizar niveles de progresión logrados. Por este motivo el estilo de enseñanza promovido en este modelo de formación docente se apoya en estrategias que provoquen la necesidad de poner en juego diferentes saberes, conocimientos y capacidades.

Por lo tanto, las capacidades y los conocimientos se reconocen o manifiestan a través de los desempeños. Estos conforman la demostración y la puesta en práctica de las capacidades y de las comprensiones logradas. Son tareas de diversa complejidad que realiza autónomamente el estudiante ya sea de modo individual o grupal. Se convierten o funcionan como descriptores de los que dispondrá el formador de los estudiantes para evaluar los distintos niveles de logro (*ibid.*, p.7).

Capacidades prioritarias de los egresados docentes en la CABA

Como se ha explicado, si bien el docente debe procurar continuar su formación a lo largo de su experiencia profesional es en la formación inicial donde se generan las bases que disponen su práctica. De esta manera, la formación docente inicial representa el proceso principal de formación porque habilita para el ejercicio de la profesión. En este período de la formación inicial el objetivo central consiste en asegurar que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Por lo cual, el perfil del docente que buscan las políticas del GCBA se orienta a que sea capaz de (*ibid.*, p.10):

1. transmitir un conocimiento que sea comprendido por el estudiante,

2. propiciar el desarrollo de ciertas capacidades vinculadas con esos contenidos
3. acrecentar las capacidades y potencialidades individuales y grupales
4. orientar de modo eficaz las experiencias de aprendizaje significativo
5. comprender la relevancia de los desafíos educativos y sociales de la época

El GCBA ha escogido un conjunto de nueve capacidades profesionales a desarrollar a lo largo de la formación docente inicial, consideradas como básicas para alistar al docente de modo adecuado frente a los desafíos del siglo XXI. Se considera que el estudiante que ingresa, posee las capacidades básicas pretendidas en los niveles educativos antecedentes: comunicación, pensamiento crítico, análisis y comprensión de la información, resolución de problemas, resolución de conflictos, trabajo colaborativo, aprender a aprender, compromiso, cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y responsabilidad.

1. Dominar los conocimientos y las capacidades a enseñar
2. Organizar y gestionar experiencias de aprendizaje significativo
3. Tomar decisiones pedagógicas de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes
4. Promover vínculos de respeto y colaboración que favorezcan el aprendizaje y la inclusión social
5. Participar de forma responsable y colaborativa en proyectos compartidos
6. Reflexionar sobre sus prácticas y comprometerse con el propio proceso formativo
7. Diseñar e implementar propuestas de enseñanza y aprendizaje que integren transversalmente la educación digital
8. Desarrollar experiencias educativas innovadoras
9. Comprender críticamente la realidad como ciudadano mundial

Para el GCBA es muy importante que el conocimiento deba aderezarse con ciertos contenidos definidos como transversales, que apelen a la participación ciudadana responsable, pero que a su vez, encuentren un lugar en el tratamiento específico de cada uno de los diferentes espacios curriculares. Estos contenidos refieren a:

A. La Educación Sexual Integral

- B. La inclusión social
- C. La diversidad cultural
- D. El consumo problemático de sustancias
- E. La integración de las diferentes tecnologías
- F. El emprendedorismo y la gestión por proyectos
- G. El desarrollo sustentable

El sistema formador de la CABA debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, necesario para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada (*ibid.*, p.12).

Capítulo 3

Michael Walzer, el pluralismo y la igualdad educativa

En un contexto democrático se admite que toda sociedad, para ser justa, ha de satisfacer las necesidades educativas de sus integrantes. A pesar de ello, no prevalece un consenso sobre lo que constituye una necesidad educativa, ni tampoco acerca de cuándo puede considerarse justo un sistema educativo o cómo deben distribuirse los recursos en este ámbito. Para ello en el presente capítulo se presentará el enfoque de la justicia por distribución de bienes de Michael Walzer y su propósito de delimitar criterios para la distribución de los bienes de un sistema educativo. Este autor plantea, para sociedades democráticas, pluralistas y complejas, el derecho de todo ciudadano a una educación básica igualitaria. Señala asimismo algunos lineamientos para la distribución de recursos en la educación superior. El análisis de Walzer, si bien es de tipo general, ofrecerá herramientas conceptuales que pueden usarse como marco para un debate actual en torno a las demandas de justicia en educación, en especial la ESFD en la CABA.

De esta manera, se utilizará el enfoque de Michael Walzer para analizar el modelo de educación reproductor basado en la necesidad del mercado, siendo uno de los ámbitos donde se perpetúa materialmente el modo de producción dominante. Este autor considera a la educación como parte de la teoría de los bienes. Las escuelas, los maestros y los contenidos de los planes de estudio suministran un contexto, no el único pero el más importante, para el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y la reproducción de la crítica social. De esta manera, las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un nuevo conjunto de bienes sociales, concebidos al margen de otros bienes, que requieren a su vez de un conjunto independiente de procesos distributivos.

Más adelante se desarrollará un horizonte de comprensión sobre qué habilidades necesarias debe adquirir un estudiante de la ESFD para un desarrollo profesional óptimo. Para ello, en capítulos ulteriores, nos adentraremos en aquellas capacidades que potencian el desarrollo humano. Así, los ISFD deberán ofrecer al estudiante saberes que le permitan generar un proyecto de vida integral y en el cual poder configurar una ajustada combinación de saberes teóricos y prácticos complementando con los instrumentales. Una ES para la vida no descuidará promover la razón instrumental, hoy hegemónica a partir del enfoque por competencias, pero a la vez permitiría la presencia de otras instancias de aprendizaje

reservados al desarrollo de otras formas y ejercicio de racionalidad profesional. Se requiere, pues, poder formular y responder satisfactoriamente aquellas preguntas que otorgan comprensión y sentido tanto a la ESFD actual y su función en la sociedad como a la cualidad de los aprendizajes que en este nivel de la enseñanza se promueven. La latencia crítica de la teoría de la justicia de Walzer, así como también el de otras propuestas que se desarrollarán más adelante, queda reducida entonces a aquellos aspectos de la vida comunitaria en los cuáles existe algún tipo de consenso social.

3.1. Una teoría de los bienes sociales

3.1.1. Igualdad simple y compleja

Para Walzer la sociedad humana es ante todo una comunidad distributiva, por lo que el concepto de justicia se relaciona tanto con el ser y el hacer como con el tener, con la producción tanto como con el consumo, con la identidad y la posición social tanto como con el país, el capital o las posesiones personales (Walzer, 1993, p.17). Este autor no sólo considera a los bienes materiales, sino además a los bienes inmateriales como premios, castigos, valores espirituales, los honores, prestigio y otras distintas formas de poder. Aun cuando éstos no se compran ni venden, se emparentan con ideas y creencias para llevar a cabo la distribución. Por lo cual, no actúa un criterio único para la distribución de los bienes y servicios, v.g., el mérito, la calificación, la cuna y la sangre, la amistad, la necesidad, el libre intercambio, la lealtad política, la decisión democrática (*Íbid.*, p.18) Todos éstos, junto con muchos otros elementos tienen una coexistencia conflictiva, solicitados por grupos en competencia y confundidos entre sí en una realidad compleja. De este modo, basándose y dando como hipotético el primer principio de justicia de Rawls¹³, Walzer se dedicará al estudio de las desigualdades sociales y económicas (segundo principio de Rawls¹⁴) para definir lo que él denomina la igualdad compleja. Esta conceptualización se basará en las múltiples y diferentes perspectivas que los individuos tienen sobre los bienes a repartir. Walzer abona a la teoría de la justicia distributiva con consideraciones como que los principios de la justicia son en sí mismos plurales en su forma. También que bienes sociales distintos deberían ser

¹³ Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.

¹⁴ Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez se espere razonablemente que sean ventajosas para todos y se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes. Además sostiene que todas estas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural (*Íbid.*, p.19). De esta manera, los razonamientos de Walzer deben ser conexos con cuatro conceptos básicos que subyacen su concepción sobre la igualdad compleja:

- la teoría de los bienes,
- el predominio o monopolio,
- los criterios de distribución y
- las esferas o la relatividad de la justicia.

3.1.2. Teoría de los bienes

Walzer desarrolla una teoría sobre los bienes, con el propósito de explicar los límites del pluralismo y las posibilidades de distribución. Para este autor estadounidense, la justicia debe defender la diferencia, bienes diferentes distribuidos por razones diferentes. (*Íbid.*, p.65) Los bienes no tienen una atributo especial, por lo cual, la justicia distributiva debe considerar la relación que tienen esos bienes y el lugar que ocupa para quiénes se distribuyen. Los significados sociales asignados a dichos bienes tienen una relación directa con la justicia distributiva. (*Íbid.*, p.58)

En la teoría de Walzer se destierra la idea de un conjunto de bienes generales abstractos destinados a su distribución. La justicia distributiva se convierte en un proceso social donde el bagaje de bienes pasa de un individuo o grupo a otro. Se desecha la idea de principios generales abstractos de bienes a repartir, sino que los bienes están íntimamente asociados a los significados que los individuos le asignan, constituyendo el principal medio de relaciones sociales. Así, la justicia parte de dos premisas: que las personas distribuyen bienes a otras personas y las mismas conciben y crean bienes, que después distribuyen entre sí (*Íbid.*, p.6). Esta distribución se manifiesta en actos tales como dar, asignar o intercambiar. Walzer insiste en el comportamiento de los agentes distributivos y en el significado que socialmente damos a los bienes que se distribuyen. Afirma que los bienes objeto de la justicia distributiva poseen significados histórico-culturales con independencia de su valor real. Los bienes con sus significados son un medio decisivo para las relaciones sociales, entran en la mente de las personas antes de llegar a sus manos, y las formas de distribución son configuradas con

arreglo a concepciones compartidas acerca de qué y para qué son los bienes (*Íbid.* p.18). Se presenta una relevancia sobre cuáles son y cómo se distribuyen estos bienes. Walzer intenta abordar esta cuestión a través de la enunciación de seis ideas básicas (*Íbid.* p.20ss). La primera dice que todos los bienes para una justicia distributiva son bienes sociales. Esta premisa se cumple no sólo para ciertos bienes materiales comunes a todos los hombres sino que aún los inmateriales v.g., las creencias religiosas. La segunda, afirma que el proceso social determina la actitud de las personas frente a estos bienes. Por ello los bienes sociales asumen identidades concretas de acuerdo a la manera en que se conciben, crean, poseen y emplean. En tercer lugar, la cantidad de necesidades humanas es amplia, variable y de jerarquización disímil. De manera que no hay un solo conjunto de bienes básicos o primarios posibles para todos los mundos morales y materiales. Si los hubiere deberían ser pensados en expresiones tan abstractas que inutilizaría la reflexión sobre las particulares formas de la distribución. Walzer da el ejemplo del pan, que puede ser el sostén de la vida, el cuerpo de Cristo, el símbolo del *Shabat*, el medio de hospitalidad, etc. (*Íbid.*, p.22) La significación de los bienes es lo que determina su distribución, no depende del bien en sí mismo sino con respecto al bien social. En quinto lugar, los significados sociales tienen características históricas, lo mismo que las distribuciones. Las formas de distribución cambian a través del tiempo. Por último, cuando los significados son distintos las distribuciones deben ser independientes, i.e., todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye una esfera distributiva donde sólo ciertos criterios y disposiciones son apropiados, v.g., el dinero es inapropiado en la esfera de las investiduras eclesiásticas y la piedad no debería constituir ventaja alguna en el mercado (*Íbid.*, p.22).

3.1.3. Monopolio de bienes: Concepto de tiranía

Walzer demuestra que los distintos bienes que procuran emplearse de manera controlada y monopólica provocan una mayor desigualdad e injusticia. De acuerdo a una determinada construcción social, un grupo de hombres y mujeres, puede ser una clase o casta, un estrato o condición social particular, una alianza o conformación social sobresaliente, llega a disfrutar de un monopolio, o de casi un monopolio¹⁵, con respecto a un

¹⁵ “Ningún bien social domina íntegramente la gama de los bienes; ningún monopolio es jamás perfecto. Me propongo describir sólo tendencias, pero tendencias cruciales, pues podemos caracterizar a sociedades enteras de acuerdo con los esquemas de conversión que se establezcan en ellas.” (Walzer, 1993: 24)

bien dominante; o bien, una coalición de grupos lo logra, y así sucesivamente. El bien dominante es más o menos sistemáticamente convertido en toda clase de cosas: oportunidades, poderes y reputación. De esta manera, la riqueza es controlada por el más fuerte, el honor por los calificados socialmente como bien nacidos o con alguna alcurnia, los cargos por los bien educados. (*Íbid.*, p.26) Esta situación desigual profundiza el conflicto y encoleriza a aquellos que tienen la intención de que el bien dominante sea redistribuido o se habiliten formas alternas para que otro grupo pueda también disfrutarlo. Por ejemplo hasta antes de la promulgación de la Ley 1420 del año 1884, la distribución de los bienes educativos estaba a cargo de la Iglesia Católica en la Argentina. Con esta ley se le arrebató esta distribución pasando a ser un monopolio estatal.

Si idealmente todos los ciudadanos tienen la misma cantidad de dinero para comprar y vender, un régimen de la igualdad simple no prevalecerá mucho tiempo, pues el progreso posterior a la conversión, el libre intercambio en el mercado, indefectiblemente generará desigualdades en su rumbo (*Íbid.*, p.27). El modelo de la igualdad simple presenta serias dificultades por cuanto los diversos intereses y capacidades de los individuos causarán relaciones económicas que de inmediato llevan a las desigualdades. Aún con Estados con formas de gobierno muy centralizados en sus políticas no han podido alcanzar ese fin. Para poder lograrlo la intervención debe ser continua, con lo que la lucha por el poder estatal se convertiría en el objetivo último de numerosos grupos de tendencias igualitarias. De esta manera, la igualdad simple no es una respuesta acertada a este desafío, pues su concreción expresaría establecer un poder estatal dominante compuesto por agentes de la represión. Por lo cual, sería reemplazar una forma de tiranía por otra.

Walzer propone, para salir de esta disyuntiva, considerar el concepto de igualdad compleja. Esto establece un conjunto y calidad de relaciones que el predominio es imposible. Esto sería lo opuesto a la tiranía, pues, la igualdad compleja expresa que ningún ciudadano ubicado en una esfera o en relación con un bien social determinado puede ser impedido por ubicarse en otra esfera, con respecto a un bien distinto (*Íbid.*, p.33). El régimen de la igualdad compleja es lo opuesto a la tiranía. Establece un conjunto de relaciones que la dominación es imposible. Walzer utiliza la metáfora de una República para introducir el concepto de esferas. Las esferas separadas de la justicia se piensan como pequeñas repúblicas en que gobiernan diferentes tipos de personas. Si se considera, v.g., la esfera del amor, la misma tendría un gobierno de hermosos; si la esfera fuese la política, gobernarían aquellos que tienen dotes

persuasivas (*Íbid.*, p.32). Cuando en un principio distributivo domina otra esfera, se lo asemeja a un gobernante extranjero que tiraniza a un pueblo. Como se explicó, si las esferas son distintos ámbitos de la vida social en los cuales los hombres buscan una justicia distributiva, no resulta razonable que los que poseen parte del monopolio de una esfera pretendan invadir otras. La crítica del predominio y la dominación de una esfera sobre otra tienen como fundamento un principio distributivo abierto.

“Ningún bien social X ha de ser distribuido entre hombres y mujeres que posean algún otro bien y simplemente porque poseen y sin tomar en cuenta el significado de X” (Íbid., p.33).

Este filósofo no niega que puede haber vínculos diversos entre esferas pero lo que sí enfatiza es la posibilidad de pasar de una esfera a otra a manera de conversión con algún gradiente de éxito. De esta manera, la principal crítica es la pretensión de transitar indiscriminadamente de una a otra, sin tener en cuenta las capacidades del individuo, su especialización y la división del trabajo.

La desigualdad tiránica para Walzer, es ilegítima, i.e., cuando un tipo de bien influye racionalmente sobre otros bienes. La distribución desigual es considerada legítima dentro de su propia esfera de influencia. Una calidad de bien no debería influir sobre otras esferas, v.g., la lógica de distribución del dinero no debe dominar la racionalidad de distribución de otros bienes. Cada bien tiene sus propias lógicas de distribución, sus propias reglas, en función de su significado social.

3.1.4. Criterios de distribución

En oposición al modelo liberal, Walzer presenta su concepto de igualdad compleja basándose en un principio distributivo abierto, pretendiendo destacar que no es adecuado considerar un único criterio mediante el cual se realice la justicia. Los convencionalismos sociales de nuestras comunidades atribuyen esferas distintas a los diversos bienes que hay que distribuir, y en cada esfera rige un criterio distinto. De esta manera, los bienes necesarios para tener una buena salud se distribuyen según el principio a cada uno según sus necesidades. Los premios y castigos se distribuyen según el mérito, la educación superior según el talento, la ciudadanía según las necesidades y tradiciones de la comunidad y la riqueza según la habilidad y la suerte que se tenga en el mercado. (Navarrete Poblete, 2004, p.251)

Las diferentes comunidades estiman bienes diferentes e interpretan además principios distributivos diversos. Walzer detecta tres que aparentemente se repiten invariablemente en la variedad de todos los criterios de distribución. Éstos se ligan de las formas más variadas: el intercambio libre, la necesidad y el merecimiento (Walzer, op.cit., p.34).

Aunque el intercambio libre no es garante de ningún resultado distributivo particular, por lo menos crea un mercado en que todos los bienes son transformables en todos los otros bienes a través del medio neutral del dinero. La dificultad que aquí se presenta es que no todos los bienes son reductibles o cambiables a dinero. Existen bienes que no tienen una equivalencia a monedas de cambio. En la esfera educativa si bien el dinero habilita a los estudiantes a poder acceder a bienes educativos de mejor calidad, v.g., en tecnología digital, i.e., instituciones educativas con una infraestructura digital de última generación, esto no implica que el estudiante logre apropiarse la tecnología digital a su contexto cotidiano de forma óptima. Hay en este ejemplo otros elementos de distribución que debe ser considerado. Un problema anexo es que el dinero es un medio neutral, pues es acaparado o monopolizado por individuos con talento especial para la especulación, la transacción o el comercio. Por lo cual, Walzer distingue la esfera del dinero de la esfera llamada dominio de los derechos. Los intercambios obstruidos, aquellos bienes que el dinero no puede comprar, impiden cualquier transacción en relación a los seres humanos, v.g., el poder político y su influencia, los votos de los ciudadanos, las decisiones de los funcionarios, la justicia o la libertad de expresión, entre otros (Ver Walzer, Miller, 1997, p.225ss). De esta manera, los factores destacados que influyen en el mercado, tienen limitaciones para expresar lo que las personas merecen. La función del mercado es maximizar en mayor o menor medida los esfuerzos, pero en la justicia distributiva no siempre tiene que ver con la posesión de ciertos productos. En diagnóstico de Walzer, la particularidad central de la economía capitalista es que los dueños imponen sus criterios a quienes no lo son. Por el contrario en un contexto democrático se demanda que la propiedad no tenga connotación política, que no sea convertida en cosas como soberanía, mando autorizado, control sostenido de un sector particular. Hay bienes que no concuerdan con un requerimiento o necesidad imperativa de ser satisfecha. Esto es muy importante al considerar a la educación superior como un bien a distribuir. Ésta es la principal crítica que se le hace al enfoque por competencias. Competencias que se les demandan a los estudiantes

en formación, provenientes de una racionalidad instrumental pensada para maximizar las habilidades laborales de los egresados.

El criterio de la necesidad, tampoco es suficiente ni conveniente para explicar este tipo de distribución de bienes. Para definir correctamente el criterio de necesidad no se debe considerar la posesión sino la carencia de un específico bien.

Por último, el merecimiento no contiene las características de la necesidad y no implica una propiedad de la misma manera que el usufructo y el consumo. Suponiendo que se tuviese la posibilidad de ordenar la distribución de amor, influencias, cargos, obras de arte y otros poderosos árbitros del merecimiento, no tenemos forma efectiva de lograrlo, en la medida que el merecimiento tiene vinculaciones con juicios sobre ámbitos muy diversos de la condición humana: *“El merecimiento es una exigencia seria, aunque exige juicios difíciles, y sólo en condiciones muy especiales produce distribuciones específicas”* (Walzer, op.cit., p.37). Con la esfera de la educación superior ingresamos a una discusión interesante: el merecimiento de recibir cierto bien educativo. Más adelante con el análisis de Walzer sobre la educación básica se despejarán dudas sobre la posición del autor al respecto. Igualmente es prudente comenzar a pensar que la educación superior no es básica sino que es elegida por jóvenes y adultos con objetivos de una futura profesión.

Con el concepto de discurso vocacional (Ministerio de Educación, cultural, Ciencia y Tecnología, 2018, p.17) se presentan dos rasgos importantes a la hora de considerar el proceso de distribución del bien educativo de la formación docente superior. En primer término se identifican algunas características observadas en la vocación como discurso de acceso a este bien educativo. Por otra parte se descubren otros aspectos de la vocación más allá del discurso de elección. En mi experiencia como docente formador la vocación siempre tiene un fuerte tono biográfico. En este sentido, los relatos de los ingresantes a la ESFD consideran que su acceso a la formación docente en muchos casos tiene un incidente crítico de la vida que lleva a una decisión relevante en torno a ser un futuro docente, i.e., son como balizas dentro de su trayectoria vital que respalda su decisión de acceder a este bien social educativo. Esta determinación implica la decisión de invertir varios años de estudios, sometiendo su vida a una organización profesional con la que aspira a ganar su sustento diario. Para otros estudiantes en formación, la decisión de ingresar a un profesorado es tomada después de haber elegido otras propuestas educativas superiores, i.e., hay una deriva o exploración previa con otras carreras que los llevan a elegir este camino.

Un ejemplo de necesidad sobre el acceso al bien educativo de formación docente superior se ejemplifica con este relato de una de mis estudiantes ingresantes a primer año del profesorado de educación inicial

“Terminé el bachiller con modalidad ciencias sociales a los 18 años y decidí ingresar a la Licenciatura de Psicología en la UBA. Mientras estaba cursando el Ciclo Básico Común quedé embarazada. Rendí mi último examen pero al nacer mi hijo mi permanencia en la carrera se complicó. La organización y las demandas de mi familia me hicieron dejar la carrera universitaria. La necesidad económica me llevó a tener diversos trabajos, en especial como cajera de una cadena de supermercados. Pasaban los años y seguí estancada en lo laboral. El trabajo, si bien muy demandante, no me disgustaba pero no era la idea que tenía sobre mi futuro profesional. Con un hijo pequeño era muy difícil cursar en la universidad. Fue allí que una amiga me sugirió ingresar al profesorado de educación inicial” (Lourdes, 34 años, residente del Instituto Juan Amós Comenio)

Muchos relatos como el anterior indican que la decisión de acceder a bienes educativos superiores para una formación docente expresan búsquedas y decisiones personales que indican una mixtura entre vocación y necesidad.

Hay otros relatos que indican un legado familiar docente a la hora del acceso al bien educativo de formación, i.e., las influencias de parientes se relaciona con el ingreso a la docencia. Una ingresante a primer año para el profesorado de educación primaria en el Instituto donde trabajo explica

“Mi mamá fue empleada, mi papá fue visitador médico. Trabajaron en oficinas. Ellos no tienen mi vocación. Mi vocación viene de mi tía. Mi tía que ahora es vicedirectora de una escuela primaria en Villa Real, CABA.” (Luciana, 25 años, residente del Instituto Juan Amós Comenio)

Para concluir con estos ejemplos, otro elemento que define la vocación a la hora de elegir los bienes de formación profesional docente en el Instituto donde trabajo, son discursos en torno al ingreso con improntas más religioso-sociales, de tipo transformador de la sociedad o emancipador de los individuos.

“Empecé a estudiar para ser maestro de primaria, no definitivamente por el amor a los niños y todo eso. Por ahí no me fue. Las actividades que se hacen en mi iglesia de algún modo tienen un componente pedagógico y social. Participaba de reuniones, charlas y discusiones sobre necesidades sociales, y qué sé yo. Un interés empezó a abrirse en mí y me dije: vamos por el lado de la educación, voy a ser más útil allí.” (Ariel, 28 años, residente del Instituto Juan Amós Comenio)

Interpretando a Walzer, la significación social de los bienes educativos para la formación docente es la que determina su movimiento. Para establecer los criterios y procedimientos distributivos propios de este bien particular hemos de considerar qué es y que significa el bien en cuestión para los estudiantes en formación que han elegido como profesión la docencia. Esto nos permitirá determinar cómo, por quién y por qué razones debería ser distribuido, mediante una comprensión concreta, positiva y particular de este bien social, que estará sujeta a las contingencias propias de la sociedad y la época de que se trate. Esto demuestra que los principios de justicia serían entonces plurales en su forma, dada la pluralidad de bienes sociales distintos, que se han de distribuir según razones distintas.

3.1.5. Las esferas

El criterio de distribución de los bienes en las comunidades pre modernas quedaba administrada a partir jerarquías y estamentos. Esto tenía por finalidad reducir los conflictos en torno a la justicia por su imposición social. En estas sociedades, menos flexibles y con gran inmovilidad social, en los gobernantes se depositaba la administración de la distribución, con un criterio de justicia dando a cada cual lo suyo conforme a sus necesidades. En las sociedades de la modernidad, si bien presentan mayor apertura y más movilidad generando una mayor diversidad, esta forma de distribución de bienes no ha desaparecido, por el contrario persisten y son las más comunes. De esta manera, para poder desarticular esta forma de distribución de bienes, Walzer considera que para que haya una igualdad compleja se requiere de la delimitación y la defensa de las fronteras, a través de una clara diferenciación de bienes, de la misma forma que la jerarquía diferencia a las diferentes personas (*Íbid.*, pp.38-39). La utilización de la expresión frontera no insinúa espacios político geográficos, sino a ámbitos o esferas donde la justicia distributiva se manifiesta. En la realidad no hay una cantidad determinada de ámbitos o esferas de distribución de bienes. Esto depende del desarrollo de una sociedad plural y democrática. Cuando se logra diferenciar los significados

de los bienes sociales o de la vida humana, allí se delimitan y cercan las esferas distributivas y comienza la tarea igualitaria como un proceso complejo de múltiples diferencias.

Uno de los conceptos interesantes de Walzer es la relatividad o no relatividad de la justicia. Para este autor la justicia es relativa a los significados sociales. Una sociedad determinada es justa si su vida esencial es vivida de cierta manera, i.e., de una manera apegada a los entendimientos compartidos de sus miembros (*Íbid.*, p.322). Cuando los individuos no están en acuerdo al significado de los bienes sociales, cuando esos entendimientos son controversiales entonces la justicia exige que la sociedad sea fiel con estas disensiones ofreciendo medios institucionales para expresarlo además de mecanismos de adjudicación y distribución alternativas. Entonces, se pregunta Walzer, ¿en cualidad de qué características somos iguales unos con respecto a otros? Los seres humanos somos criaturas que producimos sentido a través de elementos culturales. Se construyen mundos llenos de sentidos. Esto impulsa a los individuos a oponerse a la tiranía exigiendo consideración para sus bienes culturales y a sus múltiples sentidos. La justicia, pues, está arraigada en las distintas nociones de lugares, honores, tareas, cosas de todas clases, que constituyen un modo de vida compartido. Contravenir tales nociones es siempre obrar injustamente (*Íbid.*, p.324). Si efectivamente el hombre es un ser de cultura que busca la libertad, el respeto a las razones internas, i.e., a los significados de los valores o bienes sociales en una comunidad humana, es lo más importante para comprender la igualdad compleja. Éste enfoque sobre el respeto por lo propio y/o lo particular, especialmente en un momento histórico de dominancia de la racionalidad del capital en un mundo globalizado, debe hacerse extensiva a otras comunidades y sociedades. Walzer propone una actitud de aprendizaje y aceptación de otros procesos distributivos y acerca de su autonomía relativa o su integración además de la lógica de distribución del mercado. El predominio del capital fuera del mercado hace injusto al capitalismo (*Íbid.*, p.325). Sólo con una actitud de mayor reserva y moderación, considerando las diferencias en una sociedad, existencia de diferentes bienes y principios de distribución, además de agentes de reparto y procedimientos para lograr los fines de la justicia, podrá asegurarse una mayor igualdad entre los hombres y mujeres. Lo contrario es la igualdad simple empujando hacia una tiranía por cuanto los bienes a distribuir no llegan naturalmente sino con imposiciones. Si no se reconoce la autonomía de cada esfera se corre el riesgo de la coerción de la racionalidad del dinero o del poder político como factores que pretendan realizar la justicia como un acto de dominación. La igualdad compleja, entonces,

será aquella que se logra separando las muchas desigualdades, para compensarlas unas con otras, de modo que ninguna pueda instituirse como la dominante.

Walzer expresa en el final de *Las esferas de la justicia* que

“El mando sin dominio no es ninguna afrenta a nuestra dignidad, no es ninguna negación de nuestra moral o nuestra capacidad política. El respeto mutuo y el auto respeto compartido son las fuerzas más poderosas de la igualdad compleja, y son también la fuente de su posible duración” (Íbid., p.330).

3.2. La educación y las esferas

Desde el enfoque de Michael Walzer se critica el modelo de educación reproductor, basado en la necesidad del mercado para reproducir materialmente el modo de producción dominante. Este autor considera a la educación como parte de la teoría de los bienes. Las escuelas, los maestros y los contenidos de los planes de estudio suministran un contexto, no el único pero el más importante, para el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y la reproducción de la crítica social (Íbid., p.208) De esta manera, las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un nuevo conjunto de bienes sociales, concebidos al margen de otros bienes, que a su vez requieren un conjunto independiente de procesos distributivos (Íbid., p.209)

Para Walzer los bienes no tienen una naturaleza propia. La justicia distributiva debe tener una relación con el contexto y/o entorno que esos bienes ocupan en la vida espiritual y material de las personas entre quienes se distribuye dicho bien. De ahí que sea más importante el tipo de bienes por distribuir que su cantidad, i.e., los bienes tienen que estar de acuerdo con la realidad de la comunidad en donde se los va a distribuir. A manera de ejemplo, el Plan Conectar Igualdad es un gran proyecto político educativo para proveer a toda la comunidad de estudiantes y docentes del ámbito público de computadoras. Este proyecto fue un esfuerzo para acercar a estos actores al mundo de la tecnología digital. El proyecto político educativo fue muy bueno pero al principio de su ejecución tuvo serios problemas de gestión. En algunos institutos superiores con una alta población de estudiantes proveniente de contextos rurales, los estudiantes y docentes recibieron sus respectivas computadoras pero tenían serios problemas de conectividad a la red de electricidad y a la red de la Internet, provocando muchas veces la inutilidad del recurso. La realidad de la comunidad educativa presentaba necesidades prioritarias que la distribución de un bien como una computadora

puso al desnudo. En la medida que el plan se profundizaba y extendía estas limitaciones se fueron subsanando con la distribución de grupos electrógenos, pantallas solares y parabólicas para conexión de red satelital.

Pues bien, se requiere condiciones mínimas y un desarrollo para llegar a la distribución óptima de bienes educativos: presupuestos, espacio, nuevos docentes y que la comunidad acepte esto como parte de ellos. En la esfera educativa, enseñar por lo común es concebido como un cargo a cubrir, de modo que es necesario formar individuos calificados y brindar a todos los ciudadanos las mismas oportunidades para calificar en esos puestos de trabajo. Las personas competentes, formadas en los institutos superiores y asignados para enseñar a los estudiantes de cualquier nivel, no obtienen el puesto sólo por el título académico que adquirieron. Esta titulación le ha permitido desarrollar ciertas habilidades y destrezas para administrar el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de una serie de procedimientos educativos. Si las personas han sido elegidas por concurso de méritos y/o algún sistema de puntaje, tienen que saber que la educación involucra al Estado, a la sociedad y a la comunidad educativa. Los docentes tienen que tener la capacidad de conocer todas aquellas instancias para que su enseñanza responda a la realidad de los estudiantes y de su contexto. En el nivel superior, los nuevos profesionales tienen que estar preparados para responder a las exigencias del mercado laboral, pero además al resto de las exigencias sociales, políticas, culturales de su comunidad educativa y de la sociedad donde ejerce su profesión. La función social de la educación es muy variable y laxa. No se puede concluir, v.g., que la función de las escuelas se restrinja a reproducir el estado del momento actual de una sociedad, i.e., sus jerarquías, su ideología dominante, su división de trabajo... De ser así, no tendría sentido proponer la cuestión de la justa distribución de los bienes educativos, i.e., escuelas, maestros e ideas. Éste conjunto de bienes tiene una calidad especial que ha de ser distribuido en correspondencia con un conjunto de procesos distributivos de otros bienes sociales que generan sus propias esferas de distribución, independientes de los que funcionan para la distribución de otros bienes. Los bienes educativos serán distribuidos según la comunidad y el momento histórico por el que está pasando dicha comunidad. Los bienes en general y especialmente los educativos, tienen un significado social que les da la comunidad.

3.2.1. La educación básica según Michael Walzer

Walzer entiende la igualdad educativa como una forma de prestación en las que todos los estudiantes son considerados y reconocidos como futuros ciudadanos. Tienen las mismas necesidades de conocimiento y con las mismas necesidades de resolver sus problemas humanos y vitales. La calidad de enseñanza y la forma de enseñar no pueden subordinarse al grupo social de pertenencia de los estudiantes o a su posición económica. Pero considerar solo la necesidad no es suficiente. Por ejemplo ¿Es una necesidad hoy para poder participar de la sociedad de la información ingresar a una cultura digital? Por supuesto que sí. Pero el ingreso a la cultura digital no resolverá otros problemas personales y vitales. ¿Está presente en el enfoque por competencias esta capacidad de participar de la cultura digital? Sí, en especial en documentos marcos del GCBA. Pero se necesita complementar estas competencias con aquellas que consideren la humanidad del estudiante en formación y su futuro profesional como ciudadanía. Esto supone que además de competencias de dominio de la tecnología digital, se debería instruir en el conocimiento de las características fundamentales y la historia de la comunidad política educativa a la que pertenecen; alentar el conocimiento y el entendimiento crítico del conjunto de garantías y obligaciones legales que les corresponden en tanto miembros de una comunidad política educativa y fomentar las habilidades necesarias para participar de modo responsable en la formación e implementación de decisiones colectivas.

La justicia compleja de Walzer no demanda eliminar las diferencias sociales que hay en toda sociedad plural. Procura retardar las desigualdades que existen, y que antes que aprendan a ser desiguales aprendan a ser personas, ciudadanos y profesionales con igualdad de condiciones y oportunidades. Los diseños curriculares y/o planes de estudio deben incluir espacios donde fomenten y desarrollen estas formas de ser de los individuos. El propósito de la educación es ofrecer un acervo de conocimiento común que sustente la vida política y social de una comunidad entera (*Íbid.*, p.214)

Considerar resultados iguales es preparar a los niños y niñas para que sean ciudadanos competentes, creciendo en una comunidad democrática. Ciudadanos que viven en y para la democracia en su comunidad, que se desarrollan y forman de acuerdo a sus necesidades y ambiciones, con los mismos conocimientos que el Estado les proporciona por medio del sistema educativo. La educación básica apropiada a una democracia es aquella que ofrezca

verdaderas oportunidades, verdadera libertad intelectual, no sólo a ciertos estudiantes congregados de manera convencional, sino también al resto (*íbid.*, p.219)

3.2.2. La educación como bien social

Con Michel Walzer no se dispone de un análisis de distribución del bien educativo superior. Este autor desarrolla un criterio de distribución para la educación básica, en Argentina sería el nivel primario. Por lo cual se deberá realizar una mediación entre el criterio de distribución para la educación primaria y un bien de calidad muy diferente como el de educación superior. La educación, básica según Walzer, ha de distribuirse de acuerdo con los dos criterios válidos para todas las esferas de la justicia: autonomía y equidad. Por particularidad propia, las escuelas primarias no pueden ser excluyentes. Cuando las escuelas de educación básica son excluyentes, es porque son apropiadas por un sector social dominante. Es parte del honor del oficio de docente, atender las necesidades significativas de sus estudiantes, desechando cualquier criterio de clase social o poder adquisitivo de las familias de origen (*íbid.*, p.212).

