

La con/formación del profesor de física en Argentina: un recorrido histórico que interpela al presente

The con/formation of physics professors in Argentina: a historical journey that challenges the present

REVISTA
DE
ENSEÑANZA
DE LA
FÍSICA

María Virginia Luna^{1,2,3}

¹Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Alameda de la Federación 106, Paraná. Argentina.

²Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Ciudad Universitaria Paraje El Pozo, Santa Fe. Argentina.

³Departamento de Cultura, Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Rafaela, Av. Roca 989, Rafaela. Argentina.

E-mail: virginialuna11@gmail.com

(Recibido el 15 de octubre de 2018; aceptado el 16 de noviembre de 2018)

Resumen

Se comparten resultados de investigación referidos a la conformación histórica del sujeto profesor secundario de física en Argentina. A través de un recorrido por distintos momentos y prácticas de formación/capacitación docente se identificarán desplazamientos profundos producidos en los discursos sobre la enseñanza de la física y la posición que fue tomando la figura del profesor en medio de esos cambios. En clave de una perspectiva genealógica en investigación educativa, el recorrido interroga cómo pudieron componerse modos específicos de hacer y de pensar la enseñanza de la física y la figura del profesor. Para ello, se describirán algunos entrecruzamientos concretos de diversos espacios y actores (políticas estatales, comunidad científica local, organismos intergubernamentales, instituciones formadoras de profesores) en cuya trama se fueron forjando demandas y saberes al docente secundario de física. Estos resultados se recuperarán a fin de presentar algunas reflexiones en torno a los desafíos actuales de la formación docente y la escolarización secundaria.

Palabras clave: Enseñanza secundaria en física; Formación de profesores; Racionalidades en la enseñanza.

Abstract

We share results of a research about the historical conformation of the secondary physics professor subject in Argentina. By a journey through different moments and practices of teacher training / qualification, deep displacements produced in the discourses of teaching physics will be identified. Also the position that the figure of the teacher was taking in the midst of those changes will be stated. In the key of a genealogical perspective in educational research, the study queries how specific ways of doing and thinking physics teaching and teacher figure could be composed. For this, some concrete crossings of diverse spaces and actors will be described (state policies, local scientific community, intergovernmental organisms, teacher training institutions) in whose plot they were forging demands and knowledge to the secondary physics teacher. These results will be recovered in order to present some reflections on the current challenges for teacher training and secondary schooling.

Keywords: Secondary education in physics; Teacher training; Rationalities in teaching.

I. INTRODUCCIÓN

En esta oportunidad se presentan algunos hallazgos de investigación cuyo eje temático fue la formación de profesores de física en Argentina¹. Este eje fue trabajado² como parte de un equipo y de un programa

¹Este artículo constituye una ampliación de una presentación preparada para la "Mesa Redonda sobre Formación de Profesores en Física", que se realizó en el marco del décimo cuarto SIEF, Rafaela, Argentina, en octubre de 2018.

²Luna, MV. (2017). Racionalidades en la formación de profesores de física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridictionales en la enseñanza de la Física para la escolarización secundaria. Tesis doctoral. FHUmYA-UNR. Directora: Concari, Sonia. Co-directora: Petrucci, Liliana.

de investigación más amplio coordinado desde la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral³, que incluía a otras universidades nacionales. Esta indagación se dio en un momento donde los diseños de formación de profesores empezaban a experimentar fuertes modificaciones en el contexto de su revisión para la búsqueda de criterios y contenidos de orden nacional, dada la disparidad y heterogeneidad que presentaban las diversas instituciones y provincias. También era momento de la implementación de la Ley Nacional de Educación, que derogó la Ley Federal de Educación y uno de cuyos mayores impactos fue la universalización del nivel secundario. En consecuencia, muchas estructuras curriculares, institucionales estaban siendo objeto de fuertes revisiones. Esta situación de reformas sucesivas, los aspectos que se cuestionaban a la formación inicial, los nuevos desafíos e implicancias abiertos por la obligatoriedad del nivel secundario, los debates que ello provocaba al interior de los saberes de la formación, la emergencia del campo de la práctica profesional como un campo específico en la formación inicial, constituyeron un estado de situación que ponía a la cuestión del profesorado y su formación en ebullición, generando múltiples caminos de indagación.

En el caso específico de la investigación doctoral presentada aquí, la estrategia consistió en tratar de tomar distancia de los ejes de los debates que se estaban produciendo para pensarlos y enmarcarlos en su propia historicidad. Mientras en gran parte de la producción documental estatal de las últimas reformas se hablaba del problema de la relación entre escolarización secundaria e inclusión social, y la necesidad de que la formación docente se organizara –entre otras cuestiones- en torno a eje socio-político, fuentes documentales del campo de la enseñanza de la física y de la formación de profesores mencionaban con fuerza otras nociones, por ejemplo, las de “innovación” o “mejora” de la enseñanza. Estas divergencias encontradas inicialmente en las categorías ordenadoras de los discursos de distintos espacios donde la cuestión del profesorado era un tema relevante, significaron una primera decisión metodológica de la investigación que fue trazar una línea temporal anterior a los debates contemporáneos para tratar de rastrear el devenir en el que se habían ido forjando esas categorías ordenadoras, reconocer su propia emergencia, comprender de qué modo habían ido ganando presencia en el campo de la formación docente.

II. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS, CONCEPTOS PRINCIPALES Y SÍNTESIS DE RESULTADOS

La intención metodológica fue abordar en diagonal la actualidad a través de la historia (Ewald y Fontana, 2014). Hablar de una con-formación supone ubicar la emergencia del sujeto profesor en un entramado amplio que incluyó preguntarnos por la interrelación de diferentes dominios, como pueden ser el de las políticas estatales, los procesos sociales de escolarización secundaria, el devenir de la comunidad científica local, las intervenciones de organismos intergubernamentales y las características de las diversas instituciones formadoras de profesores de física.

Cuando aquí referimos a la con-formación no hacemos alusión sólo a la formación inicial, aunque la incluyamos como aspecto que forma parte de las preocupaciones de la investigación. Situándonos en una mirada genealógica⁴ de las prácticas de enseñanza científica, nos preguntamos más bien cómo fue posible que se configuraran ciertos trayectos formativos, a qué prácticas y demandas respondieron, cómo fueron transformándose en dicha constitución, qué sujetos y objetos emergían en esas prácticas. De este modo, tratamos de poner en duda hasta lo más obvio y nos preguntamos ¿quién es este profesor de física que ha sido pensado, nombrado desde todos aquellos dominios y por la propia literatura didáctica?, ¿quiénes han sido los sujetos enunciativos centrales de los discursos acerca del profesor de física?, ¿cómo se ha problematizado históricamente la formación, el trabajo del profesor y el rol de la escuela secundaria en relación con la enseñanza de las ciencias experimentales? En esta clave de análisis la noción de sujeto no operó en la investigación como la instancia fundante de una práctica o de un saber, sino como el efecto de una constitución (Castro, 2011) históricamente localizable.

Estos interrogantes se fueron despuntando en base a dos supuestos o hipótesis que surgieron luego de un extenso rastreo de fuentes documentales que databan algunas de fines del siglo XIX y llegaban hasta la actualidad. Estimábamos que la década de 1960 había significado un quiebre respecto de modos anterior-

³Proyecto de ANPCyT-FONCyT. Res. N° 230/07. “Caracterización de la formación docente inicial en física en Argentina”.

⁴En uno de sus textos más conocidos Foucault dice que “hacer genealogía” es ocuparse de las meticulosidades y de los azares de los comienzos; es no tener pudor para ir a buscarlas allí donde están «revolviendo los bajos fondos». Dice: *El genealogista necesita de la historia para conjurar la quimera del origen un poco como el buen filósofo tiene necesidad del médico para conjurar la sombra del alma. Es preciso saber reconocer los sucesos de la historia, las sacudidas, las sorpresas, las victorias afortunadas, las derrotas mal digeridas, que dan cuenta de los comienzos, de los atavismos y de las herencias; como hay que saber diagnosticar las enfermedades del cuerpo, los estados de debilidad y de energía, sus trastornos y sus resistencias para juzgar lo que es un discurso filosófico. La historia, con sus intensidades, sus debilidades, sus furores secretos, sus grandes agitaciones febriles y sus síncope, es el cuerpo mismo del devenir.* (Foucault, 2004: 23)

res de entender la enseñanza de las ciencias y la figura del profesor. Por otro lado, también teníamos indicios que desde la década de 1990 hasta la actualidad también se habían sucedido nuevos desplazamientos y variaciones importantes en esos dos aspectos. Intentamos reconstruir este devenir no como el resultado de una evolución progresiva sino como una historia de discontinuidades, cortes, cambios sucesivos de dirección, que trastocaron de manera profunda las lógicas vigentes a través de las cuales se planteaba la enseñanza de la física en la escuela secundaria y la figura del profesor.

Estos cambios de dirección fueron conceptualizados desde dos constructos teóricos. El concepto de racionalidades en la enseñanza de la física, el cual refiere a problematizaciones, orientaciones y lógicas que organizaron saberes y prácticas en la enseñanza científica. Desde la perspectiva genealógica, la racionalidad de una práctica no se dirime por sus fundamentos lógicos o científicos, ni su intención es delimitar lo que en una práctica corresponde a la ciencia o a la ideología, a conocimientos verdaderos o falsos. Más bien con ese concepto intentamos dar cuenta de las articulaciones políticas y epistemológicas en cuyo seno se delimitaron sujetos