

**INNOVACIÓN Y REFORMA EN LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES PARA  
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL PERÍODO MODERNIZADOR:  
EL CASO DEL INEC**

**INNOVATION AND REFORM IN TEACHER TRAINING FOR SCIENCE  
EDUCATION IN THE MODERNIZING PERIOD: THE CASE OF INEC**

**Juana Beatriz Erramuspe\***

En el amplio espectro de las políticas de formación de docentes, la investigación objeto de esta tesis se centra en la implementación de acciones para la capacitación de docentes para la enseñanza de las ciencias naturales. Se seleccionaron las décadas de 1960 y 1970 por incluir a la vez los procesos de institucionalización de los organismos del complejo científico tecnológico (modernización del Estado) y la consolidación de la teoría curricular en el ámbito educativo. Se analiza un caso de intervención de organismos públicos de Ciencia y Tecnología en la implementación de acciones de capacitación de docentes de nivel medio en servicio durante el período mencionado. Se toma el caso del Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC). Se caracterizan los vínculos entre los organismos científico-tecnológicos y los educativos para el desarrollo de las acciones. Se indagaron los significados construidos por los participantes (capacitadores y capacitados) sobre la experiencia del INEC. Se analizan algunas continuidades y rupturas entre las lógicas de cambio educativo generadas en aquel momento –específicamente el papel asignado al conocimiento científico y a los especialistas– y las que se dieron posteriormente. Se consideran innovación y reforma educativa en el marco del caso en estudio. La investigación está encarada desde la lógica de generación de conceptos. Se emplean técnicas de entrevista semiestructurada y análisis documental. Se analizan los datos mediante el método comparativo constante.

---

\* Universidad Nacional de Luján. CE: erramuspejuana@gmail.com

Capacitación docente – Ciencias Naturales – Modernización del Estado –  
Organismos científico – Tecnológicos – Reforma de la enseñanza

In the broad spectrum of policies of teacher training, the research object of this thesis focuses on the implementation of actions for the training of teachers for the teaching of natural sciences. The 1960s and 1970s were selected because they both include the processes of institutionalization of bodies of scientific and technological complex (state modernization) and the consolidation of curriculum theory in the sphere of education. A case of intervention by public bodies of Science and Technology in the implementation of actions for the training of mid-level teachers in service during the said period is analyzed. The case of the National Institute for the Improvement of Science Teaching (INEC) is examined. The links between scientific and technological organizations and educational development characterized the actions. The meanings built by the participants (trainers and trainees) on the experience of INEC are explored. Some continuities and ruptures between the logic of educational change generated at that moment – specifically the role assigned to scientific knowledge and specialists– are analyzed, as well as its subsequent development. Innovation and educational reform in the context of the case study are considered. The research is approached from the logic of concept generation. Semi-structured interview techniques and document analysis are used. Data were analyzed using the constant comparative method.

Training of teachers – Natural sciences-modernization of the state – Scientific-  
technological bodies – Reform of scientific teaching

La capacitación de docentes en servicio en nuestro país no ha tenido un abordaje sistemático en cuanto a investigación empírica se refiere. Aunque existen estudios de la temática centrados en la aplicación de la Ley Federal de Educación de los años '90, los mismos no realizan una mirada retrospectiva de las acciones anteriores en la historia reciente. Los fundamentos para la constitución de la Red Federal de

Formación Docente Continua, asumen para sí el carácter de “pioneros”, en el sentido que se presentan como si fuesen los primeros intentos de normar en la materia. No hay un aprovechamiento del caudal de conocimiento generado en anteriores experiencias. En este sentido, podría plantearse una pérdida de registro histórico de lo actuado e instituido con anterioridad a la LFE.

Los expertos en disciplinas científicas cumplieron un importante papel en el diseño y la implementación de acciones para la capacitación de los docentes de todos los niveles del sistema en el contexto de la LFE. Sin embargo, a pesar del carácter fundacional que se suele atribuir a esta intervención en los ‘90; fue en los años ‘60 que se sentaron las bases conceptuales y metodológicas que la hicieron posible.