Walzer piensa la igualdad educativa como un servicio a todos los niños y niñas, poseyendo la calidad adquirida de futuros ciudadanos con las mismas necesidades de conocimiento. Esta calidad en el acceso del bien educativo básico se alcanza si a todos se les enseña lo mismo. La igualdad simple reconoce la necesidad como único criterio de distribución. En el caso de la educación básica, la necesidad que tienen todos los futuros ciudadanos de recibir una educación. Pero si en cambio se considera la educación desde la racionalidad desde dentro de la escuela, posibilita descubrir además de la necesidad la consideración de otros criterios en la distribución del conocimiento. El interés personal, el esfuerzo o las diferentes capacidades de los educandos son criterios importantes a la par de la necesidad.

La justicia compleja no tiene el propósito de eliminar las diferencias sociales presentes dentro de una sociedad variada y plural. Walzer propone posponer las asimetrías sociales, donde los niños y niñas aprendan a ser ciudadanos y puedan desempeñar cualquier oficio laboral. Hay espacios comunes donde se deben transitar las trayectorias escolares de los niños y niñas para poder ser ciudadanos. Esto desarticula la posibilidad de cooptación de la escuela por un sector dominante que le imponga criterios hegemónicos a la escuela. La escuela según Walzer debe ofrecer contenidos y saberes en común que ayude al desarrollo

de la vida política y social (*íbid.*, p.214). Sobre el respeto de las diferentes capacidades de los estudiantes, en mi experiencia como profesor de ISFD tuve la oportunidad de tener siempre una heterogeneidad de futuros docentes, en especial desde el aspecto cultural y étnico. Siempre me llamó la atención el uso del silencio como forma de comunicación dentro de las comunidades de origen boliviano. Aquellos estudiantes en formación de este origen tienen como recurso de comunicación el silencio. Para la práctica docente cotidiana el silencio es un problema y en especial en un examen final que se utiliza el coloquio. En esta instancia, el silencio es indicativo de desconocer el contenido examinado o de dudas sobre el mismo. Pues bien al principio yo mismo caí en esta dominancia etnocéntrica. Hace un tiempo tuve a una estudiante de ese origen que comenzó a retrasarse en sus prácticas profesionales. Al mismo tiempo veíamos como se esforzaba pasando horas en la biblioteca trabajando al respecto. Con un grupo de profesores nos propusimos considerar su caso. Comencé a observarla, a escucharla, a percibir cómo se comunicaba y comenzamos a descubrir esta característica del silencio. Cuando se expresaba pausadamente usaba el silencio como forma de procesar lo que iba a decir además de usarlo como forma de contacto con su interlocutor. Esto era percibido por la profesora de prácticas como una falencia en su forma de relatar las ideas en las prácticas áulicas. Al comprender su forma de expresarse, esta estudiante pudo aprobar las prácticas teniendo estas consideraciones de respeto de las capacidades personales. Pudo acceder al bien educativo a partir de un contexto de respeto a la diversidad y de las capacidades diferentes de los estudiantes en formación. Como equipo docente aprendimos desde la diversidad, que esta estudiante pudo acceder al bien educativo común, en un contexto de ciudadanía.

Con el supuesto de un interés básico y una capacidad promedio de los educandos, el criterio de justicia con respecto a la educación básica es el de la ciudadanía. Lo importante es la necesidad que tiene los niños y niñas de crecer dentro de una comunidad democrática y de ocupar su lugar dentro de ella como un ciudadano activo en su comunidad. Para Walzer, éste es el propósito principal de las escuelas. Al prepararlos para la adultez, las escuelas deberían funcionar con la racionalidad de participación de la vida democrática de los adultos (*íbid.*, p.217). El filósofo estadounidense John Dewey (1998), de gran influencia en Walzer, coincide que la educación coadyuva a la reproducción de la democracia. Ésta es entendida ante todo como forma de vida, cuyo propósito primordial consiste en la formación para la participación. Esta calidad de educación presume que cada persona tiene la capacidad de auto

determinarse en su trayectoria de vida dentro del marco de una sociedad estructurada democráticamente. En la práctica hay dificultades de desarrollar una reproducción de los elementos democráticos en carreras docentes donde el marco presenta una rigidez en la formación no permitiendo tener muchos espacios de elección de los estudiantes para auto determinarse como futuros profesionales docentes. Igualmente puede haber instancias de elección para poder fomentar la autodeterminación en un marco de formación profesional democratizada, v.g., dentro de la formación de un profesorado dirigido hacia un nivel de enseñanza o disciplina específica, que el estudiante pueda elegir realizar su trayectoria de prácticas en aula en escuelas o institutos con una característica o perfil específico. En mi experiencia como profesor de práctica, se les ofrece a los estudiantes del profesorado donde dicto clases la posibilidad profesional de elegir en su formación participar en educación virtual. En el taller de prácticas se presenta esta posibilidad y el estudiante elige este sendero de formación dominante para su perfil profesional. Como se expresó anteriormente, como hay un gran encorsetamiento en la formación docente y en especial en la práctica profesional docente en aula, el estudiante debe tener una cantidad de horas en calidad presencial obligatorias.

Desde el enfoque de la igualdad simple, en el principio de la educación democrática para obtener un mismo fin se ha de emplear y exigir el mismo trabajo. Éste es el criterio dominante dentro del sistema educativo y por lo tanto su distribución queda bajo la misma lógica. A todos los niños y niñas se les ofrece el servicio necesario para que dominen el mismo tipo de conocimientos. Como la educación de ciudadanos formaliza una garantía de bienestar social, es imprescindible ofrecer la misma educación primaria a todos los niños y niñas. La formación de especialistas en alguna rama del conocimiento no es menos importante. Al margen de los beneficios sociales que acompañan cierta posición profesional y el esfuerzo que esto demanda, lo primordial es que puedan recibir una buena educación ante todo como ciudadanos. La educación como un bien o un conjunto de bienes, tiene la particularidad de favorecer el acceso a otros bienes, menoscabando su propósito básico, i.e., el fundamento de la democracia, de la igualdad y del bienestar social, la formación de ciudadanos (*Íbid.*, p.211).

De esta manera, Walzer permite sortear desacuerdos en el significado de educación a la hora de considerarlo como un bien. Se presentan impedimentos para derivar de él aquellos criterios necesarios para determinar la función que debería desempeñar dentro de la sociedad o aspectos deseables dentro de ella. Es variable la función social de la educación. Si

la educación reproduce materialmente y culturalmente la organización social, sus jerarquías y divisiones sociales, se torna inútil plantear la problemática de la justa distribución de los bienes educativos. La igualdad compleja tiene como fundamento la diversidad de bienes sociales que se intercambian dentro de una sociedad. Cada bien es independiente y autónomo uno de otro. Además cada uno de los bienes establece su propio criterio de distribución de acuerdo a la realidad histórico, social y cultural de la comunidad de pertenencia. Desde su autonomía las familias y los estudiantes eligen el centro educativo o escuela en el que van a estudiar sus hijos e hijas. Para Walzer el problema central de la justicia distributiva en materia de educación consiste en crear las condiciones bajo las cuales los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje común sin que esto estandarice lo que cada uno de ellos tiene más particular, por ejemplo, desde el punto de vista social. El acento está puesto tanto en la igualdad como en el pluralismo. La teoría de la igualdad compleja ofrece una solución a este problema. Como se ha dicho, en los Estados democráticos de la modernidad tardía, la educación de los ciudadanos no tiene que ser sólo para reproducir o mejorar lo existente. Además debes ser útil para asesorar y dirigir al mismo Estado y gobierno y para direccionar a la sociedad misma en todo momento. Es conveniente que el Estado tenga claro lo que requiere de la educación a partir de sus políticas. No se trata sólo de lo que el Estado necesita o demanda sino de lo que la sociedad y la comunidad y las personas requieren dada su realidad y circunstancia histórica en la que se encuentran. El Estado, entonces, exige la asistencia obligatoria a la escuela, establece el diseño del plan de estudios, supervisa los procesos de certificación. Si pese a ello, las escuelas han de tener alguna autonomía, es necesario que existan límites a la injerencia estatal. Límites que se fijan por la integridad de las cuestiones académicas, por el profesionalismo de los maestros, por el principio de la consideración equitativa y por un esquema asociativo. Esta autonomía debe considerar la actividad política democrática pero que no sea dominada por los poderes que pueden llegar a constituirse o por las ideologías prevalecientes (*Íbid.*, p.236).

La calidad de bienes educativos tiene propiedades particulares y específicas. Su distribución se complementa con la distribución de otros bienes sociales que desarrollan esferas de equidad particulares, con independencia de la lógica de distribución de otros bienes. En la teoría de Walzer, la educación es un bien social que distribuye, ubica, posiciona, a los individuos no sólo hacia un futuro sino en un anclaje en su presente, dentro de condiciones históricas que influyen decisivamente en la forma de los procesos distributivos

de todos los bienes. El proceso educativo adopta una racionalidad muy particular. La forma como se tenga que distribuir cada uno de los bienes educativos, depende de una decisión de la comunidad en cuestión, durante el momento histórico de generación y desarrollo de significados sociales.

3.2.3. Criterios de justicia para la Educación Superior o Profesional

Los principios distributivos que propone Walzer para la educación básica en una sociedad democrática proceden de su proyecto de justicia en la esfera del bienestar. Esto consiste en satisfacer las necesidades de todos los miembros de la comunidad en forma igualitaria, reconociendo su igual pertenencia a la misma. Walzer considera que los ciudadanos de una moderna democracia industrial se deben mucho unos a otros. Toda comunidad política debe atender a las necesidades de sus miembros tal y como éstas son colectivamente entendidas por ellos; y que la distribución debe reconocer y apoyar la igualdad subyacente a la pertenencia (*Íbid.*, p.94). Estos principios generales tienen validez sólo para aquellas comunidades que consideren a sus miembros iguales entre sí. Esto demanda un reconocimiento de derechos no a un conjunto específico de bienes, sino a aquellos percibidos como necesarios.

La necesidad funciona en la teoría de Walzer como uno de los criterios distributivos, pero no sirve para establecer prioridades ni tampoco el grado en que deba proveerse un bien, quedando estas cuestiones libradas a la discusión democrática. En el campo específico de la educación, el estudiante que necesita este bien social, hace referencia a una institución de conocimientos valorados socialmente como importantes. En el sistema educativo se distribuyen una cantidad de matrícula, lugares para estudiar, niveles de trayectoria y niveles de conocimiento, según ciertos esquemas distributivos. De acuerdo con los requerimientos de la justicia, esos procesos distributivos no deberían reflejar los esquemas de otras esferas como la economía o la lógica de un sector dominante social. El sistema educativo como portador de bienes posee una estructura normativa propia, que resulta de la percepción particular del tipo de bien social que constituye la educación.

Como se ha explicado anteriormente, Walzer propone que se adopte un criterio de igualdad simple en la educación básica. Se tratará de ofrecer la misma calidad educativa para niños y niñas, en correlación con la igualdad simple de los ciudadanos. Esto se fundamenta en el hecho de que todos los niños y niñas, entendidos como futuros ciudadanos, poseen la

misma necesidad de conocimiento, y su igualdad de pertenencia a la sociedad resulta mejor atendida si a todos se les enseñan los mismos saberes. Esta igualdad simple, pues, se justifica en relación con la igual necesidad de todo futuro ciudadano de recibir educación dado el interés de su participación en la vida democrática de su comunidad. De esta manera, Walzer opina que los maestros se deben identificar con las disciplinas básicas necesarias para la actividad política democrática, intentando establecer un conocimiento compartido entre sus estudiantes. El objetivo no es reducir las diferencias sino más bien posponerlas, de modo que los niños y las niñas aprendan primero a ser ciudadanos y en un segundo plano la adquisición de un oficio o profesión, demanda del mundo del trabajo. Todos estudian por igual los conocimientos y saberes que un ciudadano debe conocer. Como no hay accesos privilegiados a la ciudadanía, desarticula la competencia o el logro por el mérito individual (*Íbid.*, p.214).

Una vez que los conocimientos básicos han sido asimilados, de acuerdo a este filósofo, la igualdad simple deja de ser un criterio distributivo adecuado. La educación pasa a configurarse considerando los intereses y las capacidades de los estudiantes. Con respecto a los requerimientos de la justicia en el ámbito de la educación especializada o profesional, Walzer propone adquirir criterios distributivos similares a los utilizados para la obtención de cargos. Los estudiantes deben calificar para ella, exhibiendo interés y merecimiento. Podemos inferir que aquí Walzer estaría considerando la educación superior universitaria y no universitaria. Si bien Walzer dedica un capítulo de *Las esferas de la justicia* a la educación, el desarrollo filosófico más importante sobre la educación superior o profesional están mejor desarrolladas en el capítulo sobre los cargos públicos (*Íbid.*, pp.140-175; 208-237) El criterio del autor es que las especializaciones vacantes y la matriculación para acceder a las mismas deben quedar sujetas a la decisión comunitaria. Los estudiantes no tendrían un derecho a algún tipo de educación especializada en particular, pero si a recibir igual consideración para cubrir un lugar en la matrícula. Las escuelas especializadas reunirán a los estudiantes mejor posicionados, bajo un compromiso entre necesidad, interés y merecimiento.

Como la ESFD en un espacio muy particular dentro de los que Walzer llama la educación profesional, se deduce de su desarrollo que con respecto a los bienes educativos de formación docente también debería regir la igualdad compleja para su distribución. Además posee una lógica tan particular dentro de la esfera de la educación que la intromisión de otras racionalidades provenientes de otras esferas desvirtuarían los propósitos de formación profesional tan particulares como es la docencia. El compromiso entre necesidad,

interés y merecimiento en el caso de la docencia también presenta particularidades que están estructuradas alrededor de la vocación. La vocación, que para un marco rígido como el enfoque por competencias reduce el mismo a aspectos instrumentales propios de la formación, involucra otros aspectos por los cuales un joven o adulto elige la carrera docente. Esto no implica que estos aspectos instrumentales no son importantes, todo lo contrario. Es necesario considerar a la hora de distribuir estos bienes, elementos de la necesidad, interés y merecimiento que contempla la igualdad compleja. Siempre me llamó la atención las narrativas escolares de los estudiantes de un primer año que comienzan una carrera docente. Muchos de ellos en sus relatos invocan necesidades e intereses que no presentan aspectos instrumentales de la formación. Esta actividad narrativa siempre se realiza en la práctica de primer año en todos los profesorados por lo menos en los ISFD donde enseño. Hay un caso que me impactó mucho. Un estudiante del profesorado de educación primaria llamado Juan cuenta que el padre, con serios problemas de alcoholismo, siempre tenía conductas agresivas para con él. No quería que siga estudiando ni que termine el secundario. Desde los 13 años tenía el interés de llegar algún día a ser maestro. Su padre acostumbrado a duras jornadas de trabajo como trabajador golondrina calificaba el interés de Juan como de marica ya que docente son las mujeres. Juan es de un pueblo muy cerca de Malargüe, Mendoza. Recuerda en su relato que veía cuando los maestros y maestras pasaban a sus reuniones, bien arreglados y conversando sin preocupaciones, cómo trataban a los alumnos y cómo los contenían con tanto cariño. Entonces Juan comenzó a averiguar cómo podía llegar a ser maestro. Juan ignoró las amenazas de su padre, armó su bolso y terminado el secundario, se vino a Buenos Aires a vivir con una tía. Pudo ingresar a una carpintería donde obtuvo un sueldo que le permitiera ingresar y continuar en el ISFD donde trabajo. En esta narrativa no hay elementos ni técnicos ni instrumentales sino otros aspectos representativos de los que es ser docente como la contención social y emocional.

3.3. Elementos de la Teoría de las Esferas de Justicia que ayudan a analizar la ESFD

Walzer desarrolla en el quinto capítulo de *Las esferas de la justicia* (1993) cómo han de distribuirse los cargos públicos en una democracia auténtica. De acuerdo a su criterio distributivo en el marco de la independencia de las distintas esferas sociales, Walzer propone que un cargo es cualquier posición hacia la cual la comunidad política, considerada como un

todo, manifiesta interés y escoge a la persona que lo ocupa, o regula los procedimientos mediante los cuales esa persona es escogida (*Íbid.*, p.140). Desde el punto de vista del GCBA la tarea docente es un cargo público o una profesión de interés público, la comunidad política de la CABA le transfiere al GCBA la facultad de intervenir en su elección y formación. Como el Estado de la CABA y su Gobierno debería ser la síntesis política de la comunidad, los marcos de formación docente deberían reflejar los intereses públicos representados. Por ejemplo el nuevo proyecto de creación de UniCABA propone una reforma de todo el sistema de formación docente en la CABA. Actualmente conformado por 29 profesorados públicos y 44 privados, propone una coexistencia entre ambos. Descarta uno de los puntos que más polémica había levantado del escrito inicial que establecía la disolución inmediata de los ISFD. El proyecto de ley original fue elevado a la legislatura sin consulta alguna con ningún actor involucrado en los ISFD, ni organismo representativo de los trabajadores de la educación superior como ser los sindicatos y gremios docentes. El proyecto de ley definitivo plantea que será el MEICABA el encargado de promover la articulación entre la UniCABA y los ISFD, a los fines de cumplir con los criterios de calidad exigidos en la Ley Nacional de Educación. Es importante destacar que el inicio de este proyecto y su inconsulta con todos los actores involucrados en la ESFD de la CABA está en las antípodas de los que propone Walzer sobre el respeto del interés de la comunidad política. Esta ley condiciona la distribución de bienes educativos en la ESFD sin haber un consenso con la comunidad política.

Se agregan otras consideraciones que reclaman que los puestos públicos de trabajo son cargos al servicio de la honestidad y la eficiencia, calificado por Walzer como el buen gobierno. Los mismos deben ser para bien de la justicia y las oportunidades equitativas y para ser ganados a través de una perfecta meritocracia. La formación de estos cargos debe estar al servicio de una trayectoria abierta a los talentos y requieren la efectiva colaboración del Estado y la sociedad civil como entidades que contrarresten los afanes particularistas de los individuos o grupos políticos, del mercado y/o del privilegio corporativo. Debe garantizarse que cada ciudadano tenga oportunidades iguales que puedan ser medidas con parámetros universales (*Íbid.*, p.144). Es de esta manera como este trabajo considera al oficio docente como un cargo en el sentido Walzeriano, la formación docente desde la educación superior debe ofrecer un servicio abierto a las vocaciones. El Estado y sociedad civil deberían disponer de elementos políticos para contrarrestar cualquier injerencia de organismos internacionales, el mercado con su racionalidad instrumental o las imposiciones de algún grupo social

dominante. En este sentido el enfoque por competencias, impuesto por organismos internacionales hace sucumbir cualquier forma de autonomía de la sociedad civil o en la colaboración de formación y sustento de cargos docentes. Pero desde el punto de vista de Walzer este enfoque, el de competencias, ofrece un parámetro universal de formación que ofrece oportunidades iguales a cada ciudadano de formarse y acceder a cargos docentes.

En el mismo capítulo quinto de la obra de Walzer citada (1993), el autor desarrolla la forma de atención hacia la educación formal de los asociados de la sociedad y cómo ha de distribuir los bienes con ella relacionados. Los bienes de la esfera educativa son las escuelas y colegios, los planes de enseñanza por niveles, los grados y tipos de conocimientos, las promociones, los maestros, jornadas y horarios de clases, entre otros elementos intervinientes.

Una distribución simple de los bienes educativos formaría unívocamente a los individuos, según el marco regulatorio escogido. Según Walzer, los esquemas distributivos en materia educativa no pueden reflejar los esquemas de la economía y del orden político, pues los bienes en cuestión son distintos (*Íbid.*, p.209). Utilizando estos elementos se puede seguir con nuestro análisis del enfoque por competencias en la ESFD. Desde la ESFD, se puede decir que el enfoque por competencias asegura una formación básica que habilite a los estudiantes en formación a desarrollar las habilidades técnicas para poder ejercer el oficio de docente. El problema es la razón instrumental del enfoque. Ésta proviene de esferas ajenas a la educación, desplazando aspectos formativos propios de la esfera educativa.

Walzer admite que la educación siempre afirma la formación del hombre para una vida adulta específica. Ésta depende de la construcción histórica del funcionamiento de la sociedad que le toca vivir, en cuestiones de justicia social y para la reproducción de las formas de vida que los sectores dominantes en la sociedad quieren forjar en la conciencia de todos. Pero además de estos propósitos, para Walzer hay que tener en cuenta el carácter especial de escuelas, colegios, universidades e institutos de capacitación y la relación del maestro con el estudiante y viceversa. También es importante considerar la rúbrica de las disciplinas que tienen preeminencia en sus planes de estudio, así como el contexto particular en que funcionan. Todo este paisaje de relaciones tiene influencia decisiva en la educación humana, tanto en el momento presente que los individuos viven, como en el futuro (*Íbid.*, p.209). Tomando estos elementos para el análisis del enfoque por competencias en la ESFD, cada ISFD tiene las características propias de acuerdo al lugar donde desarrolla su actividad

formativa y que población contiene. Además cada uno de los ISFD fomentará un tipo de relación estudiante – profesor particular, propio de las dinámicas de convivencia de cada uno de los mismos. Todas estas cuestiones no son consideradas por el enfoque de competencias, influenciando decisivamente en la formación profesional de sus estudiantes. Una última cuestión es el énfasis que le da cada ISFD a ciertas disciplinas en detrimento de otras. Esto también dependerá del perfil de egresado que se quiera formar y del propósito de cada ISFD sobre hacia donde se quiere guiar la vocación de sus estudiantes. Por ejemplo en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial (ISPEE) de la CABA, si bien el enfoque por competencias es un marco general que regula la formación de los estudiantes de esta formación docente tan particular, el mismo le agrega una impronta propia a partir del perfil de profesión que van a desarrollar sus egresados. De esta manera uno de los propósitos más importantes de la formación en el ISPEE es propiciar acciones vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Se fomenta una relación estudiante - docente muy particular a partir de la premisa de fortalecer la cultura inclusiva al interior del sistema educativo. La convivencia dentro del ISPEE estará organizada fomentando esta cultura inclusiva para ayudar a la formación de sus estudiantes en este aspecto tan importante de la profesión. No sólo habrá diferencias en brindar herramientas pedagógicas y recursos para la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con otros institutos y carreras sino que además habrá un acompañamiento y asistencia en la implementación de programas transversales destinados al inculcar un aprendizaje colaborativo entre estudiantes tan útil para la formación profesional del ISPEE.

A partir de aquí y de acuerdo con el desarrollo del criterio de distribución desarrollado por Walzer, se esbozarán ideas que puedan abonar el análisis crítico de la ESFD a partir del marco formativo desde el enfoque por competencias. Como se ha definido, el propósito es complementar este enfoque con aspectos desechados por la dominación de su racionalidad instrumental. El enfoque por competencias asegura la premisa walzeriana de concebir a todos como futuros ciudadanos que tienen la misma necesidad por saber, sin perjuicio de una enseñanza científica con las más altas calidades académicas e investigativas, i.e., que asegura una formación profesional básica que asegure un desempeño docente óptimo para todos los estudiantes en formación. El enfoque por competencias explícitamente no ofrece un marco que hace depender la formación de los estudiantes por su posición social o de la capacidad

económica de su contexto familiar. Todo estudiante que decide comenzar una carrera docente se supone que sigue las motivaciones de una vocación de servicio hacia la enseñanza. Pero la realidad muchas veces muestra que muchos jóvenes se vuelcan a una carrera docente por una necesidad de empleo rentado y seguro. Walzer admite y considera esta necesidad, pero desalienta cualquier intento de centralizar en esta característica el criterio para la distribución del conocimiento. Por supuesto que la motivación de la necesidad tiene un criterio exclusivamente económico. Sobre este aspecto el enfoque por competencias tiene elementos que fomentan el interés y la capacidad, importantes para Walzer como criterio de distribución (*Íbid.*, p.214).

Según Walzer, una comunidad política de ciudadanos iguales puede comenzar a formarse desde la tarea docente si todos siguen una escolaridad de ciudadanía por igual. La ciudadanía igualitaria exige una escolaridad común, opina Walzer (p.218). Esta es la principal razón que encuentra Walzer para aceptar que la comunidad contribuya económica y culturalmente con la educación de los ciudadanos, pues su objetivo está centrado en la formación de ciudadanos iguales. Aquí se abre un aspecto muy importante que son los delegados de la comunidad política que lleven adelante una formación de niños y niñas en un plano de igualdad, que son los docentes. No es objetivo del trabajo analizar el sustento económico del sistema que lleva adelante la ESFD pero sí sugerir complementar la formación de los futuros docentes para que lleven adelante una educación común para formar futuros ciudadanos democráticos activos. El lector pensará que esto no tiene que ver con los aspectos técnicos de la tarea docente que el enfoque por competencias cubre muy bien. Puede considerarse que los contenidos elegidos son los que desarrollan una ciudadanía democrática activa. Esto es válido también. Pero cómo se construye el conocimiento a partir de un tratamiento pedagógico sobre qué hacer con los contenidos también contribuye a la formación de ciudadanos activos. La ciudadanía demanda tener una razón teórica y práctica sólida. Por ejemplo hay varias capacidades demandadas por el documento del GCBA *Propuesta del perfil del egresado de la formación docente inicial* (2018) relacionadas con la vida social de los estudiantes, cuidado y respeto de pautas de convivencia escolares, el favorecimiento de la autonomía moral en los estudiantes o la valoración de la democracia y sus instituciones. Esto demuestra un esfuerzo por parte del GCBA de introducir elementos formativos de ciudadanía. En el documento no se explicita un marco teórico rector sobre la moralidad desarrollada a partir de la autonomía del estudiante. Si bien el documento explicita la

aplicación de un marco regulatorio del perfil de docente que se requiere en la CABA, no hay una cita explícita de la calidad de sujeto de derechos propia de una democracia tanto de los estudiantes como de los docentes. Quedan dudas sobre la consideración de la categoría democracia a partir de la intención de supresión de los ISFD con la Ley sobre UniCABA, ley inconsulta y no sometida a discusión por la comunidad política.

Para Walzer, el principal objetivo de la educación básica en una democracia es ofrecer oportunidades y libertad a todos los que a ella lleguen, i.e., ofrecer verdaderas oportunidades, verdadera libertad intelectual, no sólo a ciertos estudiantes congregados de manera convencional, sino también al resto (*Íbid.*, p.219). En este sentido, la educación especializada o profesional es totalmente distinta a la de la formación ciudadana y continua que nos describe Walzer. En la especializada o profesional se consideran al interés y las capacidades de los aspirantes como criterios distributivos. También se considera las decisiones comunitarias al respecto, que han de determinar qué tipo de especialidades se han de fomentar, sostener y desarrollar. Como la educación de alta especialización es idónea para los más talentosos, Walzer observa que se presenta un monopolio de aquellos que demuestra tener tales talentos y capacidades. Ahora bien, aun cuando hay un reconocimiento por parte de Walzer sobre un monopolio en la educación especializada, el autor no se siente cómodo aceptando que sólo entre los talentosos se escoja a los favorecidos de esta formación (Walzer, 1993: 222). Tomando este análisis tan importante y viendo la realidad de la ESFD, los ISFD no pueden evitar establecer distinciones entre sus estudiantes en formación, promoviendo a unos o rechazando a otros. Estas distinciones sólo pueden ser examinadas a partir de un sentido instrumental de la práctica profesional docente, no contemplando como importante otros logros de los estudiantes, que para el enfoque por competencias no son contempladas para la futura profesión. Tomando de narrativas de las prácticas de estudiantes de cuarto año podemos descubrir aspectos de la tarea docente que complementa el sentido instrumental de la tarea. En esta instancia los estudiantes residentes a través de una narrativa pedagógica no sólo autoevalúan su desempeño en la práctica de residencia sino que la misma está basada en un marco teórico desarrollado en el taller de residencia. Es interesante la narración de una estudiante del ISFD donde me desempeño como profesor. La estudiante pudo percibir que fue aprendiendo junto con sus estudiantes. Que pudo enfrentar contextos de incertidumbre e incluso la falta de muchos de los conocimientos y experiencia, siempre que se afronte con auto sinceridad y franqueza, para uno y sus estudiantes. En su relato considera que esto es lo

que logró. Trabajó junto a esto para superarse en cada clase, con falencias, pero siempre un poco mejor. Admite que le falta aún mucho por mejorar. Siguiendo con un análisis técnico de su desempeño como residente. El párrafo que quiero destacar es

“Me di cuenta durante las clases la relación que había construido con mis alumnos, en donde podíamos dialogar con confianza y en donde yo llegaba a ellos y ellos a mí con cada palabra que intercambiábamos, esta fue una situación que me hizo reflexionar y me dejó una huella sobre cómo enseñar y cómo quiero ser como docente.”

Si bien en la narrativa hay un gran contenido instrumental de la tarea con un análisis técnico del desempeño, se presentan otros elementos de la tarea docente que quedan desplazados por el enfoque dominante.

La escuela no puede ser planificada como empresa comercial. Si lo hace, se convierte en un instrumento de tiranía (*Íbid.*, p.223). Tomando este elemento tan importante si bien los ISFD no pueden ser íntegramente independientes pues están integrados a un sistema educativo más amplio, la comunidad política ha de trazarles rumbos específicos, el formar docente calificados uno de ellos, pero lo que sí no pueden dejar de hacer es que otras esferas invadan su accionar. No puede entrar allí a imponer sus condiciones, v.g. la lógica de la empresa o sólo del mercado del trabajo, demandando una optimización instrumental de merecimientos.

En este estado de análisis nos adentraremos en un aspecto que será profundizado más adelante, en especial en los capítulos cuarto y quinto. La educación es definida por Walzer como la actividad humana que prepara a los individuos específicos, con identidades, aspiraciones y vidas propias. Aquí Walzer introduce un elemento central para esta tesis que él lo califica como el problema distributivo más grave en la esfera de la educación (*Íbid.*, pp.226-227). Este es el hacer de los educandos destinatarios comunes de la enseñanza ciudadana y, más tarde, especializada, sin destruir lo que no es común entre ellos, sus particularidades tanto sociales como genéticas. Con la introducción del marco teórico de la autora Martha Nussbaum se podrá desarrollar con profundidad este aspecto que descuida el enfoque por competencias. Puede pensarse que los enfoques de Michael Walzer y Martha Nussbaum como radicalmente opuestos a la hora de considerar las necesidades, en este caso las educativas para una ESFD. Al final del capítulo cuarto se considerará que esto no es así. Es

más, la relación entre Walzer y Nussbaum enriquecerá el análisis crítico del enfoque por competencias, pues podría pensarse que la teoría de Nussbaum y su enfoque de las capacidades presupone la igualdad compleja de Walzer, i.e., para que la humanidad se desarrolle en cualquier esfera se presupone que los seres humanos sean capaces de hacerlo, ratificando el enfoque de las capacidades una igualdad compleja. Con esta propuesta, en el capítulo sexto, se pretenderá describir capacidades ofreciendo oportunidades para desarrollar potencialidades.

Concluyendo este capítulo, la concepción de Walzer nos permitió discutir y rechazar cualquier distribución de los bienes educativos por medio de una igualdad simple. La igualdad propuesta, entonces, debe ser una igualdad compleja. Ésta exige para la esfera de la educación el marco de un pluralismo democrático moderno; la existencia de diversas comunidades y culturas funcionando en el marco de una comunidad política general, representada por el Estado; la cooperación y la rivalidad en medio del espacio educativo; las diferencias de talento entre los educandos; la necesidad de formar en forma común ciudadanos integrales en la educación básica; el mestizaje étnico y cultural; la comunidad como la base para la actividad política democrática, entre otras.

Capítulo 4

Teoría de la justicia y enfoques por capacidades en educación

En el capítulo anterior se pudo demostrar a partir del enfoque de distribución de bienes de Michael Walzer que además de aspectos instrumentales, muchos provenientes de esferas ajenas a la educación, se deberían complementar otras características de formación. En este capítulo se argumentará cómo la trayectoria de los estudiantes en formación docente no es sólo una etapa en la cual adquieren las habilidades necesarias para un óptimo perfeccionamiento profesional sino además aquellas necesarias para el desarrollo humano. En este sentido, la ESFD debería ofrecer a los estudiantes saberes que le permitan componer un proyecto de vida integral y en el cual poder configurar una proporcional combinación de saberes teóricos, prácticos e instrumentales. Esto redundará no sólo en un desarrollo integral de la profesión docente sino que además los estudiantes tendrían instancias de elección sobre que atributos o características desearían adquirir como futuros profesionales de la educación. Esto no implica el descuido en la promoción de la razón instrumental en la formación, racionalidad hegemónica de los enfoques dominantes en los planes de estudio promovidos por los ministerios de educación. Pero a la vez permitiría la presencia de otros espacios curriculares y posibilidades de formación destinados al cultivo de las otras formas y ejercicio de la racionalidad humana, v.g., el cultivo de racionalidades teóricas, prácticas y artísticas. Esto demostrará que la relación en ES y ESFD no deberían plantearse únicamente en términos instrumentales. Para un análisis crítico que complemente el actual enfoque hegemónico en la ES, esto es una educación basada en competencias, se demanda la facultad de formular y responder convenientemente preguntas que otorgan comprensión y sentido tanto a la ESFD actual y su función en la sociedad como a la calidad de los aprendizajes que en este nivel de la enseñanza se promueven.