Si bien pueden encontrarse algunos trabajos que mencionan o reseñan parcialmente los proyectos pioneros en capacitación de docentes en servicio,<sup>1</sup> se encuentran allí sólo algunas afirmaciones muy generales con una periodización muy amplia, que no discriminan el área de capacitación y que no profundizan en las características de los casos particulares.<sup>2</sup> En este sentido, creemos que sólo un conocimiento profundo de las experiencias concretas de capacitación de docentes durante los años ‘60, (de una envergadura subestimada en muchos casos) podría habilitar ciertas generalizaciones y/o periodizaciones. El propósito de la investigación que se retoma en esta ponencia, no ha sido arribar a dichas generalizaciones, sino profundizar el estudio de un caso como aporte en esa dirección.

Desde un análisis epistemológico basado en concepciones no positivistas, el conocimiento deviene de la interacción dialéctica del saber disponible en un área y los nuevos saberes que se van generando (nuevas interpretaciones o nuevas miradas sobre lo empírico, que modifican o enriquecen la teoría). No se avanza linealmente en el conocimiento, sino que se resignifica el saber ya disponible.

---

<sup>1</sup> Ver Devalle de Rendo (1995; 2002), Santillán, L. (1999), Serra, J.C. (2004) y Vezub, L. (2009)

<sup>2</sup> “El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos”. “El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz”. Vezub, L. (2004). Pp. 920- 921.

En el área particular que nos ocupa, existe un cúmulo de experiencias de capacitación de docentes que tuvieron lugar en un período que, políticamente hablando y desde la óptica de reforma de los '90, parece considerarse irrelevante o, incluso, desestimable por ubicarse bajo el rótulo de “desarrollismo”. De manera análoga, tampoco los análisis posteriores, críticos respecto de la LFE, han retomado los aportes de los años '60. Y en esto parece haber una coincidencia desde los años '90: en virtud de que muchas concepciones sociológicas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que acompañaron las políticas desarrollistas, han sido criticadas y revisadas en diferentes formas; tiende a ignorarse el caudal de conocimiento proveniente de las experiencias de aquella época. Subyace a esto una concepción monolítica del conocimiento y de la historia, según la cual, si existen aspectos criticables o susceptibles de revisión en una línea de pensamiento, entonces toda la línea es descartada conceptualmente.

Particularmente, en el estudio de las políticas educativas, suele operarse un reduccionismo sociológico vinculado con la lectura hecha pura y exclusivamente desde el marco interpretativo de la lucha de clases. Desde esta óptica, lo que se define como “desarrollismo”, se visualiza como un nuevo período histórico de recomposición de la lógica capitalista de acumulación, con un predominio total de criterios economicistas, durante el cual se dio un transitorio mejoramiento en las condiciones de vida de las clases populares, que resultaba estratégicamente necesario para un mayor enriquecimiento ulterior de los sectores dominantes. A partir de esta lectura, que podemos compartir en sus fundamentos, parece haberse operado sin embargo un obturamiento en las condiciones para el análisis de los hechos y el conocimiento producido en aquella época.

A nuestro entender, se simplifica con ello excesivamente la interpretación de una etapa que fue rica en matices, en contradicciones y en fenómenos de alta complejidad que no pueden comprenderse linealmente.

Según Popkewitz,<sup>3</sup> el estudio del cambio educativo (desde la perspectiva histórica) tiene como objeto las reglas y normas que subyacen al saber de la escolarización, así como las formas en que se produce y se hace aceptable ese saber, en cuanto prácticas sociales, dentro de ámbitos institucionales. Es necesario encarar el estudio del pasado en el presente, detectando continuidades, discontinuidades,

---

<sup>3</sup> Popkewitz, Th. (2000). “Sociología política de las reformas educativas”.

interrupciones y rupturas en la vida institucional. Las relaciones estructurales deben comprenderse como una complicada red de semejanzas que se solapan en el tiempo. No hay cambio monolítico, sino pautas plurales e inestables.<sup>4</sup>

Desde esta perspectiva, es el análisis de los procesos organizacionales particulares, lo que aportará pautas de comprensión de la generación y evolución histórica de ciertos conceptos, materialmente sustentados y que, a su vez, constituyen la base de nuevas organizaciones materiales. En ese análisis, sin duda juega un papel importante el estudio de la lucha de clases, porque permite la inclusión de la noción de *poder*. Pero la realidad es demasiado compleja para quedar encuadrada únicamente en ese marco. Sobre todo, porque desde esa lectura, tienden a perder peso en el análisis los aspectos culturales de los procesos de menor escala, que es donde se definen, en buena parte, las tendencias del cambio social. Y también porque, más allá de las acciones del Estado, puesto en el centro por los estudios de la lucha de clases; es importante tener en cuenta que diversos actores crean regulaciones sociales.<sup>5</sup>

Por lo expuesto, *los propósitos generales* de la investigación aquí presentada apuntaron a lo siguiente:

- Realizar un aporte al estudio *de la capacitación de docentes en servicio en el área de las ciencias naturales, en las década del '60- '70*; describiendo el caso de un *programa específico*, sus modelos organizacionales, los actores intervinientes, la forma en que se dieron los pactos políticos que lo sustentaron.
- Revisar las concepciones pedagógicas centrales en que se basó aquella experiencia y las nuevas concepciones que a su vez generó, los cambios y continuidades conceptuales; especialmente los referidos al papel de los especialistas en educación.

Se trató, por lo tanto, de propósitos orientados a una mejor comprensión de la historia de la capacitación de docentes en servicio en la Argentina, a través de la *descripción* de un caso específico.

Estudiar el caso del INEC, ha posibilitado vislumbrar cómo se genera y se materializa en políticas el concepto de la necesidad del saber científico-disciplinar y de los expertos, para el desarrollo de procesos de capacitación de docentes en particular y de cambios curriculares en general. Y también, aportar a la comprensión de cómo se dio

---

<sup>4</sup> Popkewitz, Tn. (2000). Op. Cit.

<sup>5</sup> Popkewitz, Th. (2000) Op. Cit.

la interacción entre organismos estatales de la esfera científico-tecnológica y del ámbito educativo, para la generación de esas concepciones. Como se dijo, se trató de analizar la generación de regulaciones socioeducativas a través del estudio de este caso particular.

Si se revisan los orígenes del INEC, se encuentra que en 1961, en el seno del recién creado CONICET, se funda el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias, iniciativa del propio Bernardo Houssay, dirigido en primera instancia por el Dr. Andrés Valeiras. Con la idea de fomentar las vocaciones científicas y mejorar el nivel de la formación en ciencias de los ingresantes a las carreras científicas en la universidad – según consta en los objetivos fundacionales del Departamento– las acciones del organismo se dirigieron directamente a la capacitación de los docentes de ciencias del nivel medio. Se eligió para ello la modalidad de cursos intensivos presenciales, aunque también se pusieron en marcha acciones a distancia a través de la producción y distribución de materiales específicos. Con el aporte económico y la orientación estratégica de importantes organismos internacionales –como UNESCO, la Ford Foundation, la Fundación Nuffield, ente otros– la materialización de las acciones fue sostenida durante los primeros tiempos sólo por el sector científico tecnológico, que procedía de manera autónoma respecto de las autoridades del sistema educativo.

Ya en el año 1967, el Departamento para la Enseñanza de las Ciencias pasa a depender de la Secretaría de Educación de la Nación y se convierte en el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias o “INEC”, bajo la dirección del Prof. Ángel Hernáiz. Es en este período que se producen interacciones de carácter fundacional entre los representantes del sector científico-tecnológico y los del sector educativo, que serán significativas para el tipo de análisis propuesto en este estudio.

El cambio en la dependencia jerárquica y el status del organismo, los reacomodamientos organizacionales ocurridos a partir de la coparticipación de científicos y autoridades educativas en la dirección del Instituto, la ratificación o rectificación de modalidades de acción a partir de ese momento, y las concepciones epistemológicas y políticas referidas a la capacitación de docentes en ciencias que se generan como consecuencia de este conjunto de experiencias; constituye el tipo de caso que, como dijimos, puede mostrar el interjuego complejo de actores sociales diversos en la generación de regulaciones socio-educativas.

Respecto del tratamiento del material de campo, el análisis de los datos recogidos en terreno, resultó rico y complejo. La primera inclinación podría haber sido

la de situarse para realizarlo en una posición de crítica externa o, si se quiere, en una perspectiva prescriptiva. Hubiera resultado relativamente sencillo, a la luz de las actuales teorías políticas, epistemológicas y didácticas, realizar simplemente un conjunto de señalamientos que diesen cuenta de los “errores” de enfoque con los que se encararon las acciones del INEC: actualmente se hallan cuestionados los fundamentos de la teoría del capital humano, del aprendizaje por descubrimiento o de la multiplicación como estrategia válida para la capacitación de los docentes. No obstante, no hubiera tenido sentido sostener que cualquiera de esas ideas, presentes implícita o explícitamente en los fundamentos de las acciones del INEC, constituyeron errores o desaciertos teórico-metodológicos. Una afirmación de ese carácter hubiera significado una lectura descontextualizada y estéril. Por el contrario, la intención de este trabajo de investigación ha sido *comprender* las acciones del INEC en el marco de su contexto específico. Se ha intentado, precisamente, reconocer los factores contextuales que dotaron de sentido a esas acciones, que las hicieron posibles en el momento socio-histórico-político en el que se dieron.