A continuación, pues, se propondrán aportaciones que el enfoque de capacidades puede hacer a la ESFD. Para principiar se considerará la teoría por capacidades de Amartya Sen. En el núcleo de su perspectiva interdisciplinar se encuentra la noción de capacidad. A partir de su enfoque de capacidades (*capabilities approach*) se enlaza la calidad de vida y el bienestar con la libertad. Con el auxilio de esta concepción se formulará un concepto de

desarrollo humano consistente en el proceso de aumentar las oportunidades de las personas. Aunque Sen no sea pedagogo sino economista y filósofo, en sus escritos se pueden vincular lo educativo con el desarrollo socio-económico. Seguidamente se realizará un acercamiento a la crítica de Ingrid Robeyns sobre el carácter individualista del enfoque de capacidades de Sen. Robeyns reconocerá el individualismo ético en Sen, pero realiza algunas observaciones sobre cómo debe comprenderse éste. Considera fundamental recordar las diferencias existentes entre individualismo ontológico y el metodológico del individualismo ético. Robeyns, economista y filósofa belga, explica que el enfoque de capacidades debe definirse como una teoría ética individualista, pues su base son los funcionamientos y las capacidades y ambos son propiedades de las personas. A partir de esto, esta autora propone indagar si el compromiso con el individualismo ético supone una contradicción con las dimensiones sociales, i.e., si hay presente un descuido por considerar las relaciones con otras personas o la inserción de la persona en la sociedad. Esta propuesta es sumamente importante para el análisis posterior del enfoque por competencias en ES. Por último con la consideración del enfoque de Martha Nussbaum se podrá pensar cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta la ES en general y la ESFD de la CABA en particular, y hacia el que se han de dirigir todas sus acciones educativas. Presentando el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, se incluirá en el análisis general del capítulo una particular teoría de la justicia social y del bienestar individual. De acuerdo a este marco, Nussbaum, filósofa estadounidense, presenta algunas líneas fundamentales que podrán considerarse en la evaluación de la ESFD en la CABA. Una contribución muy importante es la formación de pensamiento crítico, reflexivo y pluralista, a partir de la formación desde una ciudadanía múltiple o compleja. Las capacidades, según esta autora, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que comprenden también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el contexto político, social y económico. La idea medular de su enfoque de las capacidades es que se debe partir de una concepción de la dignidad del ser humano y de una vida acorde con esa dignidad. Las capacidades son entendidas como requisitos mínimos básicos para una existencia digna y formarán parte de una teoría mínima de la justicia social: una sociedad que no las garantice a toda su ciudadanía, en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad plenamente justa, sea cual sea su grado de desarrollo. Martha Nussbaum sí es una autora que analizó con profundidad a la educación asociándola a este enfoque de las capacidades, proponiendo un

cierto tipo de educación, una determinada pedagogía, que puede ser caracterizada como socrática. Por su interés en la reflexión personal, en el examen de uno mismo, por la importancia del diálogo, apuesta por valores básicos, no reductibles unos a otros e inconmensurables, y por un respeto a diversos estilos de vida. De esta manera, Nussbaum, analiza que la educación superior actual expone ciertas dificultades para emprender el desarrollo humano de sus estudiantes.

Este capítulo, en definitiva, se propondrá repensar el problema de la ES a partir del enfoque de las capacidades. En función de tal propósito se analizarán, primero, los antecedentes conceptuales y los principios propuestos por el enfoque de capacidades desde los tres autores citados. En segundo lugar, se examinarán las potencialidades educativas del enfoque para promover el desarrollo humano de los estudiantes de la formación docente en la CABA. Por último, se ponderará una posible integración curricular entre el enfoque de capacidades y el actual enfoque por competencias dominante en la formación docente de la CABA. Como conclusión se sostendrá que el enfoque de las capacidades posee una fortaleza formativa capaz de complementar armónicamente el actual currículum por competencias basado en la razón instrumental. El potencial educativo del enfoque por competencias está sustentado por la oportunidad que ofrece a los estudiantes de elegir orientar su formación profesional docente hacia aquella que consideran valiosa. Esta idea requiere del desarrollo de la humanidad del estudiante en formación, adquiriendo así una idea de buen desempeño docente y el ejercicio de una racionalidad práctica. Este factor problemático para el enfoque por competencias, permite pensar en una integración curricular. Un currículum diseñado para desarrollar capacidades, requiere identificar cuáles son las capacidades y funcionamientos que merece la pena favorecer en orden a un funcionamiento plenamente humano del perfil docente. Así, surgirán criterios curriculares que pueden integrarse armónicamente en un currículum por competencias, ya que cada enfoque se dirige a configurar dimensiones diversas del estudiante.

La ESFD de la CABA está sufriendo cambios que consolidan un enfoque centrado en competencias. Se considera necesario, pues, apuntar aportaciones que el enfoque de capacidades puede hacer hacia la ESFD desde la teoría de la justicia. La aproximación a las capacidades que se propone, como una opción de desarrollo profesional en el nivel superior y en la ESFD, estima al aprendizaje en la formación como la conjunción de las capacidades manifiestas de todos y cada individuo para escoger y llevar adelante el perfil profesional

docente demandado. Con esta finalidad, el enfoque de capacidades desde la teoría de la justicia puede orientar el análisis de trayectorias prometedores, por la justicia y por el desarrollo educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la ES. Se considerará que la forma en la que una sociedad distribuye los recursos, oportunidades y libertades de acceso y hacia el interior de la ES, para quiénes, y con qué propósito, constituye un asunto de equidad y de justicia. (Walker, 2007, p.104) La equidad es pensada como un ideal normativo, un valor al que se aspira, aun cuando en la realidad se convierte en inalcanzable. De acuerdo con un principio de equidad todos los seres humanos son merecedores de igual valor e importancia, y por consiguiente merecen igual respeto y consideración. A la equidad se le yuxtapone la justicia social ya que esta última, en la ES, es más permeable a ser cooptada por agendas de inclusión provenientes de racionalidades ajenas a la propia esfera educativa, como puede ser el desarrollo económico. Hay un acercamiento de las capacidades como un marco y criterio para la igualdad y la justicia social en la ES dado que se pretende tanto una redistribución de recursos, oportunidades y reconocimiento, como una valoración igualitaria a través de los ejes del género, clase social, etnicidad, consideración de discapacidades, edad, etc. Salvaguarda la posibilidad de que cada profesional cuente con una posibilidad de recursos, permitiendo a cada uno decidir por alternativas genuinas entre opciones de valor similar, y poder llevar a cabo dichas alternativas. Desde el MEICABA se impulsa la práctica desde un enfoque de logros de aprendizaje por competencias, asociando a la formación un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten a la persona desempeñarse con éxito en lo personal, interpersonal, profesional cotidiano de la sociedad y en el mundo laboral profesional. Pero con el aporte del enfoque de capacidades, la formación se complementa con actuaciones y apropiaciones por parte de las personas para plantear y resolver problemas económicos, sociales, culturales y políticos. Se trata de no sólo de un saber hacer profesional, sino que además de un actuar de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo.

4.1. La libertad para la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La función instrumental de la libertad describe la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del individuo en general y, por lo tanto, fomentar el desarrollo humano. El concepto instrumental en relación con la

libertad puede ser entendido como la suma de las habilitaciones necesarias para vivir dignamente, i.e., bienes y servicios considerados mínimos, puesto que son las condiciones materiales las que permiten obtener efectivamente aquello que las personas consideran valioso para vivir.

El bienestar según el enfoque de Sen se concibe como el estado en que los individuos tienen la capacidad y la posibilidad de llevar una vida que tienen motivos para valorar. La capacidad de las personas para procurarse una vida que valoren está determinada por una diversidad de libertades instrumentales (Sen, 2001, p.29). El modelo de desarrollo cambia su punto de vista desplazando desde un modelo económico hacia la importancia del tipo de vida que las personas pueden llevar. El individuo debe percibirse como un miembro activo de la sociedad. Participa en los procesos económicos, políticos y sociales en función del ejercicio de las libertades ofrecidas en la comunidad. Aquí, los servicios económicos tienen una utilidad como medio. Así pues, según este planteamiento, la nueva dimensión de los servicios económicos es la ampliación de las capacidades de las personas permitiéndoles hacer y desarrollarse (Sen, 1999, p.57)

En cuestiones de oportunidades sociales, Amartya Sen explica que se corresponden a los sistemas de educación y sanidad que intervienen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios no son solo importantes para la vida privada, sino para la vida pública, y contribuyen a la capacidad de participación (*Íbid.*, p.58). Considerar las oportunidades sociales como parte de libertad instrumental es una crítica a la consideración de la economía tradicional de bienestar que postula una igualdad de derechos, pero no demanda una igualdad de oportunidades sociales. El enfoque de la libertad propuesto por Sen enfatiza en que el Estado debe permitir los medios para el ejercicio y la aplicación de las libertades (*Íbid.*, p.59).

Las libertades instrumentales son aquellas oportunidades y derechos que ayudan directa o indirectamente como medios para la libertad y fin de las personas. El Estado las ofrece a través de los sistemas económicos, sociales y políticos. De éstas instancias dependen principalmente las libertades constitutivas básicas para la realización de los individuos. Entre estas libertades se encuentran los servicios económicos, las instituciones y las oportunidades sociales. También las libertades políticas, las garantías de transparencia y la protección social y jurídica. Por lo cual, se considera al entorno construido por la sociedad en una jurisdicción determinada ejecutada por el Estado como instrumento y medio. Para ejemplificar esto, el

Plan Becas Progresar es un programa integral de Becas Educativas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina que acompaña al estudiante en todos los niveles de formación durante su trayectoria académica, a través de un incentivo económico y un importante estímulo personal, que le permitirá poder avanzar en sus estudios hasta completarlos. Las opciones son becas para estudiantes universitarios, superiores no universitarios, de formación profesional y para quienes desean terminar el primario y el secundario. El objetivo del programa es fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, unificando todas las becas educativas del Gobierno Nacional Argentino.

Ahora bien, la concepción de la libertad como autonomía se entiende como una calidad de libertad que da impulso a la voluntad y posibilitadora de agencia. La agencia es una capacidad en acto, el agente es aquel que provoca cambios que se realizan en la esfera pública. Según Sen, la libertad como autonomía compone la base para la participación política, estando vinculada con la posibilidad de agencia que tienen las personas para generar un impacto en su realidad. Esto implica el ejercicio material de las condiciones de libertad instrumental. Así cada uno puede alcanzar aquellas realizaciones que para sí mismo son valiosas. Este aspecto de la libertad es instrumento del desarrollo pues a través de su defensa y expansión puede comprenderse si una nación tiene altos niveles de desarrollo. La razón del desarrollo de las sociedades no es solamente el progreso tecnocrático, sino el avance en la consecución de libertades y bienestar. La libertad de agencia es otra faceta de la libertad, asumiendo que existen variadas libertades donde unas y otras no son excluyentes. Además la multiplicidad de aspectos de la libertad son las fisonomías de un mismo concepto, donde se refuerzan unas a otras de modo tal que en conjunto puedan incluso garantizar las libertades de los individuos (*Íbid.*, p.57). La libertad de agencia es una característica de libertad que se hace perceptible, gracias a la representación y reforzamiento de las libertades instrumentales y constitutivas encarnadas en una persona. Esto conlleva a todo aquello que una persona es libre de hacer o lograr en favor de cualquier fin o valor que considere importante. Así, la libertad de agencia contiene distintos aspectos que resultan de la defensa de la libertad como medio, instrumento y fin del desarrollo, diferenciando entre los procesos y oportunidades reales que tienen los individuos en sus circunstancias personales y sociales. La libertad de agencia refleja una perspectiva de la libertad filosófica que se coliga a la capacidad de los individuos para tomar decisiones sobre la vida propia. Sen propone la autonomía de los ciudadanos en tanto son ellos los agentes del desarrollo. De esta manera, los individuos no

sólo buscan el bienestar, sino también objetivos de agencia (*agency goals*) más amplios, pues como agentes racionales pueden juzgar qué tiene valor aparte de su propio bienestar, fijar objetivos al respecto y esforzarse por alcanzarlos (Nussbaum, Sen, 2004, p.27). El enfoque de Amartya Sen demanda que se fortalezca a las sociedades al extender la agencia de las personas vigorizando las condiciones de libertad. La libertad es significativa por derecho propio para las personas porque aumenta las oportunidades para conseguir resultados valiosos para sí y para su entorno. Se convierte en la categoría que permite evaluar el éxito o el fracaso de las condiciones de vida de una comunidad y de sus procesos de desarrollo.

4.2. Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Sen

Amartya Sen plantea entender el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan las personas. Estas libertades son tanto los fines como los medios principales para el desarrollo. Entre ellos consta la libertad de participar en la economía, pero además la libertad de expresión y participación política, las oportunidades sociales, incluyendo el derecho a exigir educación y servicios sanitarios; la existencia de mecanismos de protección social, garantizados por redes de seguridad como el seguro de desempleo y ayudas contra el hambre. Sen desarrolla el enfoque por capacidad (*Capability Approach*), siendo éste un marco evaluativo y crítico sobre el bienestar y la libertad individuales. Desde la noción de capacidades, Sen examina los problemas sociales que afligen el bienestar humano, como la desigualdad, la pobreza, la insuficiente calidad de vida, la ausencia de desarrollo humano y la injusticia social; facultando a construir una nueva perspectiva acerca de estos problemas y valorar los alcances y límites de una sociedad verdaderamente libre. Considerar el concepto de capacidades como herramienta analítica para evaluar la desigualdad en el interior de una sociedad, permite el desarrollo de demandas sociales, económicas y políticas hacia una sociedad que asume como modelo la libertad y la igualdad para sus ciudadanos.

4.2.1. Surgimiento del concepto de capacidades en Sen

Se considera al concepto de capacidades para una búsqueda de una mejor representación de las ventajas individuales desarrollada en la teoría de la justicia de Rawls alrededor de los bienes primarios. En su conferencia *¿Igualdad de qué?* en la Universidad de Stanford, en el Ciclo Tanner sobre los valores humanos en 1979, incluye por primera vez el concepto de capacidades, a partir de un métrica de la igualdad que denominó “igualdad de

capacidad básica" (*basic capability equality*). (Sen, 1998a, p.152) De esta manera explora evaluar y valorar el bienestar (*Well-being*) desde el punto de vista de la habilidad del individuo para hacer actos o alcanzar estados valiosos. Sen elige el concepto de capacidades para representar las distintas combinaciones alternativas que una persona puede hacer o ser.

En esta conferencia, Sen considera que uno de los principales problemas de la justicia distributiva es responder al interrogante de cómo evaluar la ventaja individual, i.e., el bienestar individual que puede reclamarse de la comunidad política que pretende ser igualitaria. Mientras que Rawls¹⁶ reconoce que esa métrica debía estar compuesta por bienes, en Sen existe la preocupación de qué hacen estos bienes primarios hacia las personas, i.e., lo que las personas hacen con los bienes en cuestión. Al haber una diversidad de necesidades, variando los contextos e intereses y una heterogeneidad de suficiencias, el concepto de bienes primarios de Rawls¹⁷ es, para Sen, ineficaz a la hora de analizar las desigualdades. Las debilidades de la métrica rawlsiana apoyan que éste sea sensible a las preferencias personales de los ciudadanos.

¹⁶ El papel que desempeña la idea de los bienes primarios es el siguiente. Un rasgo básico de una sociedad política bien ordenada es que en ella se da un entendimiento público no sólo en torno de la conveniencia de que los ciudadanos planteen ciertos tipos de exigencias cuando están en juego asuntos de justicia política, sino también un entendimiento público acerca del modo en que esas exigencias han de ser apoyadas. Una concepción política proporciona una base para ese entendimiento entre los ciudadanos y, por consecuencia, les permite llegar a un acuerdo a la hora de evaluar las distintas exigencias planteadas y de determinar su peso relativo. Esa base resulta ser una concepción de las necesidades de los ciudadanos, i.e., de las necesidades de las personas en cuanto ciudadanos, lo que le permite sostener a la justicia como equidad que la satisfacción de las exigencias adecuadamente relacionadas con esas necesidades ha de ser públicamente aceptada como algo ventajoso, y por lo mismo considerada, a efectos de justicia política, como un progreso en la situación y en las circunstancias de los ciudadanos. Una concepción política efectiva de la justicia incluye, pues, un entendimiento político en torno de lo que haya que reconocer públicamente como necesidades de los ciudadanos y, por consecuencia, como ventajoso para todos. (Rawls, 1996, p.211-213)

¹⁷ "Los cinco tipos de bienes primarios enumerados en la Teoría de la justicia (acompañados de una indicación de por qué se utiliza cada cual) son los siguientes: 1. Las libertades básicas (libertad de pensamiento y libertad de conciencia, etc.): estas libertades constituyen las condiciones institucionales de fondo necesarias para el desarrollo y pleno ejercicio informado de las dos potestades morales (particularmente en lo que más tarde, en la sección VIII, llamaré "los dos casos fundamentales"); estas libertades son también indispensables para la protección de una amplia gama de concepciones determinadas de lo bueno (dentro de los límites de la justicia). 2. La libertad de movimiento y libre elección de ocupación frente a un trasfondo de diversas oportunidades: estas oportunidades permiten la prosecución de diversas metas finales y dan efecto a una decisión de revisarlas y cambiarlas, si así se desea. 3. Potestades y prerrogativas de cargos y puestos de responsabilidad: éstas dejan espacio a las diversas capacidades de autogobierno y capacidades sociales de la persona. 4. Ingresos y riqueza, concebidos en términos amplios como medios generales (con valor de cambio): los ingresos y riqueza son necesarios para alcanzar directa o indirectamente una amplia gama de fines, sean cuales fueren. 5. Las bases sociales del respeto a uno mismo: estas bases son aquellos aspectos de las instituciones básicas normalmente esenciales para que los ciudadanos tengan un auténtico sentido de su valía personal y sean capaces de desarrollar y ejercer sus potestades morales y proseguir sus fines y metas con confianza en sí mismos." (Rawls, 2000, p.52-53)

Sen discute también con la métrica de la igualdad en términos de beneficios propuesta por el utilitarismo. Asevera que estos sentidos sobre la igualdad tienen preocupantes limitaciones, impidiendo construir una teoría de la igualdad apropiada al unirlos. Propone la necesidad de saber qué unidad de medida deben usar los igualitaristas para establecer su ideal de sociedad. Además qué perspectiva debe ser considerada fundamental por un igualitarista si se quiere evaluar el bienestar y la libertad. Como salida a este dilema propone una nueva noción de la igualdad que denominó “igualdad de capacidad básica” (Sen, 1998b, p.112ss). Así, Sen define lo que considera como capacidad, sosteniendo que su propósito es sondear un enfoque específico del bienestar en términos de la habilidad de un individuo para generar actos valiosos. Cabe aclarar que si bien es evidente que el concepto capacidad nace para evaluar el bienestar individual, esto no descarta que pueda ser usado en otros ámbitos de estudio como la educación.

Las capacidades son empleadas para sopesar varias dimensiones del bienestar individual, de los colectivos y la sociedad, v.g., la desigualdad, la pobreza, la ausencia de desarrollo, la calidad de vida, entre otras. Además, tiene un uso como una herramienta para diseñar y evaluar políticas públicas de organizaciones gubernamentales o no-gubernamentales. En este aspecto, la teoría por capacidades no explica las desigualdades, sino que brinda un marco teórico y crítico, en el cual conceptualizar y evaluar estos problemas sociales. Analíticamente se ubica evaluando la capacidad de los individuos de hacer y de ser. La teoría por capacidades tiene, no obstante, cierta pretensión normativa al exigir una mayor libertad de vivir el tipo de vida que se tiene razones para valorar.

Sen reconoce como básicas a aquellas capacidades donde la persona es capaz de realizar ciertas acciones como la capacidad de movimiento, la capacidad de satisfacer ciertas necesidades alimentarias, la capacidad de vestirse adecuadamente y tener morada, o la capacidad de participar en la vida social de la comunidad (Sen, 1998b, p.23).

Si una sociedad desea ser libre, entonces, debe atender las exigencias como demanda de la igualdad por capacidades. Sen aclara que éste no es el único bien que el colectivo debe atender. Otros tipos de igualdad como la de utilidades o bienes primarios deben considerarse también (Sen, 1998a, pp.150-151)

El objetivo de Sen es desarrollar un proyecto teórico no determinado culturalmente y que, por consiguiente, pueda diferenciarse del enfoque utilitarista ya que no dependerá de la contingencia de la realización de los deseos culturalmente determinados.

4.2.2. Nociones y fundamentos constituyentes de la teoría por capacidades

Dos son los conceptos que estructuran la propuesta de Sen: los funcionamientos (*functionings*) y las capacidades (*capabilities*). Cabe aclarar que el énfasis del término inglés *capability* representa una métrica más específica que el término inglés que traducimos como capacidad (*capacity*). *Capabilities* se refiere a las habilidades de ser capaz (física, legal o intelectual) de ser o hacer algo. No hay un equivalente en español para describir este uso. El desarrollo por capacidades, pues, puede ser considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban las personas. Sen centra su atención en las libertades humanas, discrepando con perspectivas más estrechas sobre el desarrollo como las que identifican el crecimiento del producto bruto interno de una nación, el acrecentamiento de los ingresos personales, la industrialización, el avance tecnológico o la modernización social, entre otros. El desarrollo por capacidades requiere de la eliminación de importantes causas de la ausencia de libertad como son: pobreza y tiranía, oportunidades económicas escasas y privaciones sociales sistemáticas, falta de servicios públicos, intolerancia y actuación de estados represivos. A pesar del incremento de riqueza de este momento histórico del capitalismo, esta modernidad tardía niega libertades elementales a enormes cantidades de personas, si no es que a la mayoría (Sen 2000, p.15). Algunas veces la falta de libertades reales se relaciona directamente con la pobreza económica, que priva a la gente de la libertad de satisfacer el hambre, alcanzar una nutrición adecuada, obtener remedios para enfermedades curables, contar con techo y abrigo, agua limpia e instalaciones sanitarias. En otros casos esta ausencia de libertad se une estrechamente a la falta de servicios públicos y asistencia social, tales como la inexistencia de programas epidemiológicos, medidas organizadas para el cuidado de la salud, instalaciones educativas, instituciones efectivas en la preservación de la paz y el orden locales. Hay casos, incluso, donde la violación de la libertad es el resultado directo de la negación de libertades civiles y políticas de parte de un régimen autoritario así como de la imposición de restricciones a la libertad de participar en la vida social, política, y económica de la comunidad.

De esta manera, el enfoque por capacidad de Sen tiene como elemento central a la libertad entendida como capacidad. Por esta razón Sen llama a su teoría el enfoque del “desarrollo como libertad” (*Íbid.*, p.20).

Los funcionamientos (*functionings*)

La vida es considerada por Sen como un conjunto de funcionamientos, entrettejidos en estados y acciones. La suma de los funcionamientos¹⁸ ofrece registros de la realización de un individuo, cosas que hace o no hace, pues éstos son las particularidades del estado de su existencia (Nussbaum, Sen, 2004, p.55ss) Para ejemplificar los funcionamientos tomaremos una capacidad que debería tener un profesor egresado de un ESFD de la CABA: Capacidad de integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje nuevas formas de representación de la realidad, formas de comunicación e interacción propias de la cultura digital. El funcionamiento es el saber usar los celulares inteligentes en el aula. Mientras que la capacidad es la libertad para integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje nuevas formas de representación de la realidad a través del celular inteligente.

Los funcionamientos se clasifican en simples y complejos. Los primeros son aquellas funciones más básicas para la subsistencia, como estar alimentado, tener buena salud, no tener enfermedades que puedan evitarse, entre otras. Los segundos representan funciones de mayor complejidad, como tener felicidad, ser digno, participar en la vida comunitaria, entre otros. Un conjunto de funcionamientos interrelacionados genera una vida, consistente en acciones realizadas a partir de los diferentes estados que puede adoptar. Un funcionamiento es, pues, una actividad, un logro, un estado a alcanzar, un rasgo. Son actividades individuales y estados de ser de una persona, v.g., estar bien alimentado, abrigado, acceder a una educación o tener libertad de circulación y movilidad. Como se ha expresado, los funcionamientos son constitutivos del estado de un individuo, pudiéndose evaluar su bienestar, valorando estos elementos constituyentes. Al evaluar el bienestar poco interesa sus posesiones, características de bienes a consumir y su posible apropiación sino lo que se logra con lo que se ha podido adquirir. La calidad de los bienes no da información sobre la potencia de acción de la persona, i.e., aun cuando dos personas consuman la misma cantidad de bienes, sus funcionamientos y bienestar podrán ser diferentes. De esta manera, Sen plantea que para evaluar el bienestar de una persona deben considerarse en el análisis a los funcionamientos (Sen, 1987, pp.8-11)

¹⁸ Sen utiliza indistintamente capacidad y funcionamiento especialmente cuando son referidos a un funcionar determinado. Para esta cuestión específica su distinción es muy importante, pues el punto de énfasis coincide con el de su distinción. Estar capacitado responde a la libertad para poder funcionar de esa manera o de cualquier otra dentro de los funcionamientos posibles.

Para Sen un componente clave del bienestar humano es la agencia humana, que relacionado con la capacidad para realizar acciones o funcionamientos, necesita de libertades. El concepto de agencia significa para Sen valoraciones personales y una autonomía responsable para la toma de decisiones, i.e., acciones que tienen un carácter normativo y que llevan necesariamente consigo un discernimiento ético. Así, la capacidad de una persona hace referencia a varias combinaciones alternativas de funcionamientos, de los cuales la persona puede elegir tener una combinación. La capacidad de una persona corresponde a la libertad que tiene de dirigirse hacia un tipo de vida u otro. Es el conjunto de oportunidades de elegir y de actuar el que permite a una persona dirigirse a un tipo de vida que se considera valiosa. Cabe aclarar que las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que comprender también las libertades creadas por la combinación entre esas facultades personales y las oportunidades que ofrece el contexto político, social y económico.

Dado que el enfoque de capacidades no tiene una centralidad analítica desde la racionalidad del mercado, los bienes no deben ser considerados como ingresos. El interés de las personas hace que un bien tenga ciertas características propias. Para Sen el bien en cuestión es un medio para un logro o acción del individuo, v.g., un bien educativo puede presentarse con avales académicos de excelencia pero para el individuo no deja de ser un medio para lograr una posición profesional específica. El elemento valorativo no recae, para Sen, en el bien en sí mismo, sino en la medida que éste permita un funcionamiento, i.e., en el ejemplo de bienes educativos nos permite adquirir los saberes y práctica necesarias para poder desarrollar una profesión. Sin embargo, Sen reconoce que los bienes son muy necesarios aunque no suficientes para el sostenimiento de ciertas capacidades, pues, están a su servicio. La cantidad y/o calidad de los bienes requeridos dependerán la complejidad de las capacidades, v.g., para recibirse de médico cirujano debe disponer de bienes educativos de mayor envergadura o desarrollo. La interacción entre bienes y capacidades es una necesidad central dentro del enfoque pero analíticamente lo que interesa son los funcionamientos y las capacidades.

Capacidades (capabilities)

Las capacidades constituyen el segundo elemento constitutivo del enfoque de Sen. Una capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos o una suma de vectores de estos funcionamientos, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora. En definitiva, es la diversidad de combinaciones de funcionamientos que se pueden obtener.

La capacidad es una herramienta analítica para evaluar las circunstancias sociales, políticas y económicas que tienen los individuos dentro de una sociedad específica. Estas condiciones tienen una elevada valoración analítica ya que pueden desarrollar o deteriorar los funcionamientos y las capacidades de las personas. La desigualdad es evidenciada por la ausencia o deterioro de las capacidades individuales, i.e., ausencia de bienestar y deterioro de la calidad de vida dentro de una sociedad puntual. Un ejemplo muy esclarecedor es el de la brecha digital. Desde el sentido común y en muchos discursos políticos la brecha digital se la asocia a la falta de acceso y uso de una computadora. En este sentido el plan conectar igualdad¹⁹ desarrollo un plan para cubrir esta necesidad. Desde el discurso oficial se mostró como logro el fin de la brecha digital. ¿Cómo era el razonamiento? Si el estudiante y el docente tienen en poder una computadora y tiene acceso a la red internet, por fin puede ingresar a la cultura digital. Pero la brecha digital es mucho más que el uso y acceso a la computadora. La brecha digital genera desigualdades estructurales no por ausencia del artefacto sino por ausencia de capacidades. ¿Qué capacidades? Capacidades de poder participar de la sociedad de la información²⁰. Puede estar presente el bien computadora, i.e., se puede tener y usar el artefacto y tener problemas en el acceso al bien más importante de esta época: la información. Por ello, nuevas pobreza se generan que son las digitales, i.e., aquellos que tienen conectividad, tienen acceso a la tecnología pero no logran apropiarse del bien con capacidades que logre insertarse en la sociedad de la información y acceder a este bien inmaterial. De esta manera la brecha digital no desarrolla desigualdades en el acceso a la tecnología sino en la apropiación de la información. La libertad es la capacidad, i.e., libertad para llevar adelante un logro. El conjunto de capacidades es un tipo de libertad, la libertad para obtener diversas combinaciones de funciones, i.e., la libertad de lograr diferentes estilos de vida. Siguiendo con el ejemplo anterior al tener la capacidad de apropiación de la

¹⁹ Conectar Igualdad (inicialmente denominado Programa ConectarIgualdad.com.ar) fue el nombre de un programa surgido como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en el año 2010 por la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante la firma del decreto N° 459/10. La iniciativa estuvo enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en el territorio argentino. Se trató de una política de Estado en la que intervinieron la Presidencia de Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

²⁰ Manuel Castells prefiere el término "sociedad informacional" antes que "sociedad de la información" (haciendo la comparación con la diferencia entre industria e industrial). El señala que si bien el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, "el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico". (Castells 1999, p.47.)

tecnología, i.e., participación y acceso a la información, este bien inmaterial habilita al individuo a tener la libertad de poder combinar diversas funciones o estilos de vida.

Relación entre functionings y capabilities

Si bien ya se ha explicado esta relación, cabe aclarar que la relación entre funcionamientos y capacidades tiene un doble sentido analítico. Los funcionamientos y sus distintas direcciones y características que pueden elegirse constituyen una capacidad pero la ausencia de una capacidad implica unos funcionamientos necesariamente deficientes en un individuo. (Nussbaum, Sen, 2004, p.65) El conjunto de capacidades representa, en el enfoque de Sen, la libertad para su logro y los funcionamientos, pues, definen las capacidades. Así, si hay un vacío de funcionamientos es un indicador que la capacidad ha sido devaluada. Por lo tanto, la capacidad se delimita al analizar los funcionamientos.

Los funcionamientos manifiestan una combinación compleja de la acción y del ser de un individuo. Seguidamente la capacidad se precisa como un conjunto representativo de funcionamientos, que expresan diferentes combinaciones alternativas de las acciones y del ser, entre las que puede elegir el individuo. (*Íbid.*, p.55) Con respecto al ejemplo de apropiación de la tecnología digital, para poder participar activamente de la sociedad de la información, concluimos que esta apropiación es la capacidad requerida para acceder al bien informacional. Pues bien esta capacidad requiere de un conjunto de funcionamientos que expresan diferentes combinaciones de esta capacidad. Cada individuo realizará diferentes apropiaciones de la tecnología de acuerdo, v.g., a la profesión que ejerce. En la tarea docente la apropiación de la tecnología para acceder a la información requiere de un conjunto específico de funcionamientos. Un ejemplo de funcionamiento es saber utilizar los algoritmos correctos para una búsqueda óptima en el buscador google. La acción de búsqueda en google es un ejemplo de funcionamiento que es parte de la capacidad de apropiación de la tecnología para acceder a la información. De esta forma el funcionamiento junto a la combinación de otros funcionamientos desarrollan una capacidad de dar un sentido y un significado al uso de la tecnología que provoca una apropiación de la misma que habilita una participación en la sociedad de la información. Por otra parte si el docente se apropia de la tecnología para darle un sentido y significado a su función profesional, v.g., para la capacidad de llevar adelante una estrategia pedagógica, tendrá funcionamientos de desarrollar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes o la construcción de infografías para estimular visualmente a los estudiantes.

Criterios metodológicos del enfoque por capacidad

En el texto *Nuevo Examen de la Desigualdad* (1995), Sen explica que las capacidades se definen en términos de las mismas variables focales que los funcionamientos. En el espacio de los funcionamientos, cualquier ubicación representa un múltiplo n de funcionamientos. La capacidad es un conjunto de tal n -múltiplo de funcionamientos, que representa las diversas combinaciones alternativas de funcionamientos, entre las cuales el individuo puede elegir una combinación. La ventaja del enfoque por capacidad es que nos aleja del ámbito de los bienes, los ingresos, las utilidades, etc. para profundizar en el espacio de los elementos constitutivos de la vida. De esta manera, no hay diferencia, en lo que se refiere al ámbito o contexto en centrarnos en los funcionamientos o en las capacidades. Una combinación es una localización en ese contexto, mientras que la capacidad es un conjunto de tales localizaciones.

Queda demostrada la ligazón estrecha entre funcionamientos y la capacidad, en el enfoque de la capacidad de Sen. Los primeros son constitutivo del segundo, cuando se entiende que la capacidad es un conjunto o combinación de funcionamientos. Estos dos elementos constitutivos del enfoque se definen desde las mismas variables aisladas, permitiendo delimitar el mismo ámbito de análisis para los funcionamientos o la capacidad. El contenido de información al considerar las capacidades es mucho más vasto y completo para evaluar problemas sociales que presentan cierta complejidad como el desarrollo humano o la pobreza. Las capacidades se definen en términos de las mismas variables que los funcionamientos, y son un compuesto de funcionamientos de las cuales el individuo puede elegir una combinación de ellas. Por esta razón, las capacidades contienen una mayor amplitud de información que los funcionamientos para valorar problemas sobre la calidad de la vida humana. Esto no quiere decir que metodológicamente los funcionamientos no son un recurso importante a la hora de realizar un análisis investigativo. Sen centra su objeto de estudio en las habilidades realizadas, representadas por la posibilidad de logro de un individuo, i.e., le interesan indicadores que se puedan corroborar en la realidad contextual del individuo. En definitiva, desde la teoría por capacidades de Sen se disponen de dos fuentes de datos, por un lado los funcionamientos sobre lo que una persona puede hacer y las capacidades sobre lo que una persona tiene libertad de hacer. (Sen, 1987, p.75) Cabe aclarar que el enfoque no es un conjunto de fórmulas mecánicas evaluativas, sino un marco para el análisis de la información y el examen crítico. Ello permite afirmar, que el uso que hace Sen

del enfoque lo convierte en un marco normativo y, a su vez, crítico para evaluar el bienestar de la persona y los alcances de la libertad.

En el enfoque de capacidades se constituyen dos dimensiones vitales. Por una lado, una interpretación de la libertad positiva y, por la otra, un marco normativo para evaluar los alcances de ésta. El enfoque es ese marco evaluativo creado por Sen para pensar la libertad como coyuntura en términos de la capacidad para conseguir resultados valiosos. De ahí que el propósito del enfoque de capacidades es evaluar el bienestar, la realización y los alcances de la libertad individual entendida como capacidad. De esta manera el enfoque de capacidades es un marco conceptual normativo sobre la calidad de vida, i.e., un índice evaluativo sobre el bienestar individual y social. Este índice indaga valorar la libertad individual en la medida en que las capacidades se constituyen como libertades esenciales con que cuenta una persona para alcanzar aquello que valora.

Un conjunto de capacidades ofrece información sobre el funcionamiento en la realidad de alguna función aislada como objeto de estudio, v.g., en el contexto de la ESFD la capacidad de organizar y gestionar experiencias de aprendizaje significativo que se encuentra constituida por un conglomerado de funcionamientos factibles como diagnosticar los saberes previos y las capacidades de los estudiantes para tomar decisiones contextualizadas de planeamiento sobre la enseñanza, la progresión de los aprendizajes y la evaluación o diseñar, producir y utilizar una variedad de recursos didácticos, analógicos y virtuales, en diferentes formatos. El análisis de un conjunto de capacidades se sustenta metodológicamente en la consideración de alguno o algunos de estos funcionamientos delimitados para tal fin. Luego la obtención de la idoneidad de un profesional docente puede ser evaluada sobre la base del conjunto de capacidades, suministradas por la identificación del valor de los funcionamientos logrados por el profesor que se encuentran contenidos en el conjunto de capacidades delimitadas. Esta calidad de evaluación se denomina evaluación elemental, consistente en el procedimiento de igualar el valor del conjunto de capacidades con uno o dos elementos del conjunto (Nussbaum, Sen, 2004, p.71). Podría ser algún funcionamiento en particular, pues en evaluaciones docentes son más fácilmente observable los funcionamientos alcanzados en el desarrollo de su profesión que evaluar la complejidad de su capacidad pedagógica en general.

La evaluación elemental demuestra la ligazón entre los funcionamientos y las capacidades en el momento de decidir evaluar, en el contexto educativo, la idoneidad

docente. Pero, el conjunto de capacidades es el recurso analítico para obtener datos primarios, extendiéndose la evaluación sobre el soporte de información en lo que el individuo logra hacer o ser, i.e., metodológicamente debe orientarse desde los funcionamientos hacia las capacidades. Siguiendo los ejemplos de la ESFD, cuando se evalúa la idoneidad profesional docente desde el cúmulo de capacidades en vez desde los funcionamientos elegido no hay pérdida de información, pues el conjunto de capacidades contiene una serie de funcionamientos. Pero el argumento lleva a considerar los funcionamientos como terreno de datos dirigiéndose hacia la agrupación de capacidades, decisión metodológica que presenta mayor ventaja de conocer el estado profesional de un docente.

Es importante aquí presentar la aclaración que realiza la filósofa estadounidense Sabina Alkire en *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction* (2002). El vocablo inglés traducido como funcionamiento (*functioning*) está de alguna manera reñido con la definición que Sen le da, pues, parece connotar una acción mecánica, quizás más determinista que libre, v.g., sobre la brecha digital y el uso de la tecnología, si no uso el artefacto computadora no hay funcionamiento pero en realidad se hace hincapié en la subjetividad, i.e., en el sentido que se le da al uso de la computadora. Esto hace que el concepto funcionamiento presente dificultades para aquellos lectores que no están familiarizados con el enfoque de capacidades. De esta manera, Alkire, cuando se refiere al concepto de funcionamiento regularmente lo hace como funcionamientos valiosos o florecimiento más bien referido a fines humanos (Alkire, 2002, p.18). En inglés *functioning* es el gerundio del verbo funcionar. Alkire considera que este término hace referencia hacia actos mecánicos.

"El problema con la palabra capability es que ella no evoca de inmediato la imagen de fines humanos intrínsecamente valiosos; parece ocuparse en la observación de posibilidades más que mirar hacia adelante a realizaciones valiosas de functionings, a realizaciones efectivas de libertades. A pesar de que la palabra parece centrar la atención en el conjunto de oportunidades que uno tiene, el objetivo fundamental del enfoque de capacidades no es producir oportunidades, sino crear vidas plenamente realizadas y con sentido. En discusiones donde el contexto está claro, y también en el título del libro, he preferido usar la palabra "libertad" (freedom)." (Íbid., p.19)

El proceso de conversión de recursos (la computadora) en funcionamientos valiosos (acto de uso de la computadora) está mediado por las capacidades, las cuales se consideran como el espacio preciso y eje central del enfoque. En castellano la palabra funcionamiento lleva a noción de acción y efecto de funcionar, que es lo que se expresa cuando una persona o un artefacto ejecutan las acciones que le son propias. Igual que en el inglés connota una acción mecánica y no tanto una acción libre que es el sentido que le asigna Sen. Esta diferencia es muy valiosa para no confundir las capacidades, i.e., la libertad de alcanzar ciertos funcionamientos valiosos, con los funcionamientos o logros en sí mismos. El docente usa la computadora porque es valiosa para la capacidad de llevar adelante estrategias pedagógicas óptimas que generen un aprendizaje en sus estudiantes. No hay un énfasis a si usa bien o mal la computadora como artefacto midiendo el logro. Se mide el florecimiento humano en este caso el florecimiento profesional que genera el uso de la computadora para poder desarrollar las capacidades relacionadas con su función docente.

El conjunto de capacidades ofrece un mayor caudal de datos sobre el estadio efectivo del individuo y habilita conocer su capacidad para alcanzar su potencial profesional (en el caso docente) o de bienestar (en el desarrollo de Sen) o su libertad de bienestar, así como sus logros profesionales óptimos o esperados. El poder de actuación libre y tener la capacidad de elección representan umbrales significativos para su bienestar. Un profesor que desarrolle esta libre actuación y elección, elevará con solvencia los niveles de capacidad esperados de su profesión. Si bien hay un encorsetamiento por un marco que regula el quehacer profesional docente, éste tiene la libertad de potenciar sus capacidades por encima de lo esperado.

Sen aborda la necesidad de una evaluación de las ventajas y adversidades individuales, i.e., los diferentes funcionamientos tiene que valorarse y medirse unos con otros, además de las oportunidades de formalizar distintas combinaciones de funcionamientos. Se enfatiza, en el enfoque de capacidades, la necesidad de un examen evaluativo por parte de todos damnificados que permita hacer críticas sociales, económicas y políticas, a partir de argumentaciones públicas y así decidir que funcionamientos tomar como más importantes.

La libertad es la variable de evaluación primordial para poder conocer el estado cierto de una persona, por lo cual la evaluación en las capacidades u oportunidades cobra mucha importancia y no estrictamente los funcionamientos. Por ejemplo para la comparación de las capacidades de dos docentes, se busca descubrir cuál de las dos estuvo más aventajado o satisfizo de un mayor umbral de oportunidades en su formación inicial y con relación a su

calidad profesional. (Sen, 1987, p.66) Dos profesores pueden tener oportunidades fundamentalmente diferentes, incluso cuando pudieron asistir al mismo ISFD y acceder a los mismos bienes educativos y académicos. Las diferencias sociales, culturales y económico de cada profesor en formación generan desventajas en la ESFD a pesar de acceder a los mismos conjuntos de bienes. El vigor de la teoría por capacidades es visibilizar las oportunidades reales que una persona tiene y no los medios que controla. Las diferencias por capacidad profesional docente surgen de una cantidad de factores que se relacionan con las características de los estudiantes en formación, las diversidades de los respectivos contextos de origen y las variables de recursos sociales o de acceso a servicios públicos.

Metodológicamente hablando, en muchas investigaciones, se generan dificultades al utilizar el concepto de capacidades, optando por decidir utilizar de manera operacional al enfoque de capacidades a partir de los funcionamientos, pues éstos tienen una materialización más directa con la realidad del individuo. Analíticamente la versatilidad del enfoque permite elegir un funcionamiento constituyendo una capacidad mínima, siendo la habilidad de una persona para funcionar (Sen, 1998b, p.103) La capacidad mínima se considera, pues, como funcionamientos importantes o excluyentes. En el caso de la ESFD, v.g., la habilidad de comprender textos complejos, expresar ideas de forma coherente, participar de la vida social de la comunidad escolar o académica, entre otros.

4.2.3. Críticas al enfoque de capacidades de Sen

Una de los impedimentos metodológicos que genera el enfoque de capacidades de Sen es que la capacidad no puede ser observada directamente. Esto es una fuente de muchas críticas por su debilidad analítica. Los datos que son necesarios para medir el conjunto de capacidades son muy extensos y complejos. Esta dificultad de obtener toda la información, se sortea identificando los funcionamientos o florecimientos. Así, en el método hay que contentarse con una evaluación del bienestar según los funcionamientos alcanzados, en vez de internarnos en la deducción del conjunto de capacidades cuando las bases empíricas son muy dudosas o de acceso dificultoso. Además, en el análisis de la libertad en base a los estados observados de las personas, generan dificultades anexas pues la perspectiva de la libertad se analiza en términos de poder para obtener lo que uno elegiría, más que centrarse en el acto de la elección. En el ideal teórico de Sen convendría evaluar el alcance completo de

la libertad de elegir entre los diferentes grupos de funcionamientos, aunque en la práctica metodológica solo se exploren el grupo de funcionamientos alcanzados.

Sen diferencia entre las dificultades prácticas para la determinación de los datos para disponer de información del conjunto de capacidades y lo que debería ser el proceso justo si se llegara a establecer la información. La evaluación de la capacidad de un individuo es lo que se busca, pues ello responde a una cuestión de justicia. La exploración por la capacidad de una persona, que metodológicamente es detectar el conjunto de funcionamientos que logra alcanzar la persona, procura subrayar cuán importante es conocer los datos más pertinentes y útiles, al decidir analizar la libertad, aunque no se hayan dificultades en su obtención. De esta manera, reconocer que la información disponible en los funcionamientos es una base de datos mucho más precisa y válida desde lo metodológico, ante la decisión de evaluar la calidad de vida y el progreso económico. Esta información es más veraz que otros indicadores de evaluación, pues el objeto de estudio ulterior de la teoría por capacidades elaborada por Sen es la libertad. Hasta aquí se ha mostrado la teoría por capacidades en Sen y sus aspectos constitutivos, el origen del concepto de capacidades; así como lo que se puede entender por capacidad con aplicaciones al campo de la ESFD.

Sen ha inaugurado una serie de desarrollos posteriores sobre la propuesta sobre las capacidades. Un lazo importante que no se puede soslayarse, en el desarrollo conceptual de la teoría por capacidades, es la propuesta que viene realizando la filósofa Martha Nussbaum. Con ella la teoría por capacidades logra una connotación muy distintiva para instituirse en una forma nueva para pensar el liberalismo político, sobre todo en ámbitos de la justicia social y la teoría política. Pero antes de adentrarnos en la teoría de las capacidades de Nussbaum y a manera de completar la crítica al enfoque de Sen, se desarrolla la crítica de Ingrid Robeyns, considerándose pertinente para el análisis de las competencias en la formación profesional docente.

4.3. Ingrid Robeyns: crítica al individualismo del enfoque de Sen

Robeyns, economista y filósofa belga importante discípula de Sen, se compromete en llevar adelante una crítica al enfoque de su inspirador por la característica individualista del enfoque. En el artículo académico *The Capability Approach: a theoretical survey* publicado *on line* en 2007, destaca el individualismo ético en el enfoque de capacidades de Sen, realizando una exégesis de cómo debe interpretarse esto. Robeyns advierte una diferencia sustancial

entre el individualismo ontológico y el metodológico del individualismo ético. Para el primero, sólo existen seres humanos consideradas individuos. El segundo postula que los individuos y sólo ellos son las unidades elementales y ulteriores de la preocupación moral.

El enfoque de capacidades necesariamente está encorsetado como una teoría individualista pues el elemento de análisis con mayor validez son los funcionamientos y las capacidades, y ambos son patrimonio de los individuos. De esta manera, en la metodología del enfoque de capacidades, al hacer el análisis normativo no puede tenerse otro objeto de estudio que al individuo. Esto genera una tensión analítica entre este compromiso con el individualismo ético y las dimensiones sociales, no considerando la influencia de las relaciones interpersonales o la socialización del individuo en el colectivo social. (Robeyns, 2003b, p.5) De acuerdo a lo que expresa Robeyns, a pesar de calificar la teoría de Sen como individualista, pueden descubrirse elementos de análisis que buscan compensar el contexto social y la individualidad de la persona. Para la autora, en el desarrollo teórico del enfoque, hay consideración de las relaciones sociales y las restricciones de oportunidades que representan las variables sociales sobre los individuos.

El enfoque teórico de Sen, introduce las variables sociales en el análisis a través de dos caminos. Por un lado el reconocimiento de los factores sociales y el contexto en el proceso de transformación de bienes en logros. Por el otro, recortar como objeto de estudio las capacidades y no los funcionamientos, mostrando que en las decisiones que realizan los individuos se tienen en consideración las propias limitaciones y las estructuras sociales que influyen sobre las mismas. Para Robeyns, en Sen no hay presente una teoría normativa de la responsabilidad de elección, realizando salvedades sobre la apreciación de las variables sociales sobre éstas. El enfoque de capacidades de Sen habilita la estimación de variables sociales en el análisis de las capacidades individuales.

De acuerdo a esto, considerar al enfoque de capacidades como una teoría ética individualista no significa que se acepte, en el caso de la ESFD, a los profesores como profesionales solitarios, sin relación entre colegas y sin ligazón social. Tampoco que las variables que influyen en las competencias docentes no tienen en cuenta la participación en el desarrollo de capacidades de sus colegas y estudiantes, ni que se limite a la racionalidad del mercado el contexto de elecciones, dónde poder conseguir los bienes educativos para poder desarrollar la profesionalidad requerida, sino que el enfoque de capacidades obliga a

preguntarse sobre las desigualdades en la distribución de estos bienes educativos y en las limitaciones sociales que traen los estudiantes a la hora de acceder a dichos bienes.

La crítica de Robeyns abre una mayor consideración hacia otras categorías analíticas que describen la dimensión social, aspectos muy importantes para completar la propuesta teórica inaugurada por Sen. Dentro de la disciplina que estudia las capacidades individuales, se contemplan nuevas categorías que admiten las relaciones entre personas. Una muestra significativa de esta evolución, dentro del enfoque de las capacidades, se encuentra el trabajo de Martha Nussbaum.

4.4. El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum

La teoría de la justicia esgrimida por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum está anclada dentro de un enfoque teórico del campo del desarrollo y de las políticas públicas denominado enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades. Esta perspectiva discute y se presenta como opuesta de aquella que se refugia en pensamiento que la calidad de vida de un país mejora sólo cuando se incrementa su Producto Bruto Interno (PBI) (Nussbaum, 2012, p.67). Este indicador particular asigna dígitos elevados a países con grandes desigualdades, donde un amplio sector de la población no participa de los mejoramientos de la economía nacional global. De esta manera, las economías nacionales centran sus políticas en el crecimiento económico, sin considerar el nivel de vida de sus habitantes más vulnerables y sin mejorar aspectos esenciales como la salud y la educación, campos que generalmente no mejoran sólo con el crecimiento económico. Este indicador sirve para evaluar el éxito de las políticas económicas pero no asegura mejoras en la calidad de vida de su población.

El enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades se enfrenta a este modelo de análisis de la economía, pues tiene en consideración variables de bienestar humano. La calidad humana se mide desde las capacidades de hacer y ser de los individuos hasta las oportunidades que tienen a su disposición para hacer o ser. De acuerdo a Martha Nussbaum la única forma de medir la riqueza de una nación es considerando variables que midan el bienestar de los individuos, evaluando la justicia social, si todos gozan de un mínimo de calidad de vida, lo que la autor denomina una vida digna. (*Íbid.*, p.95)

La estructura teórica que sostiene el enfoque de las capacidades es la teoría de la justicia, donde se pone énfasis en una conjunción de capacidades razonables para las condiciones mínimas de una vida digna con carácter universal, a saber: duración normal de la

vida; la salud física; la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la afiliación, interacción social, bases sociales del autorrespeto y dignidad; la relación armónica con otras especies; el juego y el control sobre el propio entorno o contexto, político ciudadanía y material, derecho a la propiedad y el trabajo (Nussbaum, 2007, pp.88-89) Pues bien, las capacidades, según Nussbaum, no se reducen a habilidades o destrezas internalizadas en el individuo, sino que incluye las libertades u oportunidades desarrolladas por la combinatoria de aptitudes personales y el contexto político, económico y social. El concepto de capacidades, como lo he hecho con Sen, ahora en el sentido dado por Nussbaum, lo relaciono con el concepto de competencia empleado en las documentaciones sobre el campo educativo internacional y capacidad en los documentos nacionales. Recordamos que competencia y su concepto análogo capacidad profesional docente son las disposiciones para activar apropiadamente un corpus de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con eficacia pedagógica. La dignidad de la persona y una vida acorde a ella es la concepción básica del enfoque de las capacidades en Nussbaum. De esta manera, las capacidades se conciben como los requerimientos mínimos para la existencia digna, contenidos mínimos de una teoría de la justicia social. La justicia de una sociedad, pues, se mide a partir de la satisfacción a toda su población este nivel mínimo sea cual sea su nivel de desarrollo económico global. El funcionamiento es la realización activa de las capacidades, es la objetivación de las capacidades. La libertad tiene una relación directa con la capacidad, pues, hay un componente donde el individuo debería tener oportunidades de elegir o seleccionar las mismas. En el enfoque desarrollado por Nussbaum, las capacidades y no los funcionamientos se catalogan como objetivos políticos dentro de un encuadre ideológico liberal, en el sentido de una consideración al pluralismo. Las capacidades son el garante de la creación de espacios de desarrollo de la libertad. Al tener una consideración hacia el estilo de vida del individuo se genera una diferencia, v.g., entre promoción de políticas de ESFD y la promoción de capacidades en cuestiones de tal formación. La segunda respetaría este estilo de vida (Nussbaum, 2012, p.40-45) Persiste un énfasis, como en Sen, que las capacidades pertenecen prioritariamente a la individualidad agregando la variable colectiva pero de una forma derivada o subordinada. En su enfoque, Nussbaum, cada persona es un fin en sí mismo. El desarrollo de capacidades para cada una de las personas es el objetivo prioritario, sin considerar a las mismas para beneficio de un tercero o para el colectivo. No se presentan

indicios de inmolación individual por el bien de lo comunitario, pues todos tienen la misma dignidad, ubicándolos en un plano de igualdad.

Otro aspecto muy interesante es el respeto a las tradiciones e historias propias de cada colectivo, nación o país. Esto se traduce en que la forma de desarrollo de las capacidades difiere de un contexto a otro, i.e., extrapolar logros exitosos en un contexto no quiere decir que lo sean en un entorno diferente; se considera en el enfoque, el pluralismo y la diversidad de significados y lecturas de la realidad. (*Ibid.*, pp.55-62) De esta manera el diálogo intercultural, para precisar el corpus de capacidades, es muy importante para el enfoque en cuestión, pues, por medio de este diálogo se llega a un consenso sobre las capacidades valiosas a pesar del compartir de individuos pertenecientes a tradiciones diversas. Nunca las listas de capacidades se presentan como algo acabado y fijo sino que siempre está sometido a escrutinio, permitiendo renovaciones y nuevas anexiones. De esta manera cobra importancia el constante diálogo entre distintas culturas en torno al debate sobre las capacidades más apreciadas.

4.4.1. La educación y el enfoque de las capacidades de Nussbaum

Basado en el enfoque de las capacidades, Nussbaum propone cierto enfoque pedagógico que centra su interés en la reflexión personal, en el auto examen, con un gran peso específico en el diálogo, dentro de un contexto plural, promoviendo valores estructurales. Desde un marco filosófico, Nussbaum se ha preocupado extensamente sobre el tema educativo proponiendo cambios en las políticas hacia este campo, en especial en los objetivos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Esta filósofa denuncia que se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes. Con una lógica de lucro económico, los estados nacionales y sus sistemas de educación están desechando ciertas aptitudes en la formación de los estudiantes, muy necesaria para el mantenimiento de la democracia. Si esta tendencia persiste, advierte Nussbaum, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseedores de una mirada crítica sobre las tradiciones y comprensión de la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. Según Nussbaum, en casi todas las naciones del mundo se están suprimiendo las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel

superior y universitario. Son pensadas como adornos inútiles por quienes definen las políticas estatales. En este momento histórico en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden su lugar en los programas curriculares como en la mente y la valoración de las familias. Esta tendencia se profundiza con aquello que se podría calificar como la característica humanística de las ciencias, i.e., el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico. Ésta pérdida es causa de la elección de los países por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el desarrollo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.

En diagnóstico de esta autora, en este momento de crisis económica global todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico que no cuestionan el rumbo de la educación y, por lo tanto, el de las sociedades democráticas. Con la racionalidad inmediata de la rentabilidad en el mercado global, se corre el riesgo de abandonar ciertos valores de suma importancia para el futuro de la democracia. La lógica de la rentabilidad persuade a numerosos dirigentes que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la robustez de sus naciones en el futuro. Aclara la autora que no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en cuestiones de ciencia y tecnología ni que los países deban dejar de mejorar esos campos. Preocupa que otras capacidades igualmente esenciales corran riesgo de perderse en la contingencia de la competitividad. Se trata de capacidades vitales para la fortaleza de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo. (Nussbaum, 2010, pp.17-19)

De esta manera, la crisis de la educación, genera serias amenazas hacia el desarrollo de la democracia. Si esta situación persiste en el tiempo, se conseguirán generaciones de individuos útiles y maleables, en vez de ciudadanos cabales con las capacidades de pensar y obras por sí mismos, desarrollar y aplicar una mirada crítica sobre la realidad y las tradiciones y comprender y percibir los logros y angustias ajenas (*íbid.*, pp.20-21) La formación de la reflexividad crítica, la empatía, la compasión, la solidaridad hacia la otredad, i.e., el desarrollo de la plena libertad. La educación para la libertad, entendida por Nussbaum, no se alinea con los proyectos educativos neoliberales aplicados en muchos países de occidente. Una verdadera educación para la libertad en el sentido liberal debe formar ciudadanos libres, i.e., dueños de sus propias mentes. Desarrollar la habilidad de distinguir entre la costumbre y la

conformidad con aquello que puede defenderse con sólidos argumentos. Esto conferiría al ciudadano una dignidad no sólo de pretensión sino de hecho. La educación liberal se articula con el concepto de ciudadanía cuyo propósito es crear ciudadanos libres. ¿Qué quiere decir esto en el desarrollo de Nussbaum? Que los individuos puedan desplegar capacidades que potencien una vida digna, promoviendo autonomía de pensamiento, denominándola pedagogía socrática (*Íbid.*, p.75). Se complementan estas capacidades con elementos propios de una sociedad pluralista: la diversidad en las formas de pensar, sentir, ser. En estas capacidades hay una preocupación sobre problemas globales extendiendo la calidad de ciudadano hacia todo el mundo (*Íbid.*, p.113). Es aquí donde la autora coloca capacidades básicas en sintonía con las sociedades pluralistas contemporáneas, v.g., la diversidad de formas de pensar, de sentir y de ser. A estas capacidades básicas se complementan lealtades nacionales y la percepción de problemas internacionales como ciudadanos del mundo, i.e., la empatía, la tolerancia, el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y contribuciones hacia el contexto social donde se interactúa.

La filósofa estadounidense comparte con John Dewey el concepto de democracia como estilo de vida, i.e., una forma de afrontar la existencia, basado en valores de libertad ontológica y de consideración de la otredad. Estos valores concuerdan con la ética de los derechos humanos (Nussbaum, 2012, pp.83-84). Aquellos Estados Nacionales que adhieran a las leyes internacionales de defensa de los Derechos Humanos, adherirán por coincidencia al enfoque de las capacidades, fomentando aptitudes fundamentales como la capacidad de reflexión acerca de temas políticos que afecten a la Nación; el reconocimiento de otros ciudadanos como individuos con los mismos derechos aún en la diversidad; un interés genuino sobre la vida de los otros; imaginación de considerar lo social como un entramado complejo que afecta a las personas en toda su trayectoria biológica y social; juicio crítico hacia las acciones de los dirigentes políticos evaluando posibilidades y limitaciones; pensar el bien común y la concepción la Nación como parte de un orden mundial complejo requiriendo enfoques que contengan elementos transnacionales.

Nussbaum, pues, reivindica tres objetivos importantes en la educación liberal, a saber, el examen crítico personal, el ideal de ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa, i.e., la capacidad de ubicarse en el lugar del otro. Estos fines cultivan la humanidad, desarrollando plenamente la dignidad humana.

4.4.2. Cultivando la humanidad

Un propósito del enfoque de las capacidades de Nussbaum es invitar al docente a mirar y comprender los cambios que se dan hoy en día en la enseñanza y la sociedad así como vislumbrar el porqué de estos procesos. A partir de esto, es importante conocer el tipo de ciudadanos que se está produciendo, que estudiantes se quieren desarrollar en las instituciones y saber en qué medida se está logrando.

Nussbaum plantea que a los estudiantes se les debe enseñar de forma integral, requiriendo no sólo producir ciudadanos que puedan argumentar y contraargumentar sino que puedan razonar por sí mismos, lo que se traduce en estudiantes que piensen por ellos mismos (2001, pp.27-28). En ese sentido se debe partir de un conocimiento universal, denominando un razonamiento conjunto. Para lograr este propósito los estudiantes deben desarrollar actividades donde partan desde el punto de vista de otros, esto es ubicarse en el lugar del otro, o desde puntos de vista diferentes a los que ellos normalmente conocen. Esto conlleva a que los estudiantes comprendan en que se converge con otras personas distantes a nosotros y que realmente nos vuelve humanos, más altruistas. En ese orden de ideas para que los docentes puedan de igual manera lograr este propósito, se debe conocer a los estudiantes. Esto genera un juicio que permita hacer un buen diagnóstico y desarrollar una estrategia pedagógica adecuada. La comprensión del otro, conocerlo y aceptarlo como humanos, permite generar lazos en este mundo cada vez más globalizados.

De esta manera, cultivar la humanidad se refiere a la habilidad para hacer un examen ontológico crítico y de las oportunas tradiciones, examinar la propia vida, el propio entorno; generar el reconocimiento mutuo, esto es preocuparme por otras personas de vidas muy distintas y hasta muy distantes; y a través de la imaginación narrativa pensar en cómo sería estar en el lugar de otra persona, comprender emociones, sentimientos y deseos, que muchas veces no logramos entender.

4.4.3. La imaginación narrativa

Las artes como contenidos de interés para la ESFD, cultivan en la formación de los estudiantes para profesores la imaginación, la empatía y las capacidades de juicio y sensibilidad, importantes para la construcción un profesional que fomente la ciudadanía y con aptitudes para su desempeño en ámbitos democráticos. La autora estadounidense, a pesar de considerar como importantes todas las expresiones y lenguajes, reconoce esencial la

presencia de la literatura en el currículum de formación. La causa es su gran capacidad para representar contextos y situaciones específicas de las personas de distintas clases, i.e., de mostrar circunstancias que podrían suceder, recurso específicamente valioso para problematizar la vida política (*Íbid.*, p.122). Además de ser un recurso que estimula la capacidad de comprender a los otros, abraza un enfoque de análisis y una posición sobre el objeto tratado. Poder alinearse con los sentimientos, habilidad importante para esta filósofa, en un mundo plural como el contemporáneo a través de la literatura, pues, puede desempeñar una función cívica de primer orden.

En el enfoque de las capacidades la imaginación toma mucha preponderancia. Considera que las artes abonan y desarrollan las propiedades de la imaginación permitiendo la formación de una ciudadanía universal, i.e., la imaginación ciudadana (Ver Nussbaum, 2001, cap. 3). A través de las artes en todos sus lenguajes y en especial la literatura despierta la sensibilidad desplazada de los diseños curriculares, pues la humanidad ha perdido el rumbo generando una creciente desarticulación social, una falta de consideración del sufrimiento o necesidades del otro. Para Nussbaum, un ciudadano del mundo no se determina ni define por la acumulación de conocimiento sino por medio de la imaginación receptiva que permite comprender los impulsos e incitativas de las personas diferentes a nosotros, para así comprender los diversos aspectos de la condición humana y de esta manera atenuar y hasta anular la ira. Las artes, pues, cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad, permitiendo desarrollar un marco crítico y reflexivo.

4.4.4. La importancia de la argumentación en Nussbaum

En el enfoque de las capacidades de Nussbaum debe desarrollarse la habilidad para un examen auto-crítico y de las propias tradiciones que permita experimentar lo que llama vida examinada (*Íbid.*, p.29). Esta habilidad no acepta ninguna autoridad de ningún dogma tradicional o creencia legitimada por la costumbre de seguirla, la razón es la que exige que una creencia sea coherente y justificada, no su uso o su naturalidad. El razonamiento lógico es el recurso principal de esta habilidad, poniendo a prueba la solidez del conocimiento, la exactitud de lo que explica y la precisión del juicio. Para esta habilidad, Nussbaum, basa su desarrollo en Sócrates. Nussbaum destaca la relación socrática entre examen de uno mismo y la democracia. La democracia es para Sócrates la mejor forma de gobierno porque reconoce, respeta y promueve los poderes de deliberación y de elección compartida por los ciudadanos.

Las características necesarias para el ciudadano reflexivo, están en potencia en cada ciudadano, pues todos tienen la capacidad de razonar. En Sócrates, la educación progresa, no por el adiestramiento del profesor, sino por el examen crítico de los propios saberes del estudiante. La idea socrática de la importancia del examen en la vida de un ser humano, impele la necesidad de ofrecer los recursos cognitivos para que esta capacidad reflexiva se desarrolle. Si los responsables de desarrollar estas capacidades reflexivas son los maestros y/o profesores, la enseñanza deberá ser lo más estimulante y desafiante posible que despierte la mente, que aguijonee el pensamiento de los estudiantes, alejándose de una pasividad del aprendizaje.

Nussbaum indica que, a pesar que las habilidades vinculadas al examen de uno mismo deben trabajarse transcurricularmente. En la formación de futuros docentes debe haber un curso o espacio curricular que intensifique la destreza en la argumentación crítica y debe estar presente transversalmente en todos los espacios. Podría encuadrarse curricularmente en un curso de filosofía, pues para Nussbaum, el filósofo profesional es el experto apto en analizar los argumentos propios y de los otros. Se propone una filosofía centrada en intereses humanos básicos, con contenidos relacionados con la justicia y los derechos, con el amor y el miedo, con lo ético y lo legal. Nussbaum organiza estos cursos hasta en la cantidad de estudiantes participantes. Lo ideal del tamaño de una clase de estas características no deben exceder los veinte estudiantes (*Íbid.*, p.70) El cuidado de una actitud respeto entre compañeros, para la autora, es muy importante, estimulando la participación activa en la clase, desechando las evaluaciones estandarizadas para desarticular las verdades naturalizadas.

En consonancia con el argumento de Nussbaum, se considera que en la ESFD se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología pedagógica de todos los diseños y planes de la ESFD, entrenando a los estudiantes a indagar, evaluar, argumentar con reflexiones sólidas y analizar los argumentos que exponen la bibliografía de la formación (*Íbid.*, p.84) Las capacidades de argumentación, discusión y deliberación deben ser parte del aprendizaje, son contenidos enseñable con el propósito de desarrollar su competencia para el ejercicio de la ciudadanía y una interacción política respetuosa.

4.5. Conclusiones sobre el enfoque de las capacidades

En confrontación con las teorías de enfoque utilitarista o las teorías del capital humano dominantes en la ES, se presentan diferentes propuestas que intensifican otras dimensiones de la ES. Se destaca el enfoque de capacidades (*Capability approach*) que originariamente es un enfoque desarrollado para evaluar la reducción de la pobreza y el desarrollo humano, ofrece un punto de vista interesante en el análisis de la políticas y practica educativas en la formación de profesores.

Para el Nobel Amartya Sen es muy importante el acceso a la educación, pues influye decisivamente en el desarrollo de otras capacidades o libertades humanas (2000) Las capacidades en Sen vislumbran las oportunidades de los individuos para tomar decisiones con información, garantizando una vida y las actividades que valoran. Capacidad significa la libertad de una persona de poder escoger entre diferentes maneras de vivir y de ser.

Las capacidades son potencialidades que se concretan en funcionamientos. Los funcionamientos son los seres (*beings*) y haceres (*doings*) que la persona valora y puede realmente hacer. Los funcionamientos pueden enumerarse como discusiones entre pares, pensar críticamente sobre el contexto y la sociedad, estar informado, tener una aptitud ética, tener una perspectiva plural sobre un contenido, entre otras.

Las capacidades, entonces, son las oportunidades reales que los estudiantes de los profesorados tienen para poder alcanzar los funcionamientos que ellos valoran. Los funcionamientos son aquellos que el estudiante hace o la situación académica en que se encuentra de acuerdo a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos. El desarrollo de una estudiante de un ISFD consiste en ensanchar el conjunto de capacidades a partir del cual la toma de decisiones vitales y profesionales no está condicionadas por la falta de libertad. La capacidad es la libertad fundamental para poder obtener combinaciones de funciones, la libertad de lograr diferentes estilos de profesionalidad docente.

Su crítica se centra en denunciar que los análisis en el crecimiento económico no informan sobre la calidad de vida de las personas. Son enfoques que no aportan información sobre cómo transformar el crecimiento económico en bienes válidos o en un desarrollo de la calidad de vida. De esta manera, la ES no debe centralizarse en el capital humano únicamente y en la utilidad de los recursos docentes, desechando la consideración de finalidades no utilitarias y un conocimiento más amplio de lo que cada estudiante en formación valora como importante para su futura profesión.

La educación para Sen tiene un valor intrínseco propio, pero además, contiene una dimensión instrumental. La educación aumenta la libertad para el logro de una batería de funcionamientos óptimos que pueden seguir. El sólo transitar como estudiante en la formación no asegura un mejor aprovechamiento de sus recursos. La calidad de la educación recibida en la formación no es un problema de acceso a recursos, sino el desarrollo de capacidades en la formación para su uso. Cuando se consideran las competencias más sobresalientes que debe tener un profesor es para que desarrolle una estrategia pedagógica que fomente el aprendizaje en sus estudiantes. Para ello cuando planifica su clase considera una serie de elementos vitales para los propósitos de la misma. En ella básicamente volcará las actividades a desarrollar en la clase, los recursos que utilizará para tal fin, la temporalidad de la misma a partir de una secuencia de aplicación y desarrollo de las actividades pedagógicas. El docente puede disponer de los recursos de última generación tecnológica o tener una formación técnica muy sólida desde lo profesional. Pero hay capacidades que no se vuelcan en el documento técnico que debe tener todo docente, v.g., transmitir entusiasmo por el aprendizaje y la superación personal. Estas habilidades denominadas por nuevos enfoques pedagógicos como blandas²¹ están relacionadas con la comunicación y la asertividad. Estas capacidades no dependen del acceso al recurso, son habilidades personales que influyen decisivamente su uso y apropiación en la tarea docente. Precisamente estos aspectos personales son capacidades desplazadas por el enfoque por competencias dominante y que deberían complementar el mismo.

En el capítulo tercero se desarrolló cómo Michael Walzer, a partir de su trabajo *Esferas de la Justicia* (1993), pone de manifiesto que no hay un solo criterio de justicia sino esferas distintas con su lógica interna. Cada una de estas esferas es un ámbito social estructurado para aportar un bien social. Ese bien social tiene un significado que marca la lógica de esfera, que no se crea, sino que viene determinada por su significado intrínseco. Se ha demostrado como el bien social ofrecido por la ESFD desde la esfera educativa posee una racionalidad propia. Walzer advierte del peligro de emplear la lógica de unas esferas sobre otras, advertencia clave para el desarrollo del concepto de igualdad compleja. En este sentido, las

²¹ Son el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, entre otras, que hacen a una persona dada a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros.

demandas profesionales desde el enfoque por competencias en la ESFD provienen de la lógica de la esfera económica.

De esta manera, si la ESFD contiene una pluralidad de criterios y valores que son propios a la actividad y esfera educativa, no correspondería hablar de una igualdad simple sino de una igualdad compleja. Así, Walzer da un paso más en la noción de justicia al advertir el elemento plural de ésta en su propia forma. Martha Nussbaum hace lo propio desarrollando una concepción del sujeto de justicia examinando el ámbito concreto en el que se mueven las teorías de justicia, analizando sus fronteras y sus límites y ampliando la noción de justicia. El paso decisivo que da Walzer en la conceptualización de la justicia, al comprenderla en su multiplicidad, puede unirse al enfoque de Martha Nussbaum y su ampliación del concepto de sujeto de justicia. Ampliando la idea de las capacidades, explica que la educación es la clave de todas las capacidades humanas. En ES, propone una calidad de educación que desarrolla la capacidad de cada estudiante de ser completamente humano. Esto implica que cada estudiante en formación tenga conciencia de sí mismo, que desarrolle su autonomía, con destreza de reconocer y respetar la condición de ser humano sin importar procedencia, poder adquisitivo, grupo social de pertenencia o género. La filósofa estadounidense defiende un enfoque socrático de la educación, proponiendo en la formación una vida examinada, una ciudadanía reflexiva. Este posicionamiento pedagógico libera a los estudiantes en formación de hábitos y costumbres de aprendizaje acrítico y los capacita para ejercer con sensibilidad y conciencia en el mundo. A su entender, tres son las capacidades fundamentales para lo que llama cultivo de la humanidad; autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa. Aquellos profesores que no han sido formados en el uso de la razón y la imaginación para poder ingresar a un contexto más amplio de enfoques y culturas, grupos e ideas, son profesionales empobrecidos desde el punto de vista personal y político, aun cuando en apariencia para sistema son profesionales eficaces.