Paradójicamente, cuando se desestima la necesidad de profundizar el conocimiento de las políticas educativas del período desarrollista, atribuyéndole a todo lo actuado en aquel momento una base epistemológica positivista, se está poniendo en juego un razonamiento comparable: que la investigación educativa avanza linealmente hacia estadios racionalmente superadores, que aportan inexorablemente a la mejora de los modelos de interpretación y también de la organización social –educativa– en sí.

Volviendo a las ideas de Popkewitz, es necesario descentrarse de la idea de *progreso* como epistemología de la investigación educativa y del cambio educativo. Partiendo de lo que él llama Epistemología social, hace falta también una redefinición del papel del intelectual, al que debemos dejar de ver como el único poseedor del saber necesario para orientar los cambios sociales en general y educativos en particular.

Los modelos de la investigación educativa que suponen a las reformas como estrategias absolutamente racionales, invisibilizan las formas de regulación social de la enseñanza. En lugar de ello, deberíamos comprender a las reformas como interrupciones en los modelos de regulación social, que tienen lugar debido a la acción de múltiples actores y en un contexto altamente complejo. La direccionalidad que las reformas intentan imprimir racionalmente en el devenir de los hechos educativos, es sólo uno de los elementos del cambio educativo. Uno más entre los múltiples factores intervinientes, a los que sin embargo dejamos de considerar o prestamos menor atención en aras de

desarrollar interpretaciones limitadas a los efectos causados por las intervenciones manifiestas y explícitas del movimiento de reforma.

Metodológicamente, la reconstrucción de un evento que data de cuarenta años tiene limitaciones específicas: por ejemplo, solo se pudo acudir a personas que en el momento de participar en la experiencia eran muy jóvenes, quedando excluidos los agentes con mayor experiencia y autoridad. Esto sesgó de una manera muy concreta el tipo de testimonios recogidos. Seguramente, estamos ante actores *convocados* a la experiencia y no ante sus *iniciadores*. Con ello, sólo se pudo acceder de manera indirecta a las motivaciones de los fundadores. Pero, a la vez, se trataba de los destinatarios de aquellas acciones iniciales, los que oficiaron de nexo entre lo planificado y la puesta en práctica, quienes se insertaron en el sistema con las nuevas perspectivas construidas a partir de la experiencia; y que pudieron aportarnos su comprensión de las líneas de continuidad con las reformas posteriores al INEC.

Se ha trabajado con el método comparativo constante para el análisis de los datos, de manera de poner permanentemente en interacción la información empírica, los supuestos de investigación y la teoría. Creemos que ésta es una forma de análisis que guarda coherencia con el modelo heurístico propuesto.

La interpretación de los actores fue tomada como centro, no para la descripción objetiva de la verdad sobre el INEC; sino como parte constitutiva de la realidad subjetiva y compleja que lo conformó como organización y que acotó sus proyecciones hacia el futuro. Se persiguió por tanto la visión particular de cada entrevistado. Se entrevistó a capacitadores y capacitados, así como a iniciadores de la experiencia.

Se realizó triangulación de fuentes y técnicas. Las entrevistas se tomaron como complemento del análisis del material documental recolectado, también hecho mediante el método comparativo constante. El centro estuvo puesto en el material documental, aportando las entrevistas la interpretación desde los distintos roles y experiencias de los agentes.

Los documentos han aportado información sobre la normativa inherente a los objetivos y propósitos de la política pública que dio origen al INEC. Permitieron una reconstrucción fundada de la línea intencional –en el sentido analizado por Popkewitz– de la reforma. Las entrevistas aportaron información sobre algunas de las estrategias y dinámicas impresas por los actores sobre esa normativa y que resignificaron la política en cuestión. Pero, sobre este segundo aspecto, sólo se contó con el material acotado que aportaron algunos pocos actores y se realizaron sólo inferencias parciales que, no



obstante, permiten resaltar conceptos importantes generados inductivamente. Sobre ellos queda seguir trabajando.