Capítulo 5

Entonces... ¿Competencias o capacidades?

Estamos ante una gran transformación que afecta la organización, el currículum, la función social y los propios objetivos de los ISFD. Muchos interrogantes se abren sobre qué deben hacer éstas instituciones. Argumentos desde diversos enfoques abonan esta controversia. Enfoques del capital humano y aquellos que consideran a la educación como un valor instrumental para generar desarrollo económico, enfrentados a aquellos que defienden posiciones donde la ES debe proporcionar una educación liberal, que tenga como horizonte la mejora de la calidad de vida y la ciudadanía.

Es fácticamente innegable que la acumulación del saber y su aplicación son recursos muy importantes en el desarrollo económico y generan ventajas competitivas de una nación. La ES, para el Banco Mundial, es necesaria para crear, divulgar y aplicar el conocimiento de manera óptima y es el ámbito ideal para construir capacidad técnica y profesional (Banco Mundial, 2003, p.XIX) La Comisión Europea (2003) se orienta hacia el mismo sentido cuando sostiene que la ES se encuentran en el centro del conocimiento, ya que es la principal fuente de investigación, educación e innovación. En el plano local desde el INFod y en complemento con los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los distintos profesorados se genera un marco elaborado federalmente definiendo las capacidades profesionales esperadas en los egresados de los ISFD. Se precisan 6 capacidades generales vinculadas con la enseñanza en el aula, el rol docente en la escuela y el desarrollo profesional, desagregadas en 30 específicas. Este Marco propone orientar las políticas y prácticas institucionales de la formación docente para acercarla cada vez más a los desafíos reales de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. El Marco fue consensuado con los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior de todo el país, aprobado por el Consejo Federal de Educación (Res 337/18). Desde el GCBA se diagnostica que la ESFD se ven interpeladas a ofrecer alternativas de mejora. En el discurso, este cambio está esbozado y justificado a través de las normas nacionales, federales y jurisdiccionales desde hace varios años, pero aún no se ha logrado transformar la realidad concreta en términos de mejora de la calidad en la formación de los futuros docentes. Tampoco se ubica a la docencia en el estatus social y cultural coherente con una sociedad que valora la formación de sus ciudadanos. Desde la CABA se propone un modelo de formación basado en dos ejes principales: el desarrollo de capacidades profesionales docentes y una

enseñanza que apunte al uso activo y la comprensión profunda de los conocimientos. El desarrollo de capacidades profesionales docentes son concebida como aquellas construcciones complejas de conocimientos y formas de acción que permiten intervenir en distintas situaciones educativas, comprenderlas, interpretarlas y contextualizarlas a fin de llevar adelante la tarea de gestionar la enseñanza y desenvolverse de una manera adecuada y eficaz en el ejercicio de su actividad docente (GCBA, 2018, p.6)

5.1. Comparación de competencias docentes

Para profundizar en este análisis, se presenta en un anexo, al final del trabajo, un cuadro comparativo de competencias docentes. Para esta comparación utilicé una muestra de documentos internacionales, nacionales y locales, representativos de la basta documentación disponible. La finalidad buscada fue poder corroborar la influencia de los primeros sobre los segundos y descubrir las competencias omitidas en la documentación destinada a normalizar las competencias de los profesionales docentes de la CABA. De esta manera se compararon cuatro documentos testigos:

- Beneitone P.; Esquetini C.; González J. Maletá M.M.; Siufi G.; Wagenaar R. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao, Universidad de Deusto, 2007
- Burns B., Luque J., Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Washington DC, Grupo del Banco Mundial, 2014
- INFoD, Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Documento aprobado resolución N°337/18, Consejo Federal de Educación, Area de Desarrollo Curricular del INFoD, Ministerio de Educación, 2017
- GCBA, “Propuesta del perfil del egresado de la formación docente inicial”, S/F, 2018, en <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>

Este cuadro comparativo es un recurso muy importante para la evaluación de la normativa actual que regula las características técnicas demandadas en la formación profesional docente en la CABA. El propósito es descubrir en este análisis aquellas competencias ausentes u omitidas en la documentación jurisdiccional. Este insumo me será

muy útil para aproximar elementos hacia un dispositivo de capacidades superador para la ESFD en la CABA.

Cabe aclarar que durante el desarrollo de este cuadro se tuvieron que sortear dos dificultades. La primera es que en los documentos indistintamente se utiliza el concepto de competencia y capacidad como sinónimos sin aclaraciones al respecto. Por lo cual como criterio se consideró citar competencias en referencia a los documentos internacionales pues hay en ellos un uso más extendido del mismo. En cambio en el documento nacional y local se decidió utilizar el concepto de capacidad pues es el vocablo que se usa con más frecuencia. El segundo gran escollo fue la laxitud en el uso del concepto de competencia en general y de competencias particulares o específicas que se demandan a las profesiones y en especial a la tarea docente. En especial en los documentos internacionales no hay mayores precisiones para algunas de ellas infiriendo con documentos nacionales y locales el sentido de las mismas; v.g., una competencia explicitada por el Banco Mundial dice “Competencia para trabajar en entornos de capacidad limitada”. En ningún lugar del documento se explica que son “entornos de capacidad limitada” ni a qué se refiere. Esta falencia se la suplió realizando una inferencia de sentido con competencias del Proyecto *Tuning*-América Latina y con capacidades del documento del GCBA.

La estructura del cuadro es de doble entrada donde en las columnas se ubican los documentos seleccionados y en las filas las competencias y capacidades análogas o coincidentes. En la primera fila se seleccionan de cada uno de los documentos una definición de competencia para demostrar las similitudes de los enfoques.

De acuerdo al análisis comparativo se detectaron las siguientes particularidades

- Las competencias habilidades cognitivas de orden superior, como las denomina el documento del Proyecto *Tuning*-América Latina no aparecen en el resto de los documentos, aun dentro de las competencias específicas para educación de la mismas fuente.
- Hay capacidades como la comunicación oral y escrita, además del domino de un segundo idioma presente en el proyecto *Tuning* para AL, que no se consideran en documentos del BM, INFod y GCBA pues estas capacidades son propias de niveles previos a la ESFD.

- La capacidad de investigación en el campo específico de profesión presente en documentos internacionales se ausenta en el documento del INFoD. En el documento del GCBA la investigación se usa como recurso para mejorar la propia práctica y no como forma de innovación de enfoques pedagógicos.
- Habilidades propias de autonomía en el procesamiento y análisis de información no se exhiben en documentos del BM, ni del INFod, tampoco en la GCBA. Puede inferirse que estas capacidades deben ser desarrolladas en niveles previos, pero la complejidad de los textos, contenidos y ámbitos de la ES necesita cierto entrenamiento que debe ofrecer el nivel.
- Todas las capacidades que denotan autonomía en la formación como la toma de decisiones, creatividad, actuación en nuevas situaciones, presentes en la documentación internacional no se presentan como importantes en documentaciones del INFod y el GCBA
- Compromisos ciudadanos como el bien común, metas comunitarias o cuidado del medio ambiente tampoco se replican en documentos del INFod o GCBA.
- Las capacidades de uso de TIC's como recurso pedagógico aparecen en documento del GCBA en consonancia con el proyecto *Tuning* para AL, no apareciendo ni en el BM, ni en el INFoD. Hay una gran extensión de aspectos de capacidades relacionadas con el uso de entornos digitales, demostrando una gran preocupación al respecto para la formación.
- Como la documentación internacional está dirigida a la ES en general, los documentos más específicos del INFod y del GCBA indican la importancia de capacidades de gestión de clases y prácticas educativas innovadoras. Es lógico pensar que como se trata de documentos que explican las capacidades que se debe proveer desde la formación haya una abrumadora cantidad de demandas relacionadas con la práctica profesional docente. Esto es importante pues hay una ausencia de capacidades personales que debe adquirir un docente en la formación. Aquellas competencias que resaltan aspectos personales de los profesionales en el documento internacional, no están presente en el resto de los mismos.
- Una de las competencias que se las podría considerar como formación personal sería la de trabajar en forma autónoma. Se tuvieron dificultades para encontrar una capacidad equivalente en documentos nacionales. Sólo en el documento del GCBA se

puede inferir que el diseño de un programa personal de formación continua propia puede acercarse a la autonomía. Pero la autonomía aquí exaltada es la de seguir en una formación continua profesional y, en cambio, nada aparece como formación desde la persona en sí.

De acuerdo a este análisis de las capacidades exigidas para la ES en general y la ESFD en particular, emergen los siguientes interrogantes: ¿Cómo definir una lista de capacidades valiosas e importantes que complementen el enfoque por competencia para la ESFD? ¿Qué capacidades son convenientes para la formación que no contempla el enfoque por competencias? Hay un reconocimiento que las capacidades que se demandan en la formación desde documentos del GCBA muestran un compromiso profundo con el desarrollo de un perfil profesional eficaz. Pero el enfoque dominante hace sólo hincapié en la racionalidad instrumental de la profesión, quedando demostrado que hay otras que complementarían el proceso formativo. Sobre la pregunta de capacidades convenientes en la formación para la ESFD, en primer lugar al ser un espacio de distribución de bienes educativos muy particular dentro de los que Walzer llama la educación profesional, debería poseer una lógica tan particular dentro de la esfera de la educación que la intromisión de otras racionalidades provenientes de otras esferas desvirtuarían los propósitos de formación profesional tan particulares como es la docencia (Walzer, 1993, *Íbid.*, pp.208-237). En segundo lugar, el mismo Sen no se arriesga a delimitar una lista de capacidades, sino que el diálogo público debe realizar esta tarea (Sen, 1999, p.20) A pesar de esto, para Sen la educación también supone una libertad fundamental y constitutiva del bienestar humano (Sen, 1995, p.147). En tercer lugar, por su parte, Nussbaum, propone una lista de diez capacidades humanas universales y centrales (2000, pp.78-80) Las dos capacidades centrales de su enfoque son la razón práctica (la autonomía) y la afiliación (las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento). Siguiendo con Nussbaum (2003) tomar partido en favor de la justicia o de la bondad de determinados componentes de la lista implica dar prioridad a ciertas ideas dominantes dentro de la formación docente. Esto puede llevar a que esos componentes no correspondan con los intereses de la mayoría de los estudiantes, ni con las que adherirían si hubiese una reflexión al respecto. Sabemos que la educación no es una actividad neutra y que siempre demanda un punto de vista sobre lo que es mejor para la vida humana de los estudiantes. Pero, al mismo tiempo, es desechar completamente los propios deseos de la

formación y actitudes que los propios estudiantes consideren importantes acerca de su futura profesión. Por supuesto que la ESFD tiene una especificidad con indicadores de rasgos centrales que la definen. Pero la ESFD debería ser, además, un proceso que expande las libertades humanas, la agencia y el desarrollo de facultades que habilitan a los individuos a transformar contenidos en formas enseñables. Sin excluir la pluralidad en la ESFD, la oportunidad de acceder a una profesión docente y al desarrollo de la capacidad de enseñante extiende la libertad humana, lo que represente poder ser y hacer y lo que cada estudiante valora como importante para su futura profesión. Si la autonomía, la actitud crítica y la reflexividad moral son centrales en este proceso educativo, entonces se sugiere que estas capacidades sean fomentadas.

Sin duda, la selección de un conjunto de capacidades para la ESFD crea a veces contradicciones con las preferencias de los estudiantes que tuviesen dificultades en concretar los intereses de una lista de capacidades fijas. Esta selección se complejiza cuando además de aquello que los estudiantes en formación valoran se presentan cuestiones que en general una sociedad considera como importantes a la hora de evaluar la tarea docente, desarrollando una representación de la tarea que genera cierto consenso. Teniendo en cuenta estas consideraciones, alguna forma de diálogo participativo e inclusivo, debería ser incluido en el proceso de selección de capacidades, aún si sólo fuera el que los estudiantes que consideramos artífices y autónomos de su propio aprendizaje, colaboren en la interpretación de cuáles deben ser los propósitos de dicho aprendizaje. La necesidad de justicia social para que los estudiantes puedan formar parte de las decisiones sociales, la reflexividad y la discusión dentro de la comunidad de formación docente puede orientar a un consenso de la función, alcance e importancia de las capacidades particulares para la ESFD. En este sentido el estudiante ejerciendo su ciudadanía se transforma en participante activo de las transformaciones donde su opinión es considerada, además de la consideración de una participación igualitaria de los docentes formadores y co-formadores²² en este proceso de diálogo y selección así como otros actores de la comunidad que compone la ESFD.

²² A partir del cambio de diseño curricular para la educación superior de los profesorados en el año 2008, el período de residencias se ubica en el 4° año de la carrera docente. El eje vertebrador del campo de la práctica docente durante este período es el posicionamiento docente, i.e., que las prácticas no son considerarlas como una simulación sino como puente entre la formación inicial y la práctica docente en los ámbitos escolares, donde se construye este posicionamiento. Durante este período, el profesor del campo de la práctica docente acompaña el proceso guiando profesionalmente, orientando pedagógicamente y asesorando sobre el posicionamiento en el rol docente; en algunas oportunidades en que visita las instituciones en que los

Al considerar a la vida humana en su comprensión de conjunto, la ESFD es una etapa más de la biografía individual del estudiante. En este estadio de la trayectoria de un estudiante no sólo se adquieren las destrezas para un desarrollo óptimo de la profesión sino aquellas que desarrollen la potencialidad humana. Si bien la ESFD tiene especificidades disciplinares pedagógicas, también debería, ofrecer a los estudiantes saberes y contenidos que permitan la concreción de una vida integral relevante. De acuerdo a esto, se debe madurar una configuración y combinación de saberes teóricos, prácticos e instrumentales. Esto realzará la formación agregando aspectos más humanos y no sólo tecnocráticos al perfil profesional docente.

Una ESFD que no sólo prepara al estudiante para su futura profesión docente sino que considera la integralidad de la persona complementaría la razón instrumental hegemónica, concediendo la presencia de otros espacios curriculares consagrados la labranza de otras racionalidades, i.e., lógicas teóricas, prácticas y artísticas. Esta búsqueda quedaría trunca si sólo la formación se basa en términos instrumentales y/o técnicos.

La ES basada en competencias, requiere un enfoque crítico de análisis para analizar en este sentido la ESFD de la CABA y su función social, así también la calidad de los aprendizajes que se promueven entre sus estudiantes. Hemos considerado como diversos autores cuestionan de alguna manera al enfoque de las competencias como diseño adecuado para las exigencias formativas de ES en general y la ESFD en particular

5.2. La Educación Superior de Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La educación y la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1977) constituyen un saber práctico. Este saber práctico posee una especificidad propia del espacio de la ESFD (Walzer, 1993). La educación de formadores y profesores busca formar profesionales que acompañen y estimulen el desarrollo del carácter moral de los educandos. La educación, pues, trata del tributo y cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2001) como sobre la preparación de la libertad

estudiantes practicantes llevan a cabo sus residencias. Pero cobra un papel fundamental el rol de la docente co-formadora quien comparte el período de práctica, ya que observa, acompaña y guía al futuro docente durante su desempeño áulico del desarrollo de las actividades previamente planificadas. Se presenta aquí experiencias que permiten reconocer en términos de formación y orientación, la influencia que ejercen los docentes co-formadores, i.e., aquellos docentes que tienen a cargo una sección dentro de la institución escolar del nivel elegido, en la que cada estudiante realiza sus prácticas docentes en el último año de la carrera.

para el expansión de las capacidades humanas (Nussbaum y Sen, 2004) Así, la ESFD no puede delimitarse solo a ofrecer saberes productivos de acuerdo a un enfoque dominante de la racionalidad instrumental. Los contextos de los egresados de los ISFD y la complejidad del mundo de la vida como circunstancias vitales (Schutz, 2003, p.127ss) rebalsan los límites de la mera tarea pedagógica y de una formación solo hacia la búsqueda de un empleo docente.

La consideración integral del desarrollo humano (Nussbaum, 2012) requiere ubicar al agente de la EFSD en un entramado de consideración más abarcativo de saberes y contextos vitales, que favorezcan el desarrollo de habilidades complejas que lo faculten a un análisis crítico de la realidad, el desarrollo creciente de su autonomía y el fomento de un compromiso ético y sociocomunitario eficaz (Robeyns, 2003a, p.38ss; Nussbaum, 2012, p.91ss) por medio del desarrollo intelectual y entendimiento práctico.

Para el análisis de las capacidades que se requieren en la EFSD de la CABA, Nussbaum señala como grave problema que en las casa de estudios superiores, la preocupación sobre una formación ética-ciudadana no está presente, adoleciendo de indicadores de aprendizaje que se orienten hacia ello. Se puede corroborar este análisis haciéndolo extensivo a los ISFD de la CABA. El aprendizaje ético-cívico presente como indicador en las documentaciones internacionales desaparece en documentos locales (ver anexo cuadro comparativo de capacidades) y se convierte en una rareza la incorporación de una formación de aspectos morales y éticos de los estudiantes de ISFD. A pesar de ello, la realidad de los diseños curriculares vigentes en los ISFD contradicen esta desaparición en los documentos: la ES aparece allí también como una formación ética y ciudadana que tiene espacios curriculares del campo específico para tal fin. Este enfoque, que considera la formación ética y ciudadana, genera contradicciones con una visión utilitarista y mercantilista de la educación y de la EFSD (Walzer, 1993, p.140ss) Las actuales exigencias de las documentaciones sobre la UniCABA empujan a que los estudiantes adquieran competencias operacionales, i.e., habilidades operativas eficaces, necesarias y legítimas para la profesión docente, pero no dan espacio para la reflexión sobre el aprendizaje ético ciudadano del estudiante, no favoreciendo la libertad y autonomía personal dentro de la formación.

Hay una tendencia en los documentos actuales sobre la EFSD y la UniCABA hacia una razón instrumental, con evidentes objetivos prestos situados en la formación profesional y el lucimiento en su puesto de trabajo, con una fuerte lógica proveniente de la esfera económica. De esta manera, muchos propósitos de la formación superior están generados por intereses

por fuera de la esfera educativa, v.g., el mundo empresarial o el mercado. Estos mundos no son ámbitos propicios para un desarrollo de una formación ética en los estudiantes de los ISFD. De acuerdo al relevamiento documental de fuentes internacionales y locales, se confirma que hoy son valorados en la ESFD el saber cómo o qué debe hacer un profesor, i.e., un saber útil e instrumental. Si bien la ESFD debe tener un proceso propio de la racionalidad instrumental, evidencia una necesidad de examinar las conceptualizaciones teóricas, enfoques, modelos educativos que alientan las políticas educativas actuales para el sector. No se vislumbra una flexibilidad democrática para desarrollar las diversas dimensiones de un estudiante de los ISFD.

5.3. Educación Superior de Formación Docente por competencias. Conjeturas y crítica.

El debate desde la filosofía política sobre la ESFD en la CABA reside en reconfigurar los propósitos que se debería buscar en este tipo de educación tan particular. De esta manera, a manera de hoja de ruta, se despliegan dos interrogantes básicos: ¿qué propósitos son los más importantes a la hora de formar un profesional docente para la CABA? ¿Qué tipos de políticas educativas deben sostener y promover estos propósitos?

Quedó demostrado la dominancia de una razón instrumental en la ESFD particularmente en la CABA. Este enfoque instrumentalista de la profesión docente, importadas a la región desde ámbitos hegemónicos del BM, reconocen que la ESFD debe aportar elementos y capacidades para la contribución del crecimiento económico.²³ Se considera un enfoque reduccionista de la tarea docente, no sólo en un nivel formativo individual sino en la función social de la profesión. Así, quedan desplazados los bienes no económicos, aquellos que se corresponden con una dimensión debidamente humana del individuo, v.g., desarrollo de un pensamiento crítico, bienes éticos, bienes sociales y culturales, el bien común, recursos importantes para el desarrollo de una vida integral y plena. Este enfoque instrumental dominante, genera una tendencia a vaciar las estrategias pedagógicas de los contenidos propios de las distintas disciplinas del campo general y del campo específico generando una hegemonía del campo de la práctica reduciéndolo a cuestiones instrumentales de la profesión. El estudiante en formación para poder

²³ Cfr. Proyecto del Capital Humano del Banco Mundial en <http://www.bancomundial.org/es/publication/human-capital>

problematizar una situación emergente o programada de la realidad escolar, deberá adquirir capacidades de análisis y comprensión teórica nutriéndose de recursos desde diferentes disciplinas. A contramano, la ESFD de la CABA tiene por objetivo desarrollar habilidades profesionales operativas desarrolladas desde en una racionalidad instrumental. De esta manera, se establecen objetivos de aprendizaje encauzados a la resolución de problemas, centralizando los procesos de enseñanza en el saber cómo que en el saber propiamente dicho. Mientras los cambios e intenciones curriculares no contemplen los saberes prácticos para la formación de docentes, una matriz técnico-instrumental continuará enraizada obstruyendo la construcción de estrategias que posibiliten nuevas formas de formación práctica y consecuentemente nuevas formas de análisis y comprensión del contexto de actuación. La centralidad en lo instrumental de la formación docente, eclipsa dramáticamente aspectos éticos del actuar, v.g., la reflexividad en las decisiones de la tarea y las capacidad empática.

En una publicación del INFod denominada *Formación Docente, La investigación en los institutos de formación docente* (2018) hay un trabajo de campo denominado “Desafíos iniciales en los maestros noveles egresados del Instituto de Formación Docente.” Allí se recogen opiniones de docentes egresados y en ejercicio de la profesión, evaluando su formación inicial en los ISFD. Ante la pregunta ¿Qué aprendizajes significativos reconocen los docentes noveles haber tenido durante su proceso de formación inicial? Se obtuvieron alguna de estas respuestas

“Aprender a organizarse, aprender a trabajar en grupo, lo más difícil fue tener que vencer la barrera, esa de integrarnos con otras personas y aprender a trabajar en grupo [...] El instituto fue quien me guió y me enseñó cómo hacer esto, como afrontar ese desafío.”
(Docente egresado, 2014) (Ministerio de Educación, cultural, Ciencia y Tecnología, 2018, p.242)

“En la escuela surgen muchas problemáticas de niños y niñas con necesidades especiales, las cuales no fueron abordadas en la formación inicial, como también problemáticas sociales, familiares, que los docentes debemos afrontar durante la experiencia escolar [...] no es lo mismo estar en el Instituto que en la escuela [...] En el Instituto aprendemos más de teoría que de prácticas [...]” (Docente egresado, 2014) (*Íbid.*, p.243)

“Lo que se ve, es que hoy se reciben cansados, le cuesta mucho adaptarse a las escuelas, tienen mucha falta de incentivo, trabajo en equipo, les falta algo [...] La docente que asistió al acompañamiento es excelente [...] En formación inicial requiere más acompañamiento de los profesores formadores a los estudiantes.” (Rectora de un ISFD, 2014) (Íbid., p.243)

En este sentido, las descripciones de las características de formación que se generan en los contextos de la práctica, se traducen en poder y control de la formación de los futuros docentes en aspectos técnicos necesarios para la calidad de su ejercicio pero desplazando otros aspectos presentes en la tarea.

El componente normativo en los modos de acción del campo de formación docente es muy necesario, pero no desde la direccionalidad del enfoque por competencias, sino como producto de los entrecruzamientos de un contexto complejo de desarrollo de la formación.

La formación debería responder a una lógica práctica que no obedece a una sola racionalidad. Si bien se nutre de un marco teórico normativo de la formación, cobra entidad en un tiempo y espacio específico. Este contexto contingente particular de desarrollo de la futura profesión docente, cuya racionalidad emerge de las condiciones y propiedades singulares, no puede enseñarse instrumentalmente pero sí es posible facilitar las condiciones para su aprendizaje. Pensar así la formación práctica docente implica pensar que a partir de la misma el futuro docente se nutre de ciertos saberes y formas de actuación que surge de analizar y reflexionar lo que acontece en ese contexto y con esos estudiantes. Las decisiones sobre lo que cree y cómo debe hacer es edificando un saber práctico. Este saber deviene de la sistematización de los contenidos y saberes que el estudiante en formación posee, más lo que el estudiante construye reconociendo el contexto de actuación contingente y particular. Entonces, promover una apertura pedagógica práctica encontrando modos de relación y de enseñanza y aprendizaje que reconozcan la singularidad, de un modo dialogado y construido desde las singularidades de los actores de esta práctica pedagógica. En la misma “Desafíos iniciales en los maestros noveles egresados del Instituto de Formación Docente” hay relatos donde la singularidad y los modos dialogados están presentes ya en el ejercicio de la tarea docentes y no en la formación inicial.

“Hay un concepto que siempre tengo en cuenta que es el de no naturalizar a la escuela, porque uno por ahí, en la vida cotidiana, tiene esa mala costumbre de creer que las cosas fueron así, serán así y van a ser así [...] eso me marcó. Cuando tengo debates con colegas

de mayor experiencia, ese concepto me ayuda a entenderme a mí mismo y a plantearme desde esa posición.” (Docente egresado, 2014) (Íbid., p.243)

“Los docentes y directivos son los que me guiaron, lo más valioso fue el diálogo, guía y orientación [...] ya que al momento de consultar y no saber qué hacer siempre estuvieron dispuestos a guiarme, pero a su vez me dieron la libertad de pensar y elegir por mí misma [...]” (Docente egresado, 2014) (Íbid., p. 243)

La complementación de disciplinas pedagógicas con una dureza técnica y con disciplinas de lenguajes artísticos y humanísticos, darán los recursos para descubrir y adaptar la acción pedagógica de la práctica en formación a contextos contingentes y cambiantes. El egresado de los ISFD puede tener, sin tal complementación, una ausencia de un compromiso ético y social, más preocupado por aspectos funcionales en la soledad de su profesión. De esta manera, la reducción de la tarea a capacidades con indicadores bien delimitados genera, tristemente, comportamientos que anulan la creatividad y la diversidad propias de la acción humana. En la misma publicación del INFod denominada *Formación Docente, La investigación en los institutos de formación docente* (2018) hay otra investigación titulada “La formación de capacidades docentes para enseñar en Secundario”, donde se recogen otros testimonios de los egresados de ISFD. Coinciden significativamente en señalar, como capacidades necesarias para el desempeño de la profesión, un conjunto de rasgos personales, sin los cuales los conocimientos y capacidades instrumentales y técnicas resultan insuficientes. La referencia a determinados aspectos personales y éticos posibilita cuestionar qué tratamiento reciben estas dimensiones de la enseñanza en la formación inicial. Se citan algunas opiniones

“Recibí información sobre estrategias de alumnos del nivel, los cuales no necesariamente aparecen en las aulas. Me formé para planificar mis clases en función de los alumnos, respetando un programa y estableciendo tiempos, que no necesariamente se cumplen en las clases. Lo aprendido [...] fue base para aprender lo que necesité después, como ser: flexibilizar el programa, reorganizar continuamente la planificación, atender a necesidades propias de la diversidad, replantear los instrumentos de evaluación, lidiar con situaciones externas a las cuestiones del espacio, repensar, replantear y reorganizar más y nuevas instancias de evaluación, priorizar contenidos, requerimientos de la institución también influyen en lo anterior [...] Lo detallado anteriormente lo aprendí en el ejercicio

de la docencia. No sé si el Profesorado lo hubiese podido enseñar.” (Docente de Matemática) (*Íbid.*, p.73)

“Un docente necesita, además del conocimiento específico de su área, mucha paciencia, ser flexible, propiciar momentos de dialogo, negociar (sin que el alumno se entere).”
(Docente de Matemática) (*Íbid.*, p. 77)

“Para garantizar buenas condiciones de aprendizaje, hay que saber que el alumno no es una cosa, es una persona con intereses, sentimientos. No sólo impartir conocimiento sino valores, ejemplos que le sirvan para la vida. [...] Actualmente el ser docente es un desafío. Tenemos la obligación de cumplir con las expectativas que los jóvenes demandan.”
(Docente de Lengua) (Docente de Matemática) (*Íbid.*, p.78)

“El no poder con los chicos se debe quizás a que (los docentes) son muy permisivos y los chicos no los respetan, ni se respetan, o a que son autoritarios y los alumnos se enojan y no hacen nada. Creo en un punto medio en las actitudes, ser exigentes pero también flexibles ante diferentes circunstancias.” (Docente de Lengua) (*Íbid.*, p. 78)

“Algunos profesores no utilizan el vocabulario apropiado con los alumnos, usan palabras no adecuadas o malas al dirigirse a ellos. [...] se merecen un respeto mutuo en la clase.”
(Docente de Matemática) (*Íbid.*, p.78)

La formación continua encuentra aquí una tarea clave: promocionar el hábito de un pensamiento crítico y la capacidad de discernimiento de aquello que es noble e inestimable para el propio estudiante

La formación desde un enfoque dominante economicista genera un debilitamiento de racionalidades críticas y el desarme de los criterios éticos que distinguen, dentro de la propia tarea, el trabajo y los mercados. La autonomía del pensamiento y el desarrollo de una reflexividad resultan antagónicas a la producción en serie de modelos de profesores estándares. El enfoque por competencias se alinea con una racionalidad instrumental, neutralizando aspectos importantes del sentido de una profesión docente en particular y de la acción humana en general.

5.4. Enfoque de las capacidades: Un complemento para la ESFD

Demostrado lo deficitario del enfoque instrumentalista en su aplicación al sistema educativos de ESFD de la CABA, se propone una concepción que no tiene su padrinazgo en la lógica de la división del trabajo ni en los mercados sino considerando la complejidad de la vida humana y del propio dinamismo de la tarea docente, i.e., un enfoque que ayuda a los egresados de los ISFD al desarrollo de autonomía crítica en su pensamiento, el ejercicio de su libertad y un desarrollo pleno e integral de sus vidas. El sustento teórico propuesto ya ha sido desarrollado, a partir del desarrollo y análisis la teoría de distribución de bienes de Walzer con su concepto de espacios, la teoría por capacidades desde el enfoque de Sen y la teoría de las capacidades o de desarrollo humano a partir de Nussbaum, además de los aportes y enriquecimientos de Robeyns y Walker. A partir de estos autores considero que la ES no puede disociarse de las problemáticas actuales de los contextos de los estudiantes. Hay temas generales que intervienen directamente en dichos contextos como ser la problemática del medio ambiente y sus consecuencias, la equidad y la justicia social, la intolerancia y la segregación, los derechos humanos, como para citar algunos de ellos. Esto genera un compromiso profesional a nivel local en la promoción y desarrollo de una sociedad justa y democrática, a partir del desarrollo de una perspectiva ética no sólo en el ámbito individual de la tarea sino en espacios institucionales. El enfoque de las capacidades desde una teoría del desarrollo humano, se basa no sólo en una preocupación de las habilidades operativas de la profesión docente sino que impulsa un desarrollo más completo y pleno del desarrollo humano que incluye la vocación, no limitándose a aspectos propios del ámbito laboral y/o económico con racionalidades ajenas al espacio de la ESFD. Superando la concepción del capital humano de un enfoque empresarial, fomenta funciones pedagógicas y personales no económicas y no instrumentales importantes para el desarrollo vital del individuo. Engarzada a la teoría de desarrollo humano, se encuentra el concepto de capacidades o de posibilidades y/o oportunidades de validar la vida personal y profesional. El desarrollo humano emprende la expansión de las capacidades, que se expresan en la combinatoria de una variedad de funcionamientos posibles a alcanzar.

Si bien la ESFD desarrolla profesionales como medio hacia una especialización en la enseñanza de disciplinas, i.e., con objetivos de aprendizaje muy específicos, puede admitir que la misma sea un fin en sí mismo definiendo formas de ensanchamiento de la libertad humana a través de la capacidad para promover la vida que cada uno tenga razones de elegir

en lo personal. El enfoque del capital humano enfatiza la capacidad productiva de la profesión docente. Considerar la libertad como capacidad, en cambio, no sólo desarrolla capacidades óptimas para la función docente sino que además aprueba capacidades de vivir una vida plena e integral. De esta manera hay un desplazamiento desde el rendimiento con lógica económica hacia la libertad de llevar adelante una profesión y vida valiosa y digna.

Los propósitos de las capacidades hacia el desarrollo profesional y humano deberán promover un desarrollo integral de la profesión docente, desarrollar características que fomenten cualidades sociales y solidarias e influir de forma eficiente en el ámbito escolar con una sólida formación pedagógica. El capital humano sólo rescata la última capacidad como válida. Por ello, este enfoque superador desarrollará profesionales docentes que van a influir en el desarrollo de políticas educativas y sociales hacia una justicia social. Habrá una atención especial hacia los beneficiarios de la proyección profesional docente, los educandos, y no sólo beneficios globales hacia el sistema educativo en general. Esto mejorará en una igualdad social y el respeto a las libertades individuales y colectivas. La descripción del Campo de Formación para la Práctica Profesional en los diseños curriculares enfatiza la dinámica de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en contextos sociales diversos y se basa en el desarrollo reflexivo de la experiencia. De acuerdo a la Resolución N° 24/07 sobre Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del Consejo Federal de Educación, el trayecto de práctica profesional se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación en las escuelas, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, micro-clases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. Una forma de desarrollar un desarrollo integral del estudiante en formación es la práctica reflexiva. La práctica reflexiva considera el conocimiento teórico, científico o técnico como un instrumento para que el docente-estudiante pueda interpretar la realidad concreta en la que vive y actúa. Lo instrumental no es el fin último sino un medio. Ese conocimiento teórico, científico o técnico le permite también organizar su propia experiencia superando prácticas intuitivas o rutinarias. La reflexión y la acción conforman así un espacio de conocimiento interdependiente que permite abordar los contextos de prácticas y laborales futuros caracterizados por la singularidad, la incertidumbre y los conflictos. Para el desarrollo de cualidades sociales y solidarias e influir de forma eficiente en el ámbito escolar con una

sólida formación pedagógica se debería considerar el componente transformador de la tarea. En el componente de transformación, la práctica se presenta como una instancia de acción y reflexión, pero el interés que subyace es llevarla a cabo desde el contexto social, histórico e institucional en que tiene lugar la práctica. La transformación en este caso es la acción que intenta cambiar las estructuras limitantes en las que se produce el aprendizaje.

Capítulo 6

Elementos complementarios para un dispositivo de capacidades superador para la Educación Superior de Formación Docente

Uno de los propósitos de este trabajo es analizar, desde el enfoque de las capacidades, la característica instrumental del enfoque por competencias, marco de la formación docente en la CABA. Este enfoque demanda competencias relacionadas con la profesión docente muy importantes para el oficio en sí, pero desplaza otros aspectos que también son importante para la formación de los estudiantes de los ISFD.

En el capítulo primero del presente trabajo se expuso cómo las universidades modificaron sus currículos para satisfacer las necesidades requeridas en el mercado laboral global. Estos cambios también se expresaron en la formación profesional docente. Se pudo comprender la trascendencia del Proyecto *Tuning* América Latina para la introducción del enfoque por competencias a las universidades latinoamericanas e institutos superiores por medio del Proceso de Bolonia. La conclusión más significativa del mismo fue la fragmentación que se generó en la formación profesional de los estudiantes y el impacto negativo en el quehacer e identidad de los estudiantes y de los institutos de formación no universitaria. En el capítulo segundo, se evidenciaron las capacidades estructural y funcional existentes y que hacen a la eficiencia de la formación docente del Sistema Educativo de la CABA; a través de una reseña histórica se comprobó cómo las competencias se asumieron como problemas y aparecieron, entonces, como objetos de pensamiento que configuran tecnologías o programas específicos de regulación de la ES. En el capítulo tercero se presentó el enfoque de la justicia por distribución de bienes de Michael Walzer y su propósito de delimitar criterios para la distribución de los bienes de un sistema educativo. Este autor planteó, para sociedades democráticas, pluralistas y complejas, el derecho de todo ciudadano a una educación básica igualitaria. El análisis de Walzer, si bien es de tipo general, esbozó herramientas conceptuales que pueden usarse como marco para un debate actual en torno a las demandas de justicia en educación y, especialmente, en educación superior. En un contexto democrático se admite que toda sociedad para ser justa ha de satisfacer las necesidades educativas de sus integrantes. A pesar de ello, no prevalece un consenso sobre

lo que constituye una necesidad educativa, ni tampoco acerca de cuándo puede considerarse justo un sistema educativo o cómo deben distribuirse los recursos en este ámbito. Se pudo demostrar a partir del enfoque de distribución de Michael Walzer que además de los aspectos instrumentales provenientes de esferas ajenas a la educación, es necesario complementarla con otras características de formación. A continuación, en el capítulo cuarto, se argumentó cómo la trayectoria de los estudiantes en formación docente no es sólo una etapa en la cual adquieren las habilidades necesarias para un óptimo perfeccionamiento profesional sino además aquellas necesarias para el desarrollo humano. En este sentido, la ESFD debería ofrecer a los estudiantes saberes que le permitan componer un proyecto de vida integral y en el cual poder configurar una proporcional combinación de racionalidades teóricas, práctica e instrumentales. Tal combinación redundará no sólo en un desarrollo integral de la profesión docente sino que además los estudiantes tendrían instancias de elección cuáles atributos o características desearían adquirir como futuros profesionales de la educación. Esto no implica el descuido en la promoción de la razón instrumental en la formación, pero a la vez permitiría la presencia de otros espacios curriculares destinados al cultivo de las otras formas y ejercicio de la racionalidad humana. A partir de la consideración de la teoría de capacidades de Amartya Sen, la crítica de Ingrid Robeyns sobre el carácter individualista del enfoque de capacidades de Sen y el enfoque de Marta Nussbaum, se pudo pensar cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta la ES en general y la ESFD de la CABA en particular, y hacia el que se han de dirigir todas sus acciones educativas. La idea medular del enfoque de las capacidades es que se debe partir de una concepción de la dignidad del ser humano y de una vida acorde con esa dignidad. Las capacidades son entendidas como requisitos mínimos básicos para una existencia digna y formarán parte de una teoría mínima de la justicia social: una sociedad que no las garantice a sus ciudadanos, al menos en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad plenamente justa, sea cual sea su grado de desarrollo. Se propuso repensar el problema de la ES a partir del enfoque de las capacidades, poseyendo una fortaleza formativa capaz de complementar armónicamente el actual currículum por competencias basado en la razón instrumental.

Habiendo demostrado la gran transformación que afecta la organización, el currículum, la función social y los propios objetivos de la ESFD, desde el capítulo quinto se esbozaron los principios para una complementación del enfoques del capital humano y su razón instrumental, con aquellos donde la ES debe proporcionar una educación liberal y cuyo

horizonte sea la mejora de la calidad de vida. A partir de la activa injerencia del BM en las políticas educativas en la CABA, éste se encarga de afirmar que es necesario que la ES divulgue y aplique el conocimiento de manera óptima, siendo el ámbito ideal para construir capacidades técnicas y profesionales. De esta manera, en el plano local desde el INFod y en complemento con los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los distintos profesorados se genera un marco elaborado federalmente definiendo las capacidades profesionales esperadas en los egresados de los ISFD. El Marco propone orientar las políticas y prácticas institucionales de la formación docente para acercarla cada vez más a los desafíos reales de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Es por ello que a partir de un cuadro comparativo de competencias, una muestra de documentos internacionales, nacionales y locales representativos de la vasta documentación disponible, se corroborar la influencia de los primeros sobre los segundos descubriendo las competencias omitidas en la documentación destinada a normalizar las competencias de los profesionales docentes de la CABA.

Así es que en este capítulo, se retomarán aspectos del concepto de libertad que aparece en la teoría del enfoque de capacidades de Amartya Sen propuesto en su obra *Desarrollo y libertad* (1999). Desde su concepción se propone que al darle libertad de oportunidades a las personas, ellas pueden optar por la vida que realmente desean, siendo el desarrollo económico una consecuencia necesaria de la ampliación de sus libertades. La aproximación filosófica al concepto de libertad ya fue abordada en el capítulo cuarto. Conviene establecer, pues, que este análisis es importante en dos sentidos. Por un lado, rescata que la consideración de las posibilidades humanas desde la filosofía no constituye una abstracción imposible, sino que aborda el reto de presentar una teoría de las capacidades con planteamientos éticos como una opción real de esperanza razonable para la humanidad. Y, por otro lado, presenta filosóficamente aspectos de la problemática de la pobreza y las perspectivas liberales para su superación a través de la solidaridad, el cual se considera elemento fundamental para la formación de docentes.

Seguidamente se reflexionará sobre el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, presentándose a la educación como el recurso para formar ciudadanos libres, autónomos y capaces de realizar las potencialidades que les sean propias. De esta manera, el propósito de la educación no será sólo brindar conocimientos que capaciten para realizar la vocación docente. Además, ha de aportar ciertas habilidades en el arte de la vida. Si la

formación profesional quedase limitada al desempeño de la profesión deseada, para la autora, esto no sería la vida propia de un ciudadano democrático. En su libro *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (2001) advierte que mientras nos encontremos entre los seres humanos, debemos cultivar nuestra humanidad. A partir de esta consideración se complementarán aquellos desplazamientos que genera el enfoque por competencias en la ESFD para que el estudiante, en su trayectoria, pueda participar del mundo en el cual va a vivir y desarrollar su función docente como un auténtico ciudadano democrático. Para esta filósofa es primordial para tal ciudadano docente el adquirir las habilidades del examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones; la capacidad de verse como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; y finalmente es la imaginación narrativa o la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona para comprender el mundo desde el punto de vista del otro.

Como conclusión de este último capítulo se esbozarán algunas ideas o principios rectores que integren un abordaje pleno de la enseñanza y el aprendizaje en la ESFD. A su vez, el marco teórico de Michael Walzer (1993), reconstruido previamente, funcionará como complemento y justificación de la delimitación de una esfera de justicia propia e independiente, la de la distribución de bienes en el sistema educativo. Esta aproximación se concebirá, entonces, como complemento pedagógico y curricular que ayude a pensar a la formación docente superior en clave del desarrollo humano. En este marco se presentarán cuestiones relacionadas con la formación integral, como un horizonte de posibilidades para complementar y completar los saberes y prácticas de un contexto formativo desde la racionalidad instrumental

6.1. La libertad como autonomía en la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En el capítulo cuarto se desarrolló cómo la libertad de agencia contiene distintos aspectos que resultan de la defensa de la libertad como medio, instrumento y fin del desarrollo, diferenciando entre los procesos y oportunidades reales que tienen los individuos en sus circunstancias personales y sociales. La libertad de agencia refleja una perspectiva de la libertad filosófica que se coliga a la capacidad de los individuos para tomar decisiones sobre la vida propia. Se propone la autonomía de los ciudadanos en tanto son ellos los agentes del

desarrollo. De esta manera, los individuos no sólo buscan el bienestar, sino también objetivos de agencia (*agency goals*) más amplios, pues como agentes racionales pueden juzgar qué tiene valor aparte de su propio bienestar, fijar objetivos al respecto y esforzarse por alcanzarlos (Nussbaum, Sen, 2004, p.27). El enfoque de Amartya Sen demanda que se fortalezca a las sociedades al extender la agencia de las personas vigorizando las condiciones de libertad. La libertad es significativa por derecho propio para las personas porque aumenta las oportunidades para conseguir resultados valiosos para sí y para su entorno. Se convierte en la categoría que permite evaluar el éxito o el fracaso de las condiciones de vida de una comunidad y de sus procesos de desarrollo. Desde los ISFD podrían aplicarse formatos pedagógicos formativos donde se pueda desarrollar la libertad de los futuros docentes, a través de nuevos modelos de enseñanza y nuevos modelos de aprendizaje basados en valores y libertad para un contexto de globalización y con una fuerte impronta hacia una educación que contemple los sentimientos y emociones humanistas. La habilitación y promoción de espacios de formación de la libertad de agencia, que fomente la capacidad de los estudiantes en formación para la toma de decisiones sobre su propio perfil profesional. Desde el enfoque por competencias se concibe al docente como un técnico experto que, por medio de una acumulación de conocimientos, domina una actividad práctica, aplicando lo que otros expertos consideran correcto. Su profesionalidad queda entonces, solo definida a partir de la capacidad de generar conocimiento y habilidades en sus estudiantes. Si sólo se reduce a esto, se desplazan capacidades de escucha, de comprensión y ayuda del otro, v.g., se imposibilita que los estudiantes en formación puedan considerar como parte de su perfil el componente afectivo en la enseñanza como parte de las actividades cotidianas que debe desarrollar un docente. En las narrativas de la biografía de los ingresantes, lo que más influencia en las decisiones de comenzar una carrera docente, además de obtener un cargo laboral, es el contacto afectivo y de contención de los docentes en los niveles precedentes. De esta manera cobra relevancia la ESFD con libertad, generando una nueva racionalidad sobre la comprensión de lo que es la formación, i.e., un diferente conjunto de reglas de procedimiento mediante las cuales se puede desarrollar un nuevo modo de existencia o estilo de vida a partir del paso por la formación, fomentando la libertad como autonomía. Esto genera una contradicción sobre la diversidad de significados que demanda una práctica formativa en libertad y los parámetros de la calidad en el desempeño y la capacidad de ejercicio del rol delimitados por el enfoque de competencias dominante. Un enfoque crítico de esta

pedagogía por objetivos genera una serie de planteamientos que juzga su funcionalidad y practicidad en la ESFD. Esta crítica habilita nuevos desafíos de pensar todo el conjunto de habilidades pedagógicas que el estudiante en formación ha de conseguir a lo largo de su desarrollo formativo considerando el desarrollo de su libertad con autonomía. Queda al descubierto que la función docente en la ESFD termina reducida a una formación de individuos que respondan a unos esquemas profesionales socialmente preestablecidos en vez de ser un estimulador y orientador de autonomías del proceso de los estudiantes en formación. Así, la ES con libertad podría transmitir a los estudiantes en formación una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que mejore su perfil profesional docente y además ser agentes de cambio de los contextos.

6.1.1. Capacidades y desarrollo humano en la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Como se describe en el capítulo segundo, la ESFD ha adoptado en la CABA una proyección curricular con un enfoque por competencias influenciada por el marco de documentación sobre políticas educativas del BM. Esto se profundizó a partir del proyecto UniCABA. Se considera necesario tener una revisión crítica de esta decisión política en ES. Descubriendo sus debilidades se podrá aproximar elementos necesarios para una propuesta que complemente la presente. La potencialidad del enfoque de distribución de bienes de Michael Walzer, el enfoque de capacidades de Amartya Sen y las capacidades desde el desarrollo humano según Martha Nussbaum nos dará los recursos críticos para evaluar este enfoque por competencias dominante. El enfoque de las capacidades desde el desarrollo humano está anclado en una perspectiva ética y social. En principio, esta perspectiva está ausente en la teoría del capital humano y en el enfoque de competencias. El enfoque que propone este trabajo otorga preeminencia a lo específicamente humano, así como a la idea de la necesidad de un desarrollo humano que pase por el desenvolvimiento de la razón y de las emociones (Nussbaum, 2012). Este enfoque considera la relación existente entre la educación y el desarrollo social y económico, pero no restringe la educación a su capacidad para crear crecimiento económico y desarrollo material. El elemento educacional aparece reforzado en su potencial para acrecentar el desarrollo y el bienestar de las personas, i.e., para aumentar la calidad de vida de todos y cada uno de los individuos. Se ha manifestado las

limitaciones de la consideración de la educación como un valor instrumental empelado únicamente a generar riqueza económica.

El enfoque de las capacidades destaca justamente dimensiones de la educación superior desatendidas o relegadas por las teorías de corte utilitarista como el enfoque por competencia. Con ello se presume una superación del enfoque del capital humano que sustentan la mayoría de los modelos de competencias. Éstos patrocinan una educación relevante únicamente en la medida en que fomenta el desarrollo de habilidades y la asimilación de conocimientos útiles para incrementar la productividad social. Cabe destacar que en las perspectivas utilitaristas la educación no es un valor en sí mismo, sino que es considerada desde una racionalidad de medio para un fin. Esto provoca distanciamiento con el enfoque del desarrollo humano. Cuando la productividad determina el peso de lo que debe ser importante para la formación, una habilidad o un conocimiento considerado como vital para el estudiante pasa a ser una cuestión irrelevante; así, sólo interesa una instrumentalización económica a corto y medio plazo. De esta manera la sola consideración como fin último del impacto económico-productivo como el único fin último de la ES, trae como consecuencias un desplazamiento y hasta la anulación de otros propósitos de la ES, v.g., el desarrollo integral de las personas o el valor propiamente del aprendizaje. Considerando todo esto, la teoría de las capacidades puede asegurar la ESFD de la CABA que no sólo se centre al servicio de intereses económicos de desarrollo, sino a intereses propios de la esfera de la ESFD, privilegiando el pleno desarrollo humano y del bien social educativo. Como se ha explicado el crecimiento económico de un país y su riqueza material no es necesariamente proporcional a la calidad de vida de sus ciudadanos. Se puede afirmar, pues, que análogamente las políticas educativas no tienen que dirigirse únicamente hacia fines económicos.

Entonces, la centralidad de la persona y su desarrollo en la educación superior deberán lograr que las competencias transversales o genéricas, de los espacios de los diseños para la ESFD, consideren aquellas capacidades básicas para el desarrollo humano ponderadas por la perspectiva de Nussbaum.²⁴ La educación no puede limitarse a ser mera transmisión de conocimientos fragmentada en asignaturas si de verdad aspira a lograr una preparación para la vida y durante toda la vida. La calidad de vida alcanzada por las personas, según Nussbaum,

²⁴ Ver el punto 4.3.1. del presente trabajo titulado: La educación y el enfoque de las capacidades de Nussbaum

resulta explicitada por la calidad de desarrollo de las capacidades, las cuales otorgan ocasiones para perfeccionar los recursos personales en funcionamientos valiosos, no solo por la utilidad conferido o adquirido para la formación. Las competencias de documentos internacionales y las capacidades de documentos nacionales y jurisdiccionales para la formación docente, deberían acoplar las capacidades básicas para el desarrollo humano íntimamente relacionadas con la esfera educativa. Esto significaría que las mismas tendrían que modificarse en el propósito principal en el desarrollo de cada persona y en su trayectoria académica de formación docente. A manera de ejemplo, ningún espacio de formación de la ESFD en la CABA contempla entre sus propósitos el desarrollo de capacidades para superar contextos de desarrollo profesional con alto niveles de violencia. En el presente hay una desarticulación entre los consensos de logro demandadas por las familias y las que ofrece la escuela. Esto genera muchas situaciones tensas derivando en violencia verbal y hasta física. Los ESFD no ofrecen ningún tipo de habilidades para poder enfrentar situaciones con alto nivel de violencia. Aquí no sólo estamos hablando de técnicas de contención de situaciones de violencia, v.g., cómo contestar la agresión, qué palabras evitar que alimentan la espiral de violencia, que palabra aplacan la misma, sino tener recursos desde la inteligencia emocional del estudiantado en formación para sobrellevar los episodios de violencia y las consecuencias posteriores en los sentimientos y ánimos. Estas situaciones de violencia generan un alto impacto emocional, derivando en cuadros que afectan los estados de voluntad de los docentes.

Este trabajo considera que Nussbaum proporciona recursos complementarios de los principios básicos para cualquier política educativa para asegurar respeto, protección y promoción, i.e., el fomento del desarrollo humano integral. Esta filósofa ha especificado la necesidad de considerar el enfoque de las capacidades y, así resulta muy pertinente para su incorporación para la ESFD de la CABA frente a otras teorías o enfoques de desarrollo. Se propone entonces la necesidad de un enfoque que otorgue una complementariedad hacia lo específicamente humano que recorra el cultivo de la razón y de las emociones. El enfoque de las capacidades se resulta valioso por una miríada de razones; intenta situar la dignidad de cada persona como propósito específico de toda acción educativa, social y política; investiga críticamente si la constitución de las capacidades humanas debe establecer una demanda moral que debe ser considerada y desarrollada. Al mismo tiempo propone un análisis de cómo

puede facilitar un marco normativo general para la evaluación del desarrollo humano, i.e., el mínimo de logros requeridos para un respeto de la dignidad humana.

Estas razones hacen que la aplicación de este marco teórico sea capaz de ofrecer, así, elementos para evaluar las estrategias pedagógicas de formación en contextos de vulnerabilidad, marginación y exclusión social. Es muy importante destacar que las diferencias culturales y tradiciones de los diferentes ISFD aún en la misma jurisdicción de la CABA, ejercen un reagrupamiento jerárquico sobre la lista de las capacidades. El mismo ISFD va promoviendo algunas capacidades como más importantes, desplazando otras. Esta particularidad en la aplicación y desarrollo de los diseños de formación docente es contemplada por el enfoque de las capacidades. Si bien este enfoque tiene como marco ideológico un universalismo liberal, tiene elementos de respeto hacia lo local, lo contextual y aún de lo personal. Esto posibilita una complementariedad entre este universalismo y las diferencias generadas por las particularidades.

Hay capacidades básicas para el desarrollo humano en el enfoque de Nussbaum que son accesibles mediante la educación. Aquellas que tienen una referencia a los sentidos, la imaginación y el pensamiento; a las emociones; a la razón práctica; a la asociación y sobre el propio contexto. Aquí la ES tiene el imperio de ser eficaz en su intervención y despliegue. De aquí se descubre que las capacidades internas o introspectivas suficientes deben estar en un ámbito externo adecuado para su ejercicio. De esta manera, se promueve un estado interno óptimo con la adecuación de condiciones contextuales materiales e institucionales, propicias para que sea capaz de funcionar. El funcionamiento posee un alto contenido personal en cuanto a decisión individual. Asegurada la capacidad, cada persona puede decidir su propio funcionamiento. Las capacidades son demandantes de un perfil profesional necesario, mientras que los funcionamientos son actos de decisión personal y opcional. Las capacidades referidas a la razón práctica y a la asociación son muy importantes, pues instituyen ambas el aspecto más humano que es la consecución y beneficio del otro. Las capacidades de la lista básica de Nussbaum que son promovidas por la educación, le dan a esta actividad y en especial a la ES una tarea fundamental de capacitación. La intervención particularmente de la ESFD no sólo incita, perfecciona y labora las cualidades profesionales vía capacidades sino que, además, concibe la destreza propicia para aprovechar la oportunidad y mejora los medios para su ejecución.

La ESFD definitivamente tiene un amplio campo de actuación sobre los estudiantes en formación, no sólo en lo referente a las aptitudes que configuran y consolidan el ejercicio profesional docente, sino para el ejercicio personal de los derechos y para el cumplimiento de las obligaciones, en definitiva, para la promoción de capacidades personales. La pretensión que el enfoque de competencias sea indisociable del desarrollo integral de la persona, resulta en una retirada del desarrollo de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas y éticas.

De esta manera queda demostrado la necesidad de superar el concepto de competencia mediante las capacidades por la excesiva característica instrumental del primero. Las competencias en la ESFD deberían incentivar capacidades básicas cuyo objetivo ulterior es el desarrollo de cada estudiante en el devenir de su formación. El modelo de competencias anclado exclusivamente a lo formativo profesional con vistas a un futuro mercado laboral docente, no cuenta con objetivos de formación emocional, social, ciudadanas y éticas.

6.1.2. Competencias contextuales, flexibles y cualificadas para la Educación Superior de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El enfoque de las capacidades desde el desarrollo humano provee de elementos para lograr que la ESFD no sólo declare a cada estudiante como digno de derechos de recibir las oportunidades de formación profesional sino que además cada una de ellos pueda elegir aspectos de su perfil profesional que considere relevantes. Al demandarle una trayectoria de formación con capacidades sólo instrumentales, se genera un impedimento para esta libertad de elección. Dado ello, las políticas educativas que orientan a la ESFD en la CABA además de preocuparse por la formación profesional instrumental, deben considerar aspectos de justicia básica universal basados en la persona concreta como fin en sí mismo y no sólo en aspectos emergentes del mercado laboral educativo. Esto agregará valor a la formación docente de los estudiantes pues se ubica a la dignidad de cada persona como último propósito de toda acción política educativa, además de pedagógica.

Una cuestión importante de considerar es la posibilidad de una propuesta de formación docente que contemple un marco de la variabilidad relativa, i.e., la consideración de una igualdad que contemple diferencias (Nussbaum, 2007). El reparo en las diferencias dará como prioridad en las trayectorias de formación docente lo específicamente humano.

Así dentro de cada espacio de formación, los estudiantes tendrán posibilidad de cubrir la necesidad de un desarrollo humano, a partir de la promoción de las emociones morales y de la imaginación. De aquí se desprende la necesidad de que los marcos regulatorios de la ESFD de la CABA, habilite recursos y elementos para que cada estudiante efectivamente pueda potenciar este rasgo de humanidad en su formación profesional. Esto quiere significar que cada estudiante de forma digna y libre pueda tener oportunidades de elección de aquellos aspectos centrales para la vida humana de un futuro docente, sin actitudes pasivas ni demandas rígidas de ningún tipo. Otro aspecto muy importante es la necesidad de garantizar material e institucionalmente la continuidad de la trayectoria para cada estudiante. Esto genera una analogía con lo demandado desde los derechos humanos, i.e., que cada estudiante pueda acceder a un mínimo de capacidades no sólo instrumentales sino desde el desarrollo humano para que su formación profesional sea óptima. Para clarificar esto, se considera que el desarrollo de la naturaleza humana se evalúa por la autorrealización y el alcance del bienestar. Esto no debe quedar relegado en toda formación docente. Por lo cual, este desarrollo se garantiza por el aseguramiento de una materialidad institucional, así también como del desenvolvimiento personal, i.e., los funcionamientos o el desarrollo de esas potencialidades denominadas capacidades docentes. Desde la perspectiva de las capacidades se sostiene que el desarrollo humano ha de ser un objetivo para todas las personas. Para este enfoque cada persona es un fin y no un medio instrumental para los fines de los otros. Hay un énfasis en promover el bienestar en la persona considerada individualmente, muy por encima del de la comunidad o la familia. Considerando lo propuesto por Nussbaum, para priorizar a los estudiantes en formación por sobre las estructuras jurisdiccionales e institucionales, v.g., MEICABA o los respectivos ISFD, éstas son importantes sólo porque están al servicio de la promoción de las capacidades de profesionales e individuales de cada estudiante en formación y además las mismas son las promotoras de profundas asimetrías de las capacidades de las trayectorias de los estudiantes.

El enfoque de las capacidades, que se centra en lo que cada uno es capaz de hacer, sostiene la existencia de un propósito para todos los estudiantes de la formación docente consistente en un umbral básico del nivel de capacidades, nivel por debajo del cual no puede hablarse de disponibilidad de un verdadero funcionamiento ni humano ni profesional. En este enfoque lo importante es aquello que cada estudiante tiene posibilidad de ser y qué es lo que

cada una es capaz de hacer. No se enfoca si las capacidades son asimiladas o qué recursos técnicos puede manejar desde lo instrumental de la profesión.

6.2. Aproximación de elementos complementarios para la Educación Superior de Formación Docente

Para complementar el enfoque por competencias dominante en la ESFD de la CABA, se esbozan algunas ideas o principios rectores para un abordaje pleno de la enseñanza y el aprendizaje en la ESFD. Esta aproximación se concibe como agregación pedagógica y curricular, ayudando a pensar a la formación docente superior en clave del desarrollo humano. En este marco se presentan cuestiones relacionadas con la formación integral, comprendidas como horizonte de posibilidades para complementar y completar los saberes y prácticas de un contexto formativo desde la racionalidad instrumental. Como se ha fundamentado en todo el punto 6.1 de este capítulo, este modelo encuentra su fundamentación en el marco de la expansión de las libertades de Amartya Sen (1999), en la noción de las capacidades y oportunidades de Nussbaum (2012) complementado con la teoría de distribución de bienes de Walzer (1993). Se considera que la relación entre Walzer y Nussbaum enriquece el análisis crítico del enfoque por competencias, pues la teoría de Nussbaum sobre la dignidad humana y el enfoque de las capacidades presuponen la igualdad compleja de Walzer, i.e., para que la humanidad se desarrolle en cualquier esfera se presupone que los seres humanos sean capaces de hacerlo, ratificando el enfoque de las capacidades una igualdad compleja. Con esta propuesta se pretende describir capacidades ofreciendo oportunidades para desarrollar potencialidades. También se atiende la diversidad funcional, promoviendo la autonomía personal y la calidad de vida individual. Así, al consolidar un enfoque conceptual para la ESFD basado en la centralidad y dignidad de la persona se generan redes de apoyo y soporte comunitario, y potencia el verdadero desarrollo humano y desarrollo de las capacidades. Como se ha expresado en varias oportunidades en este trabajo, no se pretende sustituir el enfoque por competencias sino complementarlo con las capacidades que quedan relegadas o anuladas por este enfoque dominante. Cabe destacar que en el enfoque por competencias se detectan aspectos muy importantes para la formación superior docente desde los documentos del INFod (2017) y del GCBA (2018) El enfoque por competencias demanda en la formación de docentes logros técnicos que generen una disposición para aprender en sus alumnos. Los estudiantes en formación deben mostrar

disposición para explorar, interrogar, comparar, ensayar, intercambiar, siempre circunscripto a capacidades profesionales de la docencia. Las pocas acciones transformadoras se plantean en situaciones que enfrentan los estudiantes en la práctica profesional y sólo a través de ella. Se presenta una ausencia de cualquier acoplamiento a nivel emocional y de desarrollo personal que influencie un modelo de formación profesional más personal. Complementando estos importantes logros para el enfoque por competencias, se requiere de los estudiantes en formación que consoliden ciertas disposiciones y características subjetivas consideradas como vitales para el desempeño profesional, v.g., perseverancia, tenacidad, tolerancia al fracaso, flexibilidad, control de los impulsos; capacidades muy útiles pero que el estudiante no puede optar por la rigidez del enfoque.

La importancia del enfoque por competencias es la disposición que genera para desempeñarse bien en la esfera profesional educativa. Considero que en este aspecto hay algunos elementos que deben complementar el enfoque, pues para un desempeño eficiente en esta esfera depende también de ciertas disposiciones afectivas hacia la tarea docente, elecciones personales del perfil de la profesión, desarrollo de características subjetivas elegidas por el estudiante en formación, entre otras. Además de la implicación subjetiva en la experiencia de formación, el desempeño óptimo en el ámbito educativo requiere una disposición especial que debería llevar a desarrollar y elegir nuevas oportunidades en este particular campo profesional.

Hay que reconocer que uno de los problemas que trata de resolver el enfoque por competencias es la cuestión de la calidad de las acciones pedagógicas para alcanzar mayor eficiencia y eficacia en los resultados de los aprendizajes. De esta manera con el ánimo de contribuir, se trata de reasignar significados a determinados conceptos que en la actualidad son utilizados en el enfoque por competencias, agregando otros que quedan descartados por causa de la racionalidad instrumental del modelo.

Se sugieren tres propuestas para complementar el enfoque por competencias a partir de los siguientes lineamientos

1. Promoción de capacidades críticas hacia los contenidos de la ESFD
2. Complementación de la razón instrumental del enfoque por competencias con el enfoque de capacidades desde el desarrollo humano.
3. La evaluación como recurso importante para el desarrollo de la razón teórica

6.2.1. Juicio crítico hacia los contenidos de la ESFD

Aquí se considera el primer factor importante para complementar el enfoque dominante instrumental de las competencias en la ESFD. Cada estudiante en formación debería tener un compromiso crítico con los contenidos y los saberes que va asimilando en su trayectoria y que perfilarán su modelo profesional. Se reconoce que la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes y pedagógicas. Con esta complementación se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en la CABA en relación a un modelo complejo como el propuesto por Walzer (1993), pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporando la complejidad para considerar las propias prácticas como objeto de estudio. Así, como se ha dicho, para desarrollar esta sugerencia tomo como marco la teoría de la justicia por esferas de Michael Walzer (1993) y su intento de delimitar criterios para la distribución de bienes en el sistema educativo. Este autor plantea, como se expuso en el capítulo tercero, el derecho de todo ciudadano a una educación básica igualitaria en sociedades democráticas, pluralistas y complejas. Asimismo señala algunos lineamientos para la distribución de recursos educativos. El análisis de Walzer, si bien tiene características generales y no específicas para la ESFD, ofrece herramientas conceptuales que pueden servir de marco para proponer una participación de los estudiantes de forma crítica sobre los contenidos y saberes adquiridos en la ESFD. Esto pone en juicio la epistemología dominante de la ESFD a partir de un razonamiento reflexivo. La epistemología que se desarrolla en la ESFD, genera un tipo de bien social educativo con características propias de la esfera a la que pertenece. La acción de conocer tiene una influencia capital en la formación de los futuros docentes. Esta acción, parte de una racionalidad propia de la esfera educativa y específicamente de la ES, i.e., el tener autonomía reflexiva en cuanto a cómo conoce un docente. El desarrollo de una perspectiva autónoma, a partir de una reflexión crítica del marco epistemológico, desarticularán estereotipos de modelos de docentes demandados por el enfoque instrumental por un lado e imperativos impuestos por la hegemonía institucional sobre el estudiante en formación por otro.

Como se ha tratado de demostrar en este trabajo a partir de la teoría de distribución de bienes sociales de Walzer, el enfoque dominante y su razón instrumental provienen de una racionalidad ajena a la esfera educativa, v.g. la económica o del mercado laboral, limitando sólo a lo técnico al desarrollo de la profesión docente. El aporte que ofrece Walzer

para este análisis, permite una crítica del individualismo del enfoque por competencias y de sus presupuestos epistemológicos, conservando al mismo tiempo e incluso enriqueciendo un aporte pluralista. Esto desarticula la idea de que la justicia de acceso al conocimiento para la ESFD sólo puede pensarse desde un punto de vista universal, ofreciendo principios generales válidos para todos los estudiantes sin distinción. Una igualdad simple para una epistemología en la formación no es una respuesta adecuada, puesto que su concreción significaría establecer un poder institucional de control dominante llevado adelante por los docentes en la formación. Esta tiranía de la dominación epistemológica es lo contrario a una libertad de elección del modelo profesional docente. Walzer ayuda a salir de este dilema en la formación proponiendo considerar su concepto de igualdad compleja que, opuesto a la tiranía, establece un conjunto de posibilidades epistemológicas para la formación. La igualdad compleja significa que es necesario nuevas aproximaciones pedagógicas de formación que presenten más atención a la autonomía epistemológica de la propia esfera de la ESFD. Esto pretende incluir la adquisición de perspectivas críticas de la acción de conocer en las trayectorias de los estudiantes en su formación docente.

De esta manera, se considera que algunos de los problemas que emergen en los procesos formativos de la ESFD en la CABA son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos dentro de la formación docente y éstos devienen de obstáculos pedagógicos y epistemológicos delimitados por el enfoque por competencias dominante. Esto genera en los estudiantes supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a modelos de prácticas provenientes de esferas ajenas a la ESFD. La formación de formadores debería contribuir a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad. El punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático es determinante de prácticas docentes. La mirada proveniente de la epistemología implícita en la formación de la ESFD es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad de los estudiantes en formación que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa. Los refuerzos epistemológicos que se desarrollan a lo largo de la trayectoria de formación docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de

enseñanza futuras. Por ello, cuando se piensan los procesos de formación docente, es altamente relevante descubrir qué esfera está influenciando en la consideración del conocimiento y de los contenidos educativos. Precisamente, esta reformulación en la relación del estudiante en formación con el contenido y el conocimiento debe fundarse en la superación de los patrones de formación provenientes de esferas ajenas a la ESFD. Los docentes en la CABA son producto de una racionalidad instrumental que concibe la realidad de manera unidimensional y no compleja como la igualdad propuesta por Walzer. Es, pues, importante que la tarea formativa deba apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; tendiendo puentes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar la tarea docente.

Los contenidos son recortes del conocimiento disciplinar con la finalidad de ser enseñados, sistematizados y organizados en asignaturas y áreas. La forma de abordarlos no da cuenta de la génesis y desarrollo conceptual de la disciplina, ni de los diversos posicionamientos teóricos. Se presentan como verdades absolutas y no como construcciones teóricas que tratan de explicar la realidad. Son controvertibles y discutibles por un lado, sin reconocer las diversas elaboraciones y significados de los estudiantes en formación. El intento de cambiar las fronteras de las disciplinas y de sus conocimientos implicaría redefinir las posturas e identidades de los profesores en la ESFD así como el complementar distintas formas de enseñar y de aprender fomentadas por el enfoque por competencias.

De este modo, se propone desarrollar herramientas que garanticen un posicionamiento crítico de la epistemología que sostiene la práctica profesional docente, para despojarla de todo vestigio ajeno a la esfera de la ESFD. Así, estas herramientas permiten pensar la práctica no sólo en saberes encorsetados por el enfoque dominante sino asumiendo la complejidad del bien social de la ESFD. Lo que se denomina escrituras narrativas pueden constituirse en estas herramientas. Las narraciones están hechas de experiencias y su recurso es el aprendizaje del estudiante en formación en su práctica de enseñanza. Constituyen una forma artesanal de comunicación, en la que no se trata de hacer un reporte o un informe en el que desaparezca el sujeto que enuncia. Las narraciones constituyen la geografía y particular cronología de una experiencia. El enfoque por competencias entiende la práctica como campo de aplicación y de registros secuenciales o planes modelos con componentes predeterminados de esferas ajenas a la ESFD, que nada dicen de una experiencia posible o

acontecida. Esta propuesta propone narrativas como textos que articulen experiencias educativas propias de la esfera de la ESFD (Ripamonti, 2017, p.66), que las expresan, las intervengan e inscriban en el contexto de los estudiantes en formación, las constituyan ellos mismos, las transmitan, las expongan y que se vuelvan públicas. Así, las narrativas quedan a disposición, circulan y se legitiman como saberes con racionalidad práctica, no instrumental. Se desarrollan desde una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, propia de la complejidad propuesta por Walzer.