Pedró y Puig explicitan la naturaleza política del concepto de reforma, atribuyendo su grado de posibilidad a la medida en que un organismo público o grupo de personas gane o pierda la posesión o el acceso a un bien material, actividad o servicio, o la capacidad de decisión sobre alguna materia. Asimismo ligan la posibilidad de reforma a la medida en que un organismo público o grupo de personas deba hacer o dejar de hacer, de manera obligatoria, alguna actuación o actividad. Cualquiera de las dos condiciones de posibilidad debe mantenerse de manera suficiente en el tiempo como para lograr efectos primarios.<sup>6</sup>

En el caso del INEC resulta aplicable especialmente la primera de las dos condiciones de posibilidad mencionadas: postulamos que el sector científico-tecnológico ganó literalmente espacios para la toma de decisión y la acción directa sobre el sistema educativo. En cuanto a la segunda condición, podría argumentarse que, desde su propia concepción internacionalmente inspirada, y tal como se sostuvo en el capítulo I, el CONICET recibió el mandato de incidir sobre la enseñanza en un sentido determinado. Por definición, debía llevar adelante la tarea de mejorar los niveles de alfabetización científica y fomentar las vocaciones, tarea que debía desplegarse y sostenerse en el tiempo para lograr efectos concretos, y que puede haber configurado la segunda condición que postulan Pedró y Puig para impulsar una reforma educativa.

Los testimonios dan cuenta de que aspectos tales como la selección de los docentes participantes, la comunicación con escuelas profesores, la selección de los contenidos de la capacitación, la modalidad de los cursos y, sobre todo, la planificación de acciones a desarrollar en las instituciones escolares como programas de acción más o menos estructurados luego de capacitados los docentes; fueron constituyendo progresivamente decisiones tomadas de manera relativamente autónoma por los agentes del sector científico-tecnológico, aunque lógicamente se convocara a posteriori a los agentes del sistema educativo.

En cuanto al “mandato” recibido internacionalmente; está claramente consignado en documentos y testimonios. Estaba claro el conjunto de objetivos que materializarían el buscado mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Ese objetivo y los modos de alcanzarlo se definieron explícitamente en la década del '60 y perduraron

---

<sup>6</sup> Pedró, F.; Puig, I. (1998): pp. 46-47.

varias décadas después, en filiación con las reformas de los '90. La necesidad de modernización de la enseñanza científica y la capacitación de los docentes como medio para ello se constituyen en este sentido en ideas fuerza que se manifiestan hasta el grado de saturación en documentos y testimonios.

Como vemos, aumento de las cotas de poder con las que se contaba y existencia de un mandato o misión –condiciones para de posibilidad de la reforma– estaban claramente presentes.

Por supuesto, las reformas en el sistema educativo argentino han sido de signo muy heterogéneo, encaradas por agentes igualmente diversos. Pero lo novedoso de las reformas introducidas a principios de los años '60, es precisamente que los agentes que las llevaron adelante no formaban parte del sistema educativo propiamente dicho, sino que provenían del complejo científico-tecnológico. Y la racionalidad de fondo para las prescripciones emanadas no era tampoco exclusivamente educativa, sino que estaba vinculada a los contenidos de la ciencia y a las necesidades de la comunidad científica local e internacional. En ninguna otra coyuntura posterior ha vuelto a ser viable una reforma educativa encarada exclusivamente por el sector científico tecnológico.

Todos los elementos mencionados parecen indicar que la principal misión del INEC estuvo relacionada con la necesidad de instalar una nueva *cultura* en torno a la enseñanza de las ciencias y con la traducción o traspolación de lo que se concebía como el pensamiento científico a los modos de pensar la ciencia escolar.

Desde el punto de vista organizacional, la metáfora de la cultura implica comprender a las instituciones como sistemas de significados compartidos, con el eje en lo interpretativo. Era clave desde aquí construir cultura en torno a ese conjunto de representaciones. Para ello, era requisito contar con una organización que, constituida por agentes pertenecientes a la cultura científica por formación, se abocara a la transmisión de esa cultura hacia el sistema educativo. Y desde allí al resto de la sociedad.