Una epistemología de la práctica docente, remite a narrativas como una discurso con saberes y contenidos que articula la misma práctica docente. Esto lleva a afirmar su carácter dinámico como aquello que acontece siempre en un argumento de relaciones humanas. Estamos siempre ante un encuentro situado en tiempo y espacio, singular y único, diferente cada vez que se desarrolla la actividad enseñante.

6.2.2. Complementación de razón instrumental con el desarrollo humano

Para considerar la segunda complementación, se considera al proceso de formación del profesional docente como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos en formación, implicando un desarrollo profesional progresivo. Esto se respalda desde un modelo de formación profesional complejo e integral de competencias y capacidades que se demandan desde documentos marco de la formación superior docente a nivel nacional y jurisdiccional de la CABA. Desde el cuadro comparativo anexo a este trabajo se muestra una propuesta de formación donde los estudiantes deben desarrollar un compromiso social y profesional, flexible con la diversidad, con una reflexión de su tarea futura, con la insistencia de evaluaciones críticas y autocríticas y la toma de decisiones pedagógicas y adaptación a un mundo cambiante en un contexto cultural digital.²⁵ Por tanto, incorporar el concepto de competencias a la práctica formativa docente significa que el resultado va a estar ligado a indicadores de acciones concretas instrumentales. Entonces, la complementación de la formación con un aprendizaje donde se desarrollen las capacidades humanas mediante el desarrollo personal optimizará y enriquecerá la formación. El capítulo cuarto de este trabajo ofrece instrumentos teóricos para desarrollar esta propuesta de complementación. Según Martha Nussbaum (2001), la educación es la clave de todas las capacidades humanas. En el

²⁵ Ver en el capítulo quinto de este trabajo, el punto 5.1 y el anexo documental al final del mismo

ámbito de la educación superior, esta autora propone un tipo de educación que desarrolle la capacidad de cada persona de ser completamente humana. Este tipo de educación nos libera de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y nos capacita para funcionar con sensibilidad y conciencia en el mundo. Al ser las competencias una configuración pedagógica integradora sólo de la profesión docente y del tipo de profesional que se aspira a formar como política nacional y jurisdiccional, además son necesarios elementos donde los estudiantes definan y realicen su proyecto profesional desde su contexto social. Para ello se requiere que el proceso de formación del profesional docente sea integrador del saber, no sólo instrumental sino además, el saber hacer el ser, el saber convivir y el saber emprender, en tanto los pilares necesarios para la formación de docentes. Es esencial, para poder concretar esta complementación del perfil profesional, concebir una formación profesional centrada en el desarrollo humano. En el ámbito de las capacidades sociales y afectivas, es fundamental centrar la propuesta en la capacidad de los docentes para tener conciencia de su mundo interior emocional y comportamental. Así, la ESFD deberá ubicar al estudiante en formación docente en situación de descubrir aspectos de su práctica profesional sobre los que hasta el momento no había reparado. Las competencias sociales también introducen la promoción de su autonomía a fin de que los futuros profesores sean capaces de encontrar soluciones a los problemas que encuentran en su práctica profesional.

En un marco de capacidades desde el desarrollo humano se propone una formación emocional, encauzada al desarrollo de capacidades emocionales, considerándolas como competencias básicas para la vida. Como se ha explicitado con Nussbaum, toda educación deberá tener como finalidad el desarrollo humano. En términos formativos de la profesión docente, el desarrollo humano tiene como dorso la prevención en sentido amplio de factores que puedan dificultar el futuro desarrollo de la profesión, v.g., sobrellevar situaciones de violencia, evitar caer en cuadros de estrés, ansiedad, saber evitar diversos comportamientos de riesgo, etc.

¿Qué diferencia práctica haría la inclusión de este marco teórico en el diseño y formación de los ISFD? Hace un tiempo una de mis estudiantes realizaba su residencia profesional correspondiente al 4to año del profesorado de educación superior en Ciencias de la Educación. Se le había asignado el espacio Sujetos Epistémicos en un 2do. Año de un profesorado de educación primaria. Por el plan de estudios y de acuerdo al perfil profesional debía realizar prácticas en nivel superior no universitario. En principio no se vislumbraban

posibles dificultades ni conflictos aparte del nerviosismo propio de estar realizando sus primeras aproximaciones al oficio docente en este nivel. En el taller de residencia se les prepara para afrontar esta instancia, trabajando con ellos en las estrategias pedagógicas a seguir, desarrollando el plan de clases y tratando de reducir la ansiedad propia de la situación. El estudiante es acompañado por un docente de práctica que le supervisa, además de estar presente el docente del propio espacio, denominado profesor co-formador.²⁶ Así estaban en aula de la práctica de residencia, la estudiante residente, el docente de práctica y el docente co-formador, además de los estudiantes de 2do año. Nos relata el docente de práctica que la estudiante con mucha solvencia dio una introducción al contenido a trabajar en esa clase. Seguidamente planteó una situación problema para que se discutiera al amparo del marco teórico propuesto. Para ello, la residente, dividió a los estudiantes en grupos a partir de una consigna. A la hora de dividirse uno de los estudiantes se niega a estar en grupos con otros compañeros. Ante la insistencia amable de la residente, el estudiante comenzó a tomar una actitud violenta elevando el tono de voz. La intervención del docente co-formador no ayudó a poder sobrellevar la situación de incomodidad. Ni la residente, ni el docente de práctica, ni el docente co-formador tuvieron los recursos como para poder generar una alternativa de solución al conflicto planteado por el estudiante. La clase terminó en un ambiente tensionado, poco propicio para el aprendizaje. La residente muy frustrada quería dejar la carrera por considerarse no apta para la tarea docente. Junto a la psicóloga de la institución se tuvo que realizar una reconstrucción de su estructura emocional para que puede proseguir su práctica. Desde el cuerpo docente tomamos la situación conflictiva como recurso didáctico para trabajar y discutir en los talleres de práctica. La residente pudo eficazmente proseguir su residencia habiendo rearmado su estructura emocional. Hoy está a las puertas de recibirse de profesora. Con este ejemplo se juzga que la formación emocional debe ser un proceso educativo, continuo y permanente en la ESFD. Ésta pretende potenciar el desarrollo de capacidades emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona y de la profesión docente; sólo así, podrá lograrse el objetivo de dotar a los estudiantes con los recursos para enfrentar la complejidad de la futura tarea y, por otra parte, incrementar el

²⁶ El momento de la residencia compromete a diferentes actores: profesor a cargo del trayecto de la práctica, profesor co-formador, directivos del ISFD y de la institución asociada (donde les estudiante residente realiza su práctica de enseñanza) y estudiantes entre otros miembros de la comunidad educativa. La función del profesor co-formador requiere de ciertas competencias profesionales, se trata del acompañamiento y la guía al estudiante residente en terreno, en el grupo clase que se encuentra a su cargo en la institución asociada al ISFD.

bienestar personal y social del futuro docente. La formación emocional propondrá optimizar el desarrollo humano, i.e., el desarrollo de la personalidad integral del estudiante en la ESFD. Así, la ESFD debería dotar de un bagaje sólido en capacidades emocionales. Para ello se plantea desarrollar en los estudiantes en formación una comprensión emocional en la ESFD. De esta manera se desarrollarán habilidades que hagan referencia al conocimiento que se tiene del propio sistema emocional y el de otras personas, i.e., conocer cómo se procesan las emociones. Una formación docente sólida en capacidades emocionales dispondrá de un funcionamiento variado en vocabulario emocional, funcionamientos que muestren conocimiento de sus emociones, aceptación que tanto él como sus compañeros y docentes de formación experimentan complejas sensaciones y sentimientos todos los días y estar capacitado para hacer predicciones precisas sobre el comportamiento emocional de los demás. Se pueden realizar técnicas transversales en los espacios de formación y en especial en los talleres de práctica, las cuales ofrecerán herramientas para el desarrollo de capacidades emocionales.

La secuencia interrumpida

La primera herramienta que se sugiere para poder desarrollar capacidades emocionales se denomina secuencia interrumpida (Antunes, 2009). El objetivo de esta técnica es hacer predicciones sobre las consecuencias de un sentimiento intenso propio y/o ajeno y actuar de acuerdo a ello. Esta técnica retoma el desarrollo de Nussbaum (2003) sobre la noción del juicio de los estoicos como asentimiento a la apariencia de las cosas, aspecto que conforma la dimensión evaluativa de las emociones: mis emociones revelan si contemplo el mundo, o un aspecto del mismo, como amenazador o acogedor, placentero o doloroso, deplorable o consolador, o de cualquier otra manera. Pero Nussbaum orienta este punto de vista estoico en otra dirección al incluir la perspectiva aristotélica del juicio eudamonista²⁷ vinculado con el florecimiento de la persona. Este es un aspecto que será de gran relevancia dentro de la concepción cognitivista que Nussbaum desarrolla en torno a las emociones. El cambio de creencias puede traer entonces un cambio en las emociones. En el ejemplo de la

²⁷ Aristóteles no desarrolló una teoría completa y sistemática de las emociones, pero dejó diversos planteamientos al respecto en la *Ética Nicomaquea*, *Ética Eudemia*, *Retórica* y *Del alma*. De estos textos Nussbaum retoma algunos fragmentos para nutrir su propia visión cognitivo-evaluadora de las emociones. En sus escritos, Aristóteles sostiene que las pasiones en general van acompañadas de placer y/o dolor, las cuales conducen a cierta alteración o cambio corporal. Las emociones de vergüenza, temor, envidia e indignación son afecciones dolorosas.

estudiante de residencia, ella tuvo que desarrollar un cambio de creencias, al no abandonar la creencia que su falta de capacidad profesional causó el conflicto sino factores ajenos al desarrollo de la clase. Si ella no hubiese cambiado su creencia podría haber derivado en miedo a ingresar a un aula a enseñar, miedo a estudiantes de nivel superior o directamente abandonar su vocación docente. Ella pudo procesar la realidad que no había ninguna ofensa por parte de esa persona, o que las expresiones que en algún momento utilizó el estudiante en áspero diálogo no tuvieron ninguna intención explícita de ofenderla.

Juego de roles

La segunda herramienta para poder desarrollar capacidades emocionales se denomina juego de roles (Ruiz-Aranda et al., 2008). Su objetivo es profundizar en el conocimiento emocional analizando los comportamientos ante un contexto determinado de la práctica docente. Esta técnica considera el concepto de Nussbaum (1996) sobre las emociones como inteligentes. Al reflexionar sobre el punto de vista de Aristóteles, las emociones no son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes y discriminadoras de la personalidad, estrechamente relacionadas con creencias de cierta clase, y por tanto sensibles a modificaciones cognitivas. Esta racionalidad de las emociones en la *Ética Nicomaquea* se encuentra estrechamente vinculada con la idea de virtud entendida como búsqueda del término medio según el hombre prudente: las emociones deben ser adecuadas a los objetos y situaciones que las provocan y deben ser experimentadas de modo apropiado. Las pasiones, en tanto afecciones, no son dignas de elogio o censura, en tanto que sí lo son según la manera y las circunstancias en que son experimentadas por las personas. Como se ha dicho, esto permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad.

Se propone, además, una asignatura sobre Educación emocional en la ESFD y que sus contenidos sean transversal en todos los espacios de práctica profesional. El control o manejo de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir esta regulación con la represión. Por lo tanto, dentro de las capacidades emocionales, estarían los funcionamientos en tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía entre otras.

6.2.3. La evaluación como recurso importante para el desarrollo de la razón teórica

Un elemento muy presente en las competencias y las capacidades, en especial en el documento del GCBA es la evaluación. Una nueva concepción acerca de la evaluación permitiría equilibrar el desarrollo humano y las capacidades con los propósitos de la ESFD y la formación individual, convirtiendo a estas instancias en instrumentos óptimos de introspección y autoconocimiento. De esta forma, la evaluación como capacidad, demandada en la formación de los estudiantes, significará desarrollarlos como agentes aptos para reflexionar y orientar los fines que valoran. De esta manera, se reconoce importante conectar esta sugerencia con el principio del capítulo cuarto sobre el concepto de libertad en Amartya Sen (1998b). Una capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos o una suma de vectores de estos funcionamientos, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora. Una capacidad, en otras palabras, no es más que las diversas combinaciones de funcionamientos que se pueden conseguir; en este caso puntual, habilidades para desarrollo de racionalidad teórica y práctica. La capacidad refleja la libertad con que cuenta un estudiante en formación para desarrollar un tipo de perfil profesional u otro. Esta concepción ayuda a considerar aquellas capacidades como una manera de concebir la libertad, pues las capacidades expresan la libertad o las oportunidades reales con que cuenta un estudiante en la ESFD para llevar adelante la valiosa elección de su perfil profesional, permitiendo la autodeterminación. Este proyecto de autodeterminación estaría en sintonía con la capacidad de examen crítico o vida examinada desarrollado por Nussbaum al final del capítulo cuarto de este trabajo. De esta manera, la poca presencia de competencias en investigación tanto en documentos del INFod como en el GCBA desecha recursos que podrían aprovecharse para llevar adelante este proyecto de autodeterminación del perfil profesional docente.

La metodología de la investigación y sus elementos de diseño ofrecen habilidades que abonarán el enfoque de capacidades convirtiendo al conocimiento en un elemento dinámico. Las decisiones de diseño de una investigación consideran como importantes las elecciones de los estudiantes en formación. Además potencian habilidades para el desarrollo laboral y económico complementando el enfoque dominante instrumental. De esta manera, esta gimnasia cognitiva de elegir entre diversas posibilidades ofrecerá una solidez a la racionalidad práctica, fomentando una lógica que permite pensar y elegir un perfil profesional autónomo. Asimismo, este ejercicio de decisiones de un diseño de investigación ofrecerá técnicas y

herramientas para el desarrollo de una conciencia crítica del conocimiento y la consideración de perspectivas alternativas de la realidad social. Cuando el estudiante en formación tiene un alto nivel de participación genera una confianza a través de logro, habiéndose expandido sus libertades a través de la elección. En un contexto complejo es imperativo la consideración de aquellas capacidades de realizar elecciones bien razonadas, críticas y reflexivas, sobre lo que los estudiantes en formación consideran valioso.

Así, para evaluar el proceso y los logros alcanzados por la práctica del estudiante en el proceso formativo se debería emplear un dispositivo de evaluación. Para su descripción partimos de diferenciar entre capacidades y funcionamientos docentes, estimando que estos últimos permiten inferir la capacidad. En ese sentido, la evaluación de capacidades docentes en la formación implica valorar los funcionamientos del practicante al enfrentarse a situaciones problemáticas. De esta manera, evaluar capacidades es evaluar funcionamientos en la resolución de situaciones problemáticas de una práctica profesional. Con base en esta propuesta y tratando de ser fiel con los elementos del concepto de capacidad, surge la pregunta sobre cuáles son los criterios, formas e instrumentos más adecuados para evaluar capacidades docentes en la prácticas formativas. Es claro que nos enfrentamos a un problema, no sólo de lo que debiera evaluar de sí mismo el estudiante sino, además, de qué manera realizar esa evaluación y de qué forma evaluar los funcionamientos logrados. Definitivamente, la evaluación de las capacidades docentes es un problema complejo, sobre todo si intentamos enfrentarlo a algunos de los esquemas o las formas de evaluación de la docencia desde el enfoque por competencias. Se proponen, pues, proyectos teóricos metodológicos de evaluación de capacidades las cuales trascienden prácticas instrumentales del enfoque dominante que privilegian los saberes descontextualizados y con una limitada relevancia de cambio social y personal. Si la capacidad es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma implicaría el poder observar esa movilización expresada en funcionamientos. La idea se encamina a la necesidad de elegir estrategias e instrumentos pertinentes para que los estudiantes en formación sean evaluados centrándonos en las posibilidades de funcionamientos según el modelo profesional de su elección. Esto considera los elementos del concepto de capacidades complementando las competencias y la discusión en torno a su evaluación, de tal forma que los instrumentos propuestos incorporan la idea de enfrentar al estudiante a situaciones problemáticas de

enseñanza, concretas y reales, y a la realización de tareas complejas para resolver tales situaciones.

La mejor forma de evaluar capacidades es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizand o conocimientos que no sólo sean instrumentales sino también prácticos y teóricos. Dado este marco, la observación del docente que acompaña la práctica del estudiante se muestra como un instrumento insuficiente de evaluación ya que aquel sólo observa el grado de dominio de contenidos y la concreción de propósitos. Por el contrario, habría que ofrecer al estudiante un conjunto de situaciones complejas de acuerdo a distintos modelos de perfil docente. Esta elección definirá capacidades necesarias para enfrentar la situación compleja de acuerdo al modelo de perfil elegido por el estudiante en formación. La incorporación de autoevaluación de competencias y de capacidades docentes auto elegidas es importante por la relevancia que tiene el plantear al futuro profesor problemas semejantes o cercanos a los reales, tareas situadas y prácticas que desencadenen estrategias de resolución. El dispositivo de evaluación toma como base una situación problemática de docencia real a la que enfrentaría el futuro profesor en formación. De esta manera dentro de los programas de formación se le pide al estudiante que construya un proyecto formativo de su elección, que contemple competencias apegada al modelo pedagógico y tipología de actividades propuesto en el plan de estudios con la suma de capacidades que el mismo estudiante considere importante para su futura profesión o de acuerdo a un modelo de docencia que el considere importante para su formación (diseño de la docencia). A partir de esta elección se le propone al estudiante situaciones problemáticas en su práctica que implica funcionamientos y ejecuciones, por lo cual no sólo para ello es preciso evaluar esta competencia en su proceso y su producto, sino los funcionamientos que componen la capacidad elegida por el estudiante.

En este dispositivo propuesto se emplearán estrategias e instrumentos de evaluación de competencias y capacidades docentes que tienen que ver con los desempeños o funcionamientos de los estudiantes en formación. El criterio para la inclusión de estos instrumentos es considerar la teoría de Walzer, ofreciendo una problemática compleja de la práctica docente por competencias y valorar el nivel de desempeño de los estudiantes en formación según su elección de capacidades. De esta manera según su elección corresponde un tipo de evaluación que dará cuenta de sus funcionamientos y su proceso.

Dentro de la variedad de instrumentos de evaluación como recurso importante para el desarrollo de la razón teórica que pueden desarrollarse en los programas de formación de la ESFD en la CABA, destaco tres estrategias de práctica reflexiva que contribuyen a los procesos de formación y evaluación de complementación de competencias docentes. Mediante estas estrategias es posible que los estudiantes en formación puedan realizar una autoevaluación enfrentándolos a situaciones-problema específicas y reales de docencia y a la realización de tareas complejas y reflexivas como parte del proceso de resolución de tales situaciones.

Los incidentes críticos

Son sucesos extraídos de la práctica cotidiana mediante observación, diálogos o entrevistas, que pueden generar dudas, sorpresa o inquietud hacia la práctica profesional por haberse presentado de forma inesperada. Permiten analizar situaciones que nos impactan o sorprenden, motivándonos a la reflexión de la propia respuesta profesional generando una autodeterminación de la tarea docente. La connotación de críticas no implica necesariamente que presente una gravedad o riesgo extremo o fuera de control, por el contrario, regularmente se asocian al concepto de incidente crítico las ideas de sorprendente, inesperado o inquietante y útil para el análisis de la propia práctica del estudiante que analiza su propia práctica. El análisis de incidentes críticos resulta una alternativa dentro de la evaluación de competencias docentes desde la perspectiva que analizamos de formación (Monereo, 2010). Esta práctica considera la argumentación de Sen a favor de una evaluación en términos de las capacidades que cada estudiante en formación tiene para elegir un modo de resolver una situación de enseñanza de acuerdo al perfil o modelo elegido. De esta forma esta herramienta se centra en la libertad, entendida como la capacidad para ser o hacer aquello que se juzga importante, esto es, para lograr funcionamientos valiosos, consagrando así una noción de libertad positiva vinculada con la idea de autodeterminación. De esta manera el enfoque de las capacidades se concentra en las libertades sustantivas que los estudiantes tienen en sus prácticas y no sólo en los resultados instrumentales particulares que consiguen alcanzar.

El portafolio docente

Como se ha mencionado, la evaluación debe cobrar especial significado en el ámbito de las competencias. Busco trascender la evaluación de los aprendizajes para avanzar hacia una evaluación más integral generando la autodeterminación del estudiante en la ESFD. Esto

es, ir más allá de la obtención de evidencias que sólo reflejan la adquisición, en modo fragmentario, de conocimientos o de habilidades para avanzar hacia formas de evaluación más integrales y no sólo que midan la instrumentalidad de la tarea. La evaluación que propongo proporciona la oportunidad de transformar la idea de la evaluación como control y transformarla en evaluación como mejora; y de concebirla como un momento más del desarrollo profesional del estudiante en la ESFD.

El portafolio docente (Bozu, 2012) se convierte en uno de los instrumentos de evaluación y de práctica reflexiva más trascendentes, pues su empleo en procesos de formación y evaluación de competencias docentes permite retroalimentar hacia las prácticas educativas generando la autodeterminación. Un estudiante auto determinado será un docente que privilegia actividades y evidencias de selección e integración a su portafolio docente para su posterior análisis como parte importante de su auto determinación. Un portafolio docente es una selección coherente de materiales y/o documentos que incluyen evidencias y reflexiones sobre el proceso de enseñanza del estudiante practicante que ponen de manifiesto la calidad de su práctica docente en relación al aprendizaje y desarrollo escolar de sus estudiantes de práctica. En la práctica profesional dispondrá como guía a otro compañero de práctica, quien también se concibe como un practicante reflexivo. Finalmente, al reflexionar sobre su práctica y lo vivido, lo articula con la teoría. De esta forma, el portafolio constituye un instrumento importante para la práctica reflexiva.

La importancia de incorporar el portafolio docente como un dispositivo de práctica reflexiva que complementa los procesos de formación y evaluación de competencias docentes se sustenta en el hecho de que permite enfrentar al estudiante en formación a situaciones problemáticas de docencia que impliquen la realización de tareas complejas y reflexivas que conduzcan a resolver tales situaciones. El portafolio, como elemento de reflexión, representa una estrategia idónea de formación de la autodeterminación del futuro profesional, pues representa un detonador que desarrolla capacidades complejas adicionales a las previstas en un dispositivo para la formación de profesores, convirtiéndose de esta manera en un recurso para el aprendizaje.

Parafraseando a Sen, el principio del portafolio como recurso de autodeterminación del estudiante en formación responde a la capacitación del futuro docente de la ESFD en la CABA para un modo de ser autónomo conforma el objetivo práctico y político del enfoque de las capacidades. Las libertades individuales obtienen de esta manera una función crítico-

social. Siguiendo con Sen, dichas libertades son la piedra angular del enfoque mismo y, en un sentido más restringido de interpretación propia, el éxito de la formación de un estudiante en la ESFD ha de evaluarse, desde este punto de vista, principalmente en función de las libertades fundamentales con que disponen en su formación (Sen, 1999). Mediante esta distinción el enfoque de las capacidades crea una base de información a través del portafolio esencialmente distinta a la utilizada del enfoques normativos usuales, los cuales utilizan la instrumentalidad como fin último.

Estas propuestas que desarrollan y potencian el enfoque por competencias incorporan la teoría de distribución de bienes por esferas y la teoría de las capacidades pretendiendo mantener congruencia teórica, pertinencia metodológica y hacer una aportación que abone la construcción de estrategias de práctica reflexiva con momentos de acompañamiento para la práctica y formación profesional en la ESFD. Se incorpora una perspectiva crítica de las competencias, al percibirlas, no como el remedio que va a resolver los problemas estructurales y anquilosados del sistemas educativo de la ESFD en la CABA actual, sino como una estrategia para realizar prácticas incluyentes de capacidades, funcionamientos y procesos de autodeterminación docente. Pude describir diversos perfiles docentes que bosquejan desempeños docentes muy particulares asociados a funcionamientos y capacidades que complementan las prácticas educativas por competencias.

Conclusión

En los últimos años, en la esfera de la ESFD se ha arraigado como enfoque dominante una racionalidad instrumental alrededor del concepto de competencia. Este enfoque se consolidó en la CABA como sinónimo de formación docente, adaptando los planes de estudio y las propuestas educativas a competencias profesionales instrumentales. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción que paulatinamente va ganado terreno en la formación profesional docente, con la promesa que permitirá moldear mejores docentes para la sociedad del siglo XXI. Esto ha promovido un incremento de documentación sobre su promoción, presentando diversas interpretaciones relacionadas con esta noción. El concepto de competencia procede de esferas ajenas a la educación, específicamente del mundo del trabajo y desde un enfoque economicista del capital humano. Su implementación inconsulta en la CABA a partir del proyecto de Universidad Pedagógica (UniCABA) ha agregado dificultades, generando resistencias. No se puede desconocer que, bajo la discusión sobre la implementación de competencias, se debe efectuar un debate de carácter más estructural en el campo de la ESFD. En la controversia que genera reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo contribuye desconocer otras características docentes muy importantes para la profesión. Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto de la formación docente, desarrollando habilidades que le permitan resolver situaciones profesionales cotidianas. La discusión sobre sus contribuciones y las inercias que puede esconder este planteamiento generó el propósito del presente trabajo: realizar una reflexión profunda sobre el valor de esta propuesta desde enfoques de la filosofía política, en especial el marco de la expansión de las libertades de Amartya Sen (1999), la noción de las capacidades y oportunidades de Nussbaum (2012) complementado con la teoría de distribución de bienes de Walzer (1993).

La trascendencia del Proyecto *Tuning* América Latina, descrito en el capítulo primero, es muy importante en la introducción del enfoque por competencias en las universidades latinoamericanas e institutos superiores por medio del Proceso de Bolonia. En 2003 fue aprobada por la Comisión Europea una iniciativa de ese Proyecto para América Latina y promovida a partir de entonces en los ministerios, asociaciones de rectores e instituciones latinoamericanas universitarias y no universitarias. De esta manera, la iniciativa es una copia adaptada del modelo europeo y se lo aplica sin grandes cambios a América Latina. Así, se abre la posibilidad a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades. En el

informe final del Proyecto *Tuning* para América Latina se presenta una diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias en su metodología. Los resultados de aprendizaje los formulan los docentes y las competencias las adquiere el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. Se formula como aprendizaje qué es lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar el proceso de aprendizaje. La competencia para este aprendizaje es la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. Ambos resultados de aprendizaje y competencias se centran en los requerimientos de la disciplina de la profesión elegida y las demandas económicas enfocados a prepararse para el mercado laboral futuro. Este proyecto sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los denominados perfiles profesional, como en el llamado nuevo paradigma educativo desplazando la educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje del estudiante. Las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, a la función del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación.

Este cambio de enfoque, desde uno centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes, implicaría un rediseño de la tarea docente, i.e., una educación centrada en el estudiante, nuevos roles del profesorado y estudiantado, los objetivos se convierten en propósitos, y una reorganización de las actividades pedagógicas que asegure la consecución de competencias. El profesor se convertiría en un orientador y tutor del aprendizaje para alcanzar objetivos y competencias anticipadamente determinadas. Al abordar el estudio del desarrollo de la formación docente en la CABA en el capítulo segundo, surgieron algunas observaciones de carácter general que pueden proyectar interesantes características. Como análisis principal se señala que la formación docente en la CABA tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. Desde el punto de vista normativo, para la formación docente es importante destacar tres leyes que modificaron profundamente el sistema educativo: Ley de Transferencia de los servicios educativos de 1991, Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Superior de 1995. El Instituto de Formación Docente (INFoD) ocupa un lugar central en la definición de políticas de formación docente y las herramientas legales que utiliza sobre las distintas jurisdicciones nacionales para su aplicación. A fines de 2017, el GCBA presentó en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires el proyecto de creación de la UniCABA que subsumiría a los 29 ISFD que actualmente tienen a su cargo la formación de docentes. Este plan de reforma involucra

visiones sobre el futuro de la educación, el rol de la tecnología y el lugar del Estado, consolidándose definitivamente el enfoque basado en competencias en las políticas educativas de la Ciudad para la formación docente. Por su parte el INFoD avanzó junto a los ministerios provinciales en la elaboración de un documento que consigna cuáles son las competencias que un docente debe tener. El marco viene a complementar los diseños curriculares de los profesados de cada una de las provincias. Además, el Banco Mundial (BM) se ha convertido en la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países de economías denominadas emergentes, incrementado notablemente su intervención en el campo de la educación, en especial en la Argentina y puntualmente en la CABA. El BM asume un compromiso de utilizar sus conocimientos e investigaciones a escala mundial y su capacidad de financiamiento con un discurso de ayudar a América Latina y el Caribe a hallar soluciones a problemas difíciles, v.g., reducir la pobreza mediante el crecimiento económico y servicios e inversiones a favor de los pobres, elevando el capital humano de la región, particularmente el de los pobres. Para lograr esta meta, el BM demanda reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones se activen y logran beneficios sostenidos por la entidad. De esta manera, el BM, está guiado por una visión de la educación como una inversión en capital humano. Hay un convencimiento en los equipos técnicos del BM que el mejoramiento de la situación educacional aumenta el crecimiento económico, reduciendo la pobreza. Para esta entidad la equidad en atender grupos en desventajas genera políticas más eficientes.

En documentos del GCBA (ver 2018) las competencias se las denomina capacidades profesionales docentes. Estas son concebidas como aquellas construcciones de conocimientos y formas de acción que facultan a intervenir en distintas situaciones educativas, con el propósito de llevar adelante la tarea de gestionar la enseñanza y desenvolverse de una manera adecuada y eficaz en el ejercicio de su actividad docente. Para el logro de estas capacidades se precisa de una reflexión sobre cada uno de los espacios curriculares con la finalidad de dilucidar qué capacidades son más afines a esos espacios y así desarrollarlas con desenvoltura y pertinencia. Para la puesta en práctica de este enfoque cada espacio del plan de estudios colabora en un todo organizado para desarrollar las mismas. El anclaje práctico de situaciones es donde el estudiante puede desarrollar la capacidad aunque sin repetir exactamente las condiciones de enseñanza. La capacidad requiere de calidades técnicas que se consolidan y adquieren cierta estabilidad no permitiendo una flexibilidad de

decisiones ante situaciones concretas y contextualizadas. Por lo tanto, las capacidades y los conocimientos se reconocen o manifiestan a través de los desempeños observables. Estos conforman la demostración y la puesta en práctica de las capacidades y de las comprensiones logradas. Son tareas de diversa complejidad que realiza autónomamente el estudiante ya sea de modo individual o grupal. Se convierten o funcionan como descriptores de los que dispondrá el formador de los estudiantes para evaluar los distintos niveles de logro.

En el capítulo tercero se abordó el primer marco teórico de análisis para las competencias desde la filosofía política: Michael Walzer, el pluralismo y la igualdad educativa. En un contexto democrático se admite que toda sociedad, para ser justa, ha de satisfacer las necesidades educativas de sus integrantes. A pesar de ello, no prevalece un consenso sobre lo que constituye una necesidad educativa, ni tampoco acerca de cuándo puede considerarse justo un sistema educativo o cómo deben distribuirse los recursos en este ámbito. Para ello es óptimo la consideración del enfoque de la justicia por distribución de bienes de Michael Walzer y su propósito de delimitar criterios para la distribución de los bienes de un sistema educativo. Este autor plantea, para sociedades democráticas, pluralistas y complejas, el derecho de todo ciudadano a una educación básica igualitaria. Señala asimismo algunos lineamientos para la distribución de recursos en la educación superior. El análisis de Walzer, si bien es de tipo general, ofrece herramientas conceptuales que pueden usarse como marco para un debate actual en torno a las demandas de justicia en educación, en especial la ESFD en la CABA. Las escuelas, los maestros y los contenidos de los planes de estudio suministran un contexto, no el único pero el más importante, para el desarrollo de la comprensión crítica y la producción y la reproducción de la crítica social. De esta manera, las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un nuevo conjunto de bienes sociales, concebidos al margen de otros bienes, que a su vez requieren un conjunto independiente de procesos distributivos. Considerar las diferencias en una sociedad, la existencia de diferentes bienes y principios de distribución, además de agentes de reparto y procedimientos para lograr los fines de la justicia, podrá asegurar una mayor igualdad entre los hombres y mujeres. Lo contrario es la igualdad simple empujando hacia una tiranía por cuanto los bienes a distribuir no llegan naturalmente sino con imposiciones. Si no se reconoce la autonomía de cada esfera se corre el riesgo de la coerción de la racionalidad del dinero o del poder político como factores que pretendan realizar la justicia como un acto de dominación. La igualdad compleja, entonces, será aquella que se logra separando las muchas desigualdades, para compensarlas unas con

otras, de modo que ninguna pueda instituirse como la dominante. La justicia compleja de Walzer no demanda eliminar las diferencias sociales que hay en toda sociedad plural sino retardar su ocurrencia, i.e., que antes que los individuos aprendan a ser desiguales aprendan a ser personas, ciudadanos y profesionales con igualdad de condiciones y oportunidades. Los diseños curriculares y/o planes de estudio para la ESFD deben incluir espacios donde fomenten y desarrollen estas formas de ser de los individuos. El propósito de la educación es ofrecer un acervo de conocimiento común que sustente la vida política y social de una comunidad entera.

La ESFD en un espacio muy particular dentro de los que Walzer llama la educación profesional. Se deduce de su desarrollo que con respecto a los bienes educativos de formación docente también debería regir la igualdad compleja para su distribución. Además posee una lógica tan particular dentro de la esfera de la educación que la intromisión de otras racionalidades provenientes de otras esferas desvirtuarían los propósitos de formación profesional tan particulares como es la docencia. El compromiso entre necesidad, interés y merecimiento en el caso de la docencia también presenta particularidades que están estructuradas alrededor de la vocación. La vocación, que para un marco rígido como el enfoque por competencias reduce el mismo a aspectos instrumentales propios de la formación, involucra otros aspectos por los cuales un joven o adulto elige la carrera docente. Esto no implica que estos aspectos instrumentales no son importantes, todo lo contrario. Es necesario considerar a la hora de distribuir estos bienes, elementos de la necesidad, interés y merecimiento que contempla la igualdad compleja. Utilizando estos elementos se puede seguir con nuestro análisis del enfoque por competencias en la ESFD. Desde la ESFD, se puede decir que el enfoque por competencias asegura una formación básica que habilite a los estudiantes en formación a desarrollar las habilidades técnicas para poder ejercer el oficio de docente. El problema es la razón instrumental del enfoque. Ésta proviene de esferas ajenas a la educación, desplazando aspectos formativos propios de la esfera educativa.

En confrontación con las teorías de enfoque utilitarista o las teorías del capital humano dominantes en la ES, se presentó desde el capítulo cuarto, diferentes propuestas que intensifican otras dimensiones de la ES. Se destacó el enfoque de capacidades que originariamente es un enfoque desarrollado para evaluar la reducción de la pobreza y el desarrollo humano, ofrece un punto de vista interesante en el análisis de las políticas y practica educativas en la formación de profesores. Para el Nobel Amartya Sen es muy

importante el acceso a la educación, pues influye decisivamente en el desarrollo de otras capacidades o libertades humanas. Las capacidades en Sen vislumbran las oportunidades de los individuos para tomar decisiones con información, garantizando una vida y las actividades que valoran. Las capacidades, entonces, son las oportunidades reales que los estudiantes de los profesorados tienen para poder alcanzar los funcionamientos que ellos valoran. Los funcionamientos, las capacidades realizadas según Sen, son aquellos que el estudiante hace o la situación académica en que se encuentra de acuerdo a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos. El desarrollo de una estudiante de un ISFD consiste en ensanchar el conjunto de capacidades a partir del cual la toma de decisiones vitales y profesionales no está condicionadas por la falta de libertad. La capacidad es la libertad fundamental para poder obtener combinaciones de funciones, la libertad de lograr diferentes estilos de profesionalidad docente. Su crítica se centra en denunciar que los análisis en el crecimiento económico no informan sobre la calidad de vida de las personas ni cómo transformar el crecimiento económico en bienes válidos o en un desarrollo de la calidad de vida. De esta manera, la ES no debe centralizarse en el capital humano únicamente y en la utilidad de los recursos docentes, desechando la consideración de finalidades no utilitarias y un conocimiento más amplio de lo que cada estudiante en formación valora como importante para su futura profesión. La educación para Sen tiene un valor intrínseco propio, pero además, contiene una dimensión instrumental. La educación aumenta la libertad para el logro de una batería de funcionamientos óptimos que pueden elegir. El sólo transitar como estudiante en la formación no asegura un mejor aprovechamiento de sus recursos. La calidad de la educación recibida en la formación no es un problema de acceso a recursos, sino el desarrollo de capacidades en la formación para su uso.

Cuando se consideran las competencias más sobresalientes que debe tener un profesor es para que desarrolle una estrategia pedagógica que fomente el aprendizaje en sus estudiantes. Para ello cuando planifica su clase considera una serie de elementos vitales para los propósitos de la misma. En ella básicamente volcará las actividades a desarrollar en la clase, los recursos que utilizará para tal fin, la temporalidad de la misma a partir de una secuencia de aplicación y desarrollo de las actividades pedagógicas. El docente puede disponer de los recursos de última generación tecnológica o tener una formación técnica muy sólida desde lo profesional. Sin embargo, hay capacidades fundamentales que no se vuelcan en el documento técnico que debe tener todo docente, v.g., transmitir entusiasmo por el

aprendizaje y la superación personal. Son habilidades que están relacionadas con la comunicación y la asertividad. Estas capacidades no dependen del acceso al recurso, son habilidades personales que influyen decisivamente su uso y apropiación en la tarea docente. Precisamente estos aspectos personales son capacidades desplazadas por el enfoque por competencias dominante y que deberían complementar el mismo. Marta Nussbaum, ampliando la idea de las capacidades, explica que la educación es la clave de todas las capacidades humanas. En ES, propone una calidad de educación que desarrolla la capacidad de cada estudiante de ser completamente humano. Esto implica que cada estudiante en formación tenga conciencia de sí mismo, que desarrolle su autonomía, con destreza de reconocer y respetar la condición de ser humano sin importar procedencia, poder adquisitivo, grupo social de pertenencia o género. La filósofa estadounidense defiende un enfoque socrático de la educación, proponiendo en la formación una vida examinada, una ciudadanía reflexiva. Este posicionamiento pedagógico libera a los estudiantes en formación de hábitos y costumbres de aprendizaje acrítico y los capacita para ejercer con sensibilidad y conciencia en el mundo. A su entender, tres son las capacidades fundamentales para lo que llama cultivo de la humanidad; autoexamen crítico, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa. Aquellos profesores que no han sido formados en el uso de la razón y la imaginación para poder ingresar a un contexto más amplio de enfoques y culturas, grupos e ideas, son profesionales empobrecidos desde el punto de vista personal y político, aun cuando en apariencia para sistema son profesionales eficaces.

Desde la fundamentación en la expansión de las libertades de Amartya Sen (1999), con la noción de las capacidades y oportunidades de Nussbaum (2012) complementado con la teoría de distribución de bienes de Walzer (1993) se presentaron cuestiones relacionadas con la formación integral, comprendidas como horizonte de posibilidades para complementar y completar los saberes y prácticas de un contexto formativo desde la racionalidad instrumental. Con esta propuesta se pretendió describir capacidades ofreciendo oportunidades para desarrollar potencialidades. También se atendió la diversidad funcional, promoviendo la autonomía personal y la calidad de vida individual. Así, al consolidar un enfoque conceptual para la ESFD en la CABA basado en la centralidad y dignidad de la persona se genera un desarrollo humano y de las capacidades. Nuevamente se aclara que no se pretendió sustituir el enfoque por competencias sino complementarlo con las capacidades que quedan relegadas o anuladas por este enfoque dominante. Cabe destacar que en el

enfoque por competencias se detectan aspectos muy importantes para la formación superior docente desde los documentos del INFod (2017) y del GCBA (2018). El enfoque por competencias demanda en la formación de docentes logros técnicos que generen una disposición para aprender en sus alumnos. Los estudiantes en formación deben mostrar disposición para explorar, interrogar, comparar, ensayar, intercambiar, siempre circunscripto a capacidades profesionales de la docencia. Las pocas acciones transformadoras se plantean en situaciones que enfrentan los estudiantes en la práctica profesional y sólo a través de ella. Se presenta una ausencia de cualquier acoplamiento a nivel emocional y a nivel de desarrollo personal que influencie un modelo de formación profesional más personal. Complementando estos importantes logros para el enfoque por competencias, se requiere de los estudiantes en formación consoliden ciertas disposiciones y características subjetivas consideradas como vitales para el desempeño profesional, v.g., perseverancia, tenacidad, tolerancia al fracaso, flexibilidad, control de los impulsos; capacidades muy útiles pero que el estudiante no puede optar por la rigidez del enfoque. Se sugirieron tres propuestas para complementar el enfoque por competencias a partir de los siguientes lineamientos

1. Promoción de capacidades críticas hacia los contenidos de la ESFD. Con esta complementación se pretendió asumir la formación docente y el oficio de formador en la CABA en relación a un modelo complejo como el propuesto por Walzer (1993), pensando el conocimiento de una manera diferente, incorporando la complejidad para considerar las propias prácticas como objeto de estudio. De este modo, se propone desarrollar herramientas que garanticen un posicionamiento crítico de la epistemología que sostiene la práctica profesional docente, para despojarla de todo vestigio ajeno a la esfera de la ESFD. Así, estas herramientas permiten pensar la práctica no sólo en saberes encorsetados por el enfoque dominante sino asumiendo la complejidad del bien social de la ESFD. Lo que se denomina escrituras narrativas pueden constituirse en estas herramientas.
2. Complementación de la razón instrumental del enfoque por competencias con el enfoque de capacidades desde el desarrollo humano. Según Martha Nussbaum (2001), la educación es la clave de todas las capacidades humanas. En el ámbito de la educación superior, esta autora propone un tipo de educación que desarrolle la capacidad de cada persona de ser completamente humana. Este tipo de educación

nos libera de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y nos capacita para funcionar con sensibilidad y conciencia en el mundo. Al ser las competencias una configuración pedagógica integradora sólo de la profesión docente y del tipo de profesional que se aspira a formar como política nacional y jurisdiccional, además son necesarios elementos donde los estudiantes definan y realicen su proyecto profesional desde su contexto social. En un marco de capacidades desde el desarrollo humano se propuso una formación emocional, encauzada al desarrollo de capacidades emocionales, considerándolas como competencias básicas para la vida. Se sugieren dos herramientas. La primera herramienta es poder desarrollar capacidades emocionales se denomina secuencia interrumpida. El objetivo de esta técnica es hacer predicciones sobre las consecuencias de un sentimiento intenso propio y ajeno y actuar de acuerdo a ello. Esta técnica retoma el desarrollo de Nussbaum (2003) sobre la noción del juicio de los estoicos como asentimiento a la apariencia de las cosas, aspecto que conforma la dimensión evaluativa de las emociones: mis emociones revelan si contemplo el mundo o un aspecto del mismo, como amenazador o acogedor, placentero o doloroso, deplorable o consolador o de cualquier otra manera. La segunda herramienta que sirve para poder desarrollar capacidades emocionales se denomina juego de roles. Esta técnica considera el concepto de Nussbaum (1996) sobre las emociones como inteligentes. Al reflexionar sobre el punto de vista de Aristóteles, las emociones no son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes y discriminadoras de la personalidad, estrechamente relacionadas con creencias de cierta clase, y por tanto sensibles a modificaciones cognitivas.

3. La evaluación como recurso importante para el desarrollo de la razón teórica. Esta concepción ayuda a considerar capacidades como una manera de concebir la libertad, pues las capacidades expresan la libertad o las oportunidades reales con que cuenta un estudiante en la ESFD para llevar adelante la valiosa elección de su perfil profesional, permitiendo la autodeterminación. Se reconoció importante conectar esta sugerencia con el concepto de libertad en Amartya Sen (1998b). Una capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos o una suma de vectores de estos funcionamientos, que reflejan la libertad de la persona para alcanzar aquello que valora. Una capacidad, en otras palabras, no es más que diversas combinaciones de

funcionamientos que se pueden conseguir. En este caso la concreción de habilidades para desarrollo de racionalidad teórica y práctica. La incorporación de autoevaluación de competencias y de capacidades docentes auto elegidas es importante por la relevancia que tiene el plantear al futuro profesor problemas semejantes o cercanos a los reales, tareas situadas y prácticas que desencadenen estrategias de resolución. Se plantearon dos herramientas de desarrollo de capacidades de autodeterminación. El primero es promover incidentes críticos en la práctica profesional. Son sucesos extraídos de la práctica cotidiana mediante observación, diálogos o entrevistas, que pueden generar dudas, sorpresa o inquietud hacia la práctica profesional por haberse presentado de forma inesperada. Permiten analizar situaciones que nos impactan o sorprenden, motivándonos a la reflexión de la propia respuesta profesional generando una autodeterminación de la tarea docente. La segunda herramienta de desarrollo de capacidades de autodeterminación es el portafolio docente. La importancia de incorporar el portafolio docente como un dispositivo de práctica reflexiva que complementa los procesos de formación y evaluación de competencias docentes se sustenta en el hecho de que permite enfrentar al estudiante en formación a situaciones problemáticas de docencia que impliquen la realización de tareas complejas y reflexivas que conduzcan a resolver tales situaciones. El portafolio, como elemento de reflexión, representa una estrategia idónea de formación de la autodeterminación del futuro profesional, pues representa un detonador que desarrolla capacidades complejas adicionales

Se ha presentado un proyecto que integralmente considera al enfoque por competencias complementándolo con elementos que desarrollan racionalidades teóricas y prácticas. El mérito de la complementación es reconocer el sentido de las competencias a partir del aporte que genera en el desarrollo profesional docente incorporando enfoques que cuidan aspectos de la humanidad de los estudiantes en formación, desarticulando la dominancia instrumental.

Bibliografía

- Alexim, J.C.; Brígido, R.; Freire, L.; *Certificación de competencias profesionales*, OIT, MTE de Brasil, 2003.
- Alkire, S., *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*, New York: Oxford University Press, 2002.
- Alkire, S, "Subjective Quantitative Studies of Human Agency", en *Social Indicators Research* 74, 2005, pp 217-260, Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Alkire-Subjective-Agency.pdf>
- Álvarez, M.M., "Perfil del docente en el enfoque basado en competencias", en *Revista Electrónica Educare*, Vol. XV, N°1, 2011, pp. 99-107
- Antunes, C., *Educación en las emociones*, Buenos Aires, SB, 2009
- Apple, M. *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1997
- Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial, Washington DC, Banco Mundial, 1996.
- Banco Mundial, *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, Washington, 2003
- Banco Mundial, *La educación en América Latina y el Caribe*, Washington D.C., Banco Mundial, 2004.
- Barnett, R., *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Beneitone P.; Esquetini C.; González J. Maletá M.M.; Siufi G.; Wagenaar R. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007
- Bolívar A., "La planificación por Competencias en la Reforma de Bolonia en la Educación Superior: Un Análisis Crítico", en *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.68-94, dez. 2007.
- Botticelli, S., "Crónica de una reforma sin debate", en *Bordes*, Mayo-Julio de 2018, pp. 43-51.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Bozu, Z., *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro, 2012

- Brailovsky, D., Orce V. (Coord.), *El "docente del futuro" en el proyecto de "Unicaba". Algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva*, Buenos Aires, observatorio participativo de políticas públicas en educación (OPPPED), FFyL, UBA, 2018.
- Bravo Salinas, N., "Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina", 2006, Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc ut/pdfs/m1/competencias_proy ectotuning.pdf
- Burns B., Luque J., *Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington DC, Grupo del Banco Mundial, 2014.
- Cabrera, F., *Evaluación de la formación*, Madrid, Síntesis, 2003.
- Castells, M., *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, México, Siglo XXI, 1999.
- Coll, C., "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos un remedio", en *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- Cuenca R., *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina OREAL/UNESCO, 2015.
- De Miguel, M. (Dir.). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo, 2006.
- Dewey, J., *Democracia y educación*, Madrid, ediciones Morata, 1998.
- Feldfeber, M.; Ivanier, A., "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 2003, pp. 412-445.
- Feldman D., *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, 2008.
- Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990
- GCBA, "Desarrollando talento", s/d, 2017, Recuperado de <https://archive.org/download/DesarrollandoTalento1/Desarrollando%20Talento%20%281%29.pdf>

- GCBA, "Propuesta del perfil del egresado de la formación docente inicial", S/F, 2018,
Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>
- González J.; Wagenaar R., *Turning Educational Structures in Europe. Informe Final*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.
- González J.; Wagenaar R., Una introducción a Turning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, Sócrates-Tempus, S/A
- Goodson, I. F., *El cambio en el currículum*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2000.
- Guichot-Reina V., "El 'enfoque de las capacidades' de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista", en *Teoría de la Educación*, 27, 2-2015, pp. 45-70, Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- INFoD, *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*, Documento aprobado resolución N°337/18, Consejo Federal de Educación, Área de Desarrollo Curricular del INFoD, Ministerio de Educación, 2017.
- INFoD, *Memoria de Gestión 2007-2015*, Dirección Nacional de Formación e Investigación, Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Memoria_INFD_20072015_1_1.pdf
- INFoD, *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020*, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_DocenteINFDVersion_preliminar_1.pdf
- INFoD, *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>
- Irigoien, M; Vargas F., *Competencia Laboral, Manual de conceptos, métodos y aplicaciones zen el Sector Salud*, Montevideo, Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT) 2002.
- Le Boterf, G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, París, Editions d'Organisation, 1995.
- Lluch, G., *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

- Marqués Graells, P., Competencias Básicas en la sociedad de la información, Departamneto de pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2000.
- Marzoa, K., Rodríguez, M., Schoo, S., “Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones”, en *IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*, 2011, Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>
- McClelland, D.C. “Testing for competence rather than intelligence”, En: *American Psychologist*. Vol. 28 (1), 1973, pp. 1-14
- Ministerio de Educación, cultural, Ciencia y Tecnología, *Formación Docente*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, cultural, Ciencia y Tecnología, 2018, Recuperado de <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150627/formacion-docente/download>
- Ministros Europeos de Enseñanza (1999). Declaración de Bolonia. 21 de noviembre de 2018, Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Monereo, C., “La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 2010
- Monereo, C.; Pozo J.I.; “Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N°370, 2007, pp. 12-18
- Navarrete Poblete, J., “Michael Walzer y la igualdad compleja”, en *Derechos y Libertades*, revista del Instituto Bartolomé de las Casas, Año IX, n. 13, Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Bartolomé de las Casas; Boletín Oficial del Estado, 2004, p. 241-259.
- Nussbaum, M., “Aristotle on Emotions and Rational Persuasion”, en Rorty A. (ed.), *Aristotle's Rhetoric*, Berkeley: University of California Press, 1996.
- Nussbaum, M. C., *Justicia poética. La Imaginación literaria y la vida pública*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1997
- Nussbaum, M.C., *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2001.

- Nussbaum, M., *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, Barcelona: Paidós, 2003.
- Nussbaum, M., Sen, A. (Comp.), *La calidad de vida*, México, FCE, 2004
- Nussbaum, M. C., *Las fronteras de la justicia*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2007
- Nussbaum, M.C., *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita humanidades*, Buenos Aires, Katz Editores, 2010.
- Nussbaum, M. C., *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012
- OCDE, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2006, Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/deseco
- Perrenoud P., *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Comunicación y Ediciones Noreste, 2008
- Pineau, P., *La lectura escolar y la construcción de la culturas políticas Una mirada histórica para el caso argentino*, 2008, Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/20_Pablo_Pineau.pdf
- Prado S., Rossetti M., *Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2016
- Rawls, J., *El liberalismo político*, Barcelona, Editorial Crítica, 1996.
- Rawls, J., *Sobre las libertades*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Ripamonti, P., “Investigar a través de narrativas: notas epistémico metodológicas”, en Alvarado, M.; De Oto, A., *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, Buenos Aires, CLACSO, 2017
- Robeyns, I., *The Capability Approach: An interdisciplinary introduction*, Pavia, 3rd International Conference on the Capability Approach, 2003a
- Robeyns, I. “Sen’s capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities”, en *Feminist Economics*, (2) 2003b
- Robeyns, I. “The Capability Approach: a theoretical survey”, En *Journal of Human Development*, 6:1, pp. 93-117, 2005, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/146498805200034266>

- Robeyns, I., "Three models of education: rights, capabilities and human capital", en *Theory and Research in Education*, 2006, Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1477878506060683>
- Ruiz, G., Rodríguez, M., "La construcción de la política de formación docente en LA Ciudad de Buenos Aires: 1992-2006", en *revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 55/1, 2011
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, R., Cabello, R., Salguero, J.M., "Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto interno", En *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2). 208 pp. 240-251.
- Schutz, A, El sentido común y la interpretación científica de la acción humana, en El problema de la realidad social, Escritos I, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.
- Sen, A., *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial, 1995
- Sen, A., *Commodities and Capabilities*, New Delhi, Oxford University Press, 1987
- Sen, A., "¿Igualdad de qué?", Libertad, Igualdad y Derecho. Las conferencias Tanner sobre filosofía moral, Ariel, Barcelona, 1998a
- Sen, A. *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1998b
- Sen, A. *La razón antes que la identidad*, Romanes Lecture, pronunciada en la Universidad de Oxford el 17 de noviembre de 1998c, Recuperado de <https://www.letraslibres.com/mexico/la-razon-antes-que-la-identidad>
- Sen, A. "La democracia como valor universal", discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia celebrado en Nueva Delhi (febrero de 1999), tomado del Journal of Democracy, julio de 1999, vol. 10, número 3, pp. 3-17, The John Hopkins University, Recuperado de http://www.istor.cide.edu/archivos/num_4/dossier1.pdf
- Sen, A., *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Planeta, 1999.
- Sen, A., "El desarrollo como libertad", en *Gaceta Ecológica*, núm. 55, 2000, pp. 14-20
- Sen, A., *La Desigualdad Económica*, México: Fondo de Cultura Económica. 2001
- Silva, W. H. y Mazuera, J. A., "¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela?", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e17, 2019, pp. 1-10. Recuperado de doi.10.24320/redie.2019.21.e17.1981
- Tadeu Da Silva, T. *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editorial, 1999, Recuperado de

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

Vaillant, D. "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica", en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N°2, 2007.

Walker, M. "Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de capacidades humanas: hacia un criterio de justicia", en *Revista de la Educación Superior*, Vol XXXVI (2), N°142, abril-junio 2007, pp. 103-119

Walzer, M., *Las esferas de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Walzer, M.; Miller, D., *Pluralismo, justicia e igualdad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1997.

Xifra, S. (Coord.), Informe Consolidado: El Marco Normativo en la Dirección de Formación Docente. Proyecto de Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa, GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, 2009.

Zabalza, M. A., Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías), Universidad de Santiago de Compostela, 2004, Recuperado de <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>

Zabalza, A. y Arnau, L., La enseñanza de las competencias. En *Aula de innovación educativa*, 161, 2007, pp. 40-46

Anexo cuadro comparativo

Origen	Proyecto Tuning – América Latina Competencias genéricas	Proyecto Tuning – América Latina Competencias específicas para educación.	Grupo BM	INFoD	GCBA
Definición de Competencia	El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) (Beneitone et, al., 2007: 36)		lo que saben los profesores en términos de contenidos, lo que comprenden del desarrollo de los niños y los estilos de aprendizaje y lo que son capaces de hacer para adaptar las estrategias pedagógicas de transmisión de contenidos a los niveles de cada grado. (Burns, Luque, 2014: 44)	construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo (INFod, 2017: 1)	aquellas construcciones complejas de conocimientos y formas de acción que permiten intervenir en distintas situaciones educativas, comprenderlas, interpretarlas y a fin de llevar adelante la tarea de gestionar la enseñanza y desenvolverse de una manera adecuada y eficaz en el ejercicio de su actividad docente. (GCBA, 2018: 6)
Competencias	Competencias de manejo de habilidades cognitivas de orden superior: comprensión análisis, manipulación, síntesis de ideas, conceptos, principios científicos.	Esta competencia se desarrolla a partir de espacios específicos para tal fin dentro del diseño curricular de los profesorados			
	Competencia para poder aplicar sus conocimientos en la práctica y buscar en el acervo lo necesario para resolver un problema definido.	Competencia de dominio de la teoría y metodología para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y Evaluación)	Competencia para trabajar en entornos de capacidad limitada.		Capacidad de reflexionar sobre sus prácticas y comprometerse con el propio proceso formativo.

					Capacidad de basar su experiencia en la reflexión en la acción y sobre la acción a fin de pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva favoreciendo los procesos de metacognición. Capacidad en saber explicitar y fundamentar los supuestos pedagógicos de sus prácticas.
	Competencias para planificar combinación personal, medios materiales y tiempo.		Competencia para planificar clases y uso eficaz del tiempo.	Capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Capacidad en planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas. Capacidad en tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.	Capacidad de organizar y gestionar experiencias de aprendizaje significativo. Capacidad de articular los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje del Diseño Curricular con el Perfil del estudiante del Proyecto Educativo Institucional. Capacidad de diseñar e implementar estrategias didácticas en diferentes entornos formativos que utilicen diversas formas de agrupamiento del espacio y organización del tiempo.
	Competencia para poder caracterizar bien su área de estudio o su profesión, así como la misión general que se ha adjudicado a sí mismo.	Competencia de dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	Competencia en la profundización de conocimientos y cómo enseñarlos eficazmente	Capacidad de dominar los saberes a enseñar. Capacidad de producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. Capacidad de seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos y establecer sus alcances, en	Capacidad de dominar los conocimientos y las capacidades a enseñar. Capacidad de valorar su enseñanza empleando los criterios provenientes de la normativa vigente sobre inclusión educativa.

				función del aprendizaje de los estudiantes.	
	Competencia de desarrollo de una responsabilidad social y compromiso ciudadano	Competencia para educar en valores, en formación ciudadana y en democracia.		Capacidad de identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad. Capacidad de desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos. Capacidad en participar en la vida institucional.	Capacidad de reflexionar críticamente sobre los intereses y las implicancias del conocimiento escolar disciplinar en la vida social. Capacidad de participar en el establecimiento y el respeto de las pautas que organizan la convivencia escolar. Capacidad de favorecer el desarrollo de la autonomía moral en los estudiantes en vistas a una convivencia que valore la democracia y sus instituciones. Capacidad de resolver conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas que favorezcan el diálogo y los acuerdos en la resolución de los mismos de forma justa y asertiva. Capacidad de abordar el trabajo de la prevención y la promoción de la salud en la institución educativa. Capacidad de desarrollar una mirada integral y multidimensional sobre las adicciones para colaborar en la identificación de situaciones de riesgo. Capacidad de promover experiencias formativas que desarrollen el compromiso cívico de los estudiantes con los

					ejes de la educación planteados. Capacidad de desarrollar una ciudadanía responsable para promover el derecho a la educación y hacer efectiva la justicia educativa.
	Competencias de desempeño oral y escrito de una lengua y de comprensión y producción de textos académicos.	Competencias que se deberían obtener en niveles inferiores de escolaridad			
	Competencia en el conocimiento de una lengua adicional útil para la profesión.	Competencia no obligatoria en los diseños curriculares para la formación docente			
	Competencia en el manejo de tecnología de la información y la comunicación, para programar y utilizar software especializado en la solución de problemas.	Competencias de selección, utilización y evaluación de las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje			Capacidad de diseñar, producir y utilizar una variedad de recursos didácticos, analógicos y virtuales, en diferentes formatos. Capacidad de diseñar e implementar propuestas de enseñanza y aprendizaje que integren transversalmente la educación digital. Capacidad de generar situaciones de aprendizaje para la apropiación crítica de nuevos modos de construcción y circulación del saber en entornos digitales. Capacidad de integrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje nuevas formas de representación de la realidad, formas de comunicación e interacción propias de la cultura digital.

					Capacidad de aplicar criterios pedagógicos en la selección y utilización de las diversas tecnologías y entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con formato sincrónico y asincrónico de acuerdo al propósito educativo correspondiente. Capacidad de participar de comunidades de aprendizaje colaborativo en espacios virtuales escolares y extraescolares.
	Competencia en el desarrollo de investigación en el campo específico.	Competencia de diseñar, gestionar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos. Competencia de investigación en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.	Competencia para la investigación que contribuya a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional personal		Capacidad de realizar investigación aplicada a sus propias prácticas con el objetivo de mejorarlas de modo continuo.
	Competencia de aprender y actualizarse permanentemente en la propia disciplina dominante.	Competencia de generar Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.			Capacidad de conocer y comprender la naturaleza del conocimiento escolar disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar.
	Competencia en la búsqueda, procesamiento y análisis de información procedente de fuentes diversas.	Competencia de conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.			Capacidad de aplicar criterios eficaces en la selección y la validación de información obtenida de diferentes fuentes digitales. Capacidad de diagnosticar los saberes previos y las capacidades de los estudiantes para tomar decisiones contextualizadas de

					planeamiento sobre la enseñanza, la progresión de los aprendizajes y la evaluación.
	Competencia de juicio crítico, tanto desde el punto de vista epistemológico como social.	Competencia en reflexionar sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo. Competencia de analizar críticamente las políticas educativas.	Competencia en el trabajo en pequeños grupos para observar y aprender prácticas de los demás que contribuyan a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional	Capacidad para comprometerse con el propio proceso formativo. Capacidad en analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades. Capacidad en analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.	Capacidad de comprender los supuestos, axiomas y modelos de interpretación de las disciplinas escolares que enseña a fin de construir un pensamiento crítico fundamentado. Capacidad de evaluar la pertinencia y significatividad social de los contenidos y las capacidades para problematizar el saber del campo a enseñar con una finalidad educativa. Capacidad de pensar críticamente sobre asuntos de justicia social y diseñar estrategias de aprendizaje que colaboren para superar la discriminación y la desigualdad a favor de la libertad y la igualdad.
	Competencia para actuar en nuevas situaciones, en diversos contextos y situaciones.	Competencia de lograr resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	Competencia para emplear estrategias pedagógicas específicas y materiales complementarios en la enseñanza de un plan de estudio diario bien definido	Capacidad en tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.	Capacidad de diseñar e implementar estrategias didácticas en diferentes entornos formativos que utilicen diversas formas de agrupamiento del espacio y organización del tiempo. Capacidad de examinar críticamente los problemas locales, nacionales y mundiales, las responsabilidades y las consecuencias de las decisiones adoptadas evaluando y

					proponiendo respuestas apropiadas.
	Competencia para innovar y transformar el medio económico, social y cultural	Competencia de orientar y facilitar con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.		Capacidad de Intervenir en el escenario institucional y comunitario.	Capacidad de asumir un ejercicio responsable de la ciudadanía digital en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento. Capacidad de integrar conocimientos previos y saberes recientes en el diseño de nuevas propuestas de mejora complejizando y enriqueciendo las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
	Competencia teórica, metodológica y creativa de resolución científicos y profesional de los problemas fundamentales del campo específico en el contexto real	Competencia para identificar y gestionar apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos		Capacidad en planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos.	
	Competencia de cooperación y trabajo en equipo.	Competencia para interactuar social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo	Competencia en el trabajo en pequeños grupos para observar y aprender prácticas de los demás que contribuyan a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional	Capacidad de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Capacidad en trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios. Competencia en generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas.	Capacidad de promover vínculos de respeto y colaboración que favorezcan el aprendizaje y la inclusión social.
	Competencia para el desarrollo de una actitud profesional por	---			

	la preservación del medio ambiente				
	Competencia de desarrollo de un compromiso con su medio socio-cultural	Competencia para diseñar e implementar acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales		Capacidad de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad. Capacidad en utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.	Capacidad de integrar a las propuestas de enseñanza el enfoque y los contenidos pertinentes para abordar la Educación Sexual Integral en su complejidad. Capacidad de abordar los contenidos y las capacidades en el marco de un Proyecto Institucional y la realidad sociocultural de la jurisdicción donde se desempeña. Capacidad de considerar la cultura institucional y el contexto social al planificar los proyectos educativos. Capacidad de promover la participación de las familias en la trayectoria formativa de sus hijos y en la vida de la institución. Capacidad de desarrollar estrategias de diálogo y comunicación variada, con las familias, con diferentes propósitos formativos. Capacidad de comprender las interrelaciones entre los diversos niveles de análisis geográficos, socioculturales y políticos: lo local, lo regional y lo mundial. Capacidad de constituirse en parte de la comunidad de aprendizaje escolar y de redes

					de aprendizaje fuera de la escuela.
	Competencias en la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	Competencia de generar e implementar estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.		Capacidad en actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Competencia en identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. Competencia en tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.	Capacidad de demostrar las capacidades docentes generales y las propias de las disciplinas escolares que enseña sabiendo vincularlas con las experiencias de aprendizaje significativo a ofrecer a sus estudiantes. Capacidad de dominar los lenguajes y los géneros más frecuentes a través de los cuales se comunica el conocimiento escolar disciplinar que enseña. Capacidad de comprender las interrelaciones entre los diversos niveles de análisis geográficos, socioculturales y políticos: lo local, lo regional y lo mundial. Capacidad de analizar críticamente las maneras en que las diversas identidades interactúan y conviven pacíficamente con diferentes grupos sociales. Capacidad de aplicar valores, actitudes y capacidades socioemocionales para desenvolverse y comprometerse con diversos grupos y puntos de vista. Capacidad de desarrollar experiencias educativas innovadoras. Capacidad de identificar y analizar oportunidades,

					problemas y desafíos educativos en situaciones contextualizadas.
	Competencia en la habilidad para trabajar en contextos internacionales	Competencia de conocer los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.			Capacidad de comprender críticamente la realidad como ciudadano mundial. Comprender críticamente la realidad como ciudadano mundial
	Competencia para trabajar en forma autónoma	Competencia para producir materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.			Capacidad de identificar el itinerario formativo en el desempeño de su rol docente para poder diseñar un programa personal de formación continua propio.
	Competencia para formular y gestionar proyectos	Competencia de proyectar y desarrollar acciones educativas de carácter interdisciplinario	Competencia para colaborar en el desarrollo de programas que contribuyan a mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional	Capacidad en trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.	Capacidad en participar de forma responsable y colaborativa en proyectos compartidos. Capacidad de integrar adecuadamente equipos de trabajo diversos a fin de elaborar proyectos que atiendan a diversas necesidades institucionales. Capacidad de integrar equipos de orientación y seguimiento de estudiantes a fin de realizar aportes significativos a la trayectoria escolar de los estudiantes. Capacidad de fomentar la participación en proyectos de todos los actores de la comunidad y de otras organizaciones en la vida escolar en el marco del

					proyecto educativo institucional.
	Competencia para el compromiso ético y solidario	---	---	---	---
	Competencia para un compromiso con la calidad. Desarrollo de un desempeño profesional seguro, eficiente y de calidad.	Competencia de diseño y operacionalización de estrategias de enseñanza y aprendizajes según contextos	Competencia en la profundización de conocimientos y cómo enseñarlos eficazmente	Capacidad en identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas.	Capacidad de disponer de una variedad de estrategias de enseñanza para alcanzar de modo efectivo las distintas intenciones educativas. Capacidad de reflexionar sobre sus prácticas y comprometerse con el propio proceso formativo. Capacidad de basar su experiencia en la reflexión en la acción y sobre la acción a fin de pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva favoreciendo los procesos de metacognición. Fundamentar las experiencias de aprendizaje planteadas en las teorías educativas relacionadas con la heterogeneidad en el aula. Capacidad de diseñar la enseñanza y requerir condiciones institucionales para hacer efectiva la accesibilidad académica de todos los estudiantes
		Competencias de conocimiento y aplicación del accionar educativo con las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas.	Competencias para el desarrollo y logro de estrategias para mantener la atención de los estudiantes y las técnicas de enseñanza más eficaces.	Capacidad en dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje Capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase.	Capacidad de diseñar, implementar y evaluar secuencias didácticas en distintos formatos de enseñanza (proyectos, talleres, seminarios, foros virtuales,

		Competencias en seleccionar, elaborar y utilizar materiales didácticos pertinentes al contexto. Competencia de crear y evaluar ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje		Capacidad en establecer objetivos de aprendizaje Capacidad en diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento. Capacidad en diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual y grupal. Capacidad en diseñar e implementar actividades que incluyan la enseñanza explícita de las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios. Capacidad en diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance.	entre otros) que promuevan la comprensión y el desarrollo de capacidades. Capacidad de conocer y comprender profundamente los ejes conceptuales centrales de las disciplinas escolares y las relaciones que constituyen el objeto de enseñanza. Capacidad de integrar adecuadamente los contenidos transversales en la enseñanza de los contenidos disciplinares. Capacidad de elegir estrategias pedagógicas de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Capacidad de diversificar las tareas a resolver por los estudiantes en función de sus distintos ritmos y grados de avance y sus intereses. Capacidad de desarrollar un proceso de enseñanza que considere un aprendizaje basado en las capacidades de los estudiantes. Capacidad de colaborar con el estudiante en la eficacia de su trayectoria escolar y su proyecto personal. Capacidad de construir criterios pedagógicos para la selección de materiales didácticos según las diferentes etapas evolutivas contemplando que no presenten barreras de aprendizaje.
--	--	---	--	--	--

					Capacidad de construir criterios pedagógicos para realizar adaptaciones curriculares individualizadas y equitativas. Capacidad de decisión sobre la administración de los tiempos, espacios, agrupamiento de los estudiantes y formatos de enseñanza.
		Competencia para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos	Competencias para el empleo de estrategias pedagógicas específicas	Capacidad en promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista. Competencia en establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas	Capacidad de diseñar e implementar estrategias didácticas y recursos didácticos diversos para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento. Capacidad de motivar a los estudiantes en sus aprendizajes planteando situaciones problemáticas que deriven en experiencias educativas desafiantes. Capacidad de integrar a las secuencias didácticas el desarrollo de la meta-cognición de los estudiantes. Capacidad de comprender situaciones específicas e individuales de aprendizaje para seleccionar adecuadamente los recursos, dispositivos y estrategias que sean necesarios para cada caso.
		Competencia en diseñar e implementar diversas estrategias y proceso de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados	Competencias para el desarrollo y logro de estrategias de evaluación de los estudiantes para mejorar la calidad del sistema y el desarrollo profesional	Capacidad en utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los	Capacidad de utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores de aprendizaje, ofrecer retroalimentación constructiva

				estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza. Capacidad en diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación para permitir a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de múltiples maneras. Capacidad en producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.	a los estudiantes, ajustar la intervención pedagógica y desarrollar una práctica reflexiva. Capacidad de producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para conocimiento de ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes. Capacidad de diseñar e implementar diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes. Capacidad de gestionar las experiencias educativas innovadoras y evaluar sus alcances, impacto y efectividad.
--	--	--	--	--	--