El conjunto de representaciones a transmitir estaba claramente establecido, no tenía fisuras, ni admitía cuestionamientos: se trataba de los dogmas del método científico entendido como unívoco. La transitividad o posibilidad de pasaje directo desde las organizaciones científico-técnicas (CONICET) a las intermedias (INEC) y de ahí al sistema educativo y a la sociedad en general, era igualmente incuestionable desde la lógica de la modernización. La metáfora de la organización como cultura, en tanto pone en el centro los espacios de creación de significaciones y resignificaciones

colectivas; resulta el instrumento adecuado para pensar el INEC. Desde esta perspectiva –aunque no existiera posibilidad de metalectura teórica en aquel momento– la organización que analizamos estaba destinada a extender la cultura científica en base al supuesto más elemental de la modernización: que era posible transformar las estructuras sociales desde la planificación racional de acciones sistemáticamente desarrolladas.

Más allá de lo dicho, quizá el mecanismo que debiera concentrar mayor atención desde el análisis organizacional es el hecho de que, a pesar del contexto altamente favorable a la expansión de la cultura científica en el período que nos ocupa, el INEC debió enfrentar numerosas resistencias provenientes del conjunto de tradiciones educativas que le hicieron asumir estrategias especiales, progresivas, tentativas, en el proceso de construcción de cultura señalado.

Postulamos la posibilidad de que los agentes del INEC que dirigían las acciones, hayan subsumido los objetivos de modificación de los planes de estudio y de intervención en la formación docente de grado bajo la carátula exclusiva de la capacitación, para reducir al mínimo aquellas resistencias.

Finalmente, no se llegó a actuar sobre la formación de docentes propiamente dicha. El fin de la vida institucional del INEC,<sup>7</sup> acaeció en el momento en que estaba avanzada la modificación de los planes de estudio de media. Esa modificación se produjo en buena parte como producto de las experiencias piloto del INEC, presentadas en lo formal tan solo como una parte más de la capacitación de los docentes que encaró la organización. Eso dejó cambios significativos en los planes, sin que se estableciera claramente a esos planes como objetivos del INEC.

Es interesante reflexionar sobre la dificultad que tendría el análisis si se buscara relacionar las modificaciones en la enseñanza media de manera directa con el INEC tomando tan solo las enunciaciones explícitas de los objetivos organizacionales.

A pesar de no estar en condiciones de ofrecer una descripción cuantitativa de los alcances de las acciones del INEC –y de que por razones metodológicas no se haya apuntado a ello– dado el carácter fragmentario de la información cuantificada,<sup>8</sup> hemos ofrecido una serie de razones de peso para considerarlas parte significativa de una política pública específica.

---

<sup>7</sup> No hay registros al respecto, pero el fin de la vida institucional del INEC se produjo en algún momento entre 1974 y los primeros años de la Dictadura.

<sup>8</sup> Sólo en algunos pocos casos, los documentos ofrecen datos sobre cantidad de docentes participantes en las acciones de capacitación, sin que sea posible llegar a la información completa.

Postulamos que en el caso de las acciones de capacitación de docentes encaradas por el INEC, en la política pública que representaron esas acciones y en las transformaciones operadas a partir de ellas, hubo un cambio trascendente en lo que se podían considerar *actores potenciales* de un proceso de reforma educativa. El caso del INEC fue una de las líneas de acción en las que se configuró el papel de los *especialistas en educación*. En este caso: el *especialista en enseñanza de las ciencias* proveniente directamente del *ámbito científico*. Por primera vez en la historia de la enseñanza en el país, los actores del ámbito científico-tecnológico tenían el poder de intervención necesario para ello. Y, en ese sentido, las disputas de intereses con los inspectores de enseñanza, tradicionales referentes hasta ese momento; estuvieron lejos de ser sólo anecdóticas: en esas disputas se efectuaba una transferencia del conocimiento experto de una manera que trascendería la coyuntura. Fueron necesarios numerosos recursos y estrategias para lograrlo. Por supuesto, no era ésta la única forma posible de hacer las cosas. Pero lo interesante del período modernizador de la enseñanza, fue la potencialidad cierta de instalar la idea de que así era –como parte de una “cultura” definida.

### **Bibliografía**

- Devalle de Rendo, A. (2009). *La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros*. Ed. Lugar. Buenos Aires.
- Pedró, F.; Puig, I.: (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata. Madrid.
- Vezub, L. F.: (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, Núm. 42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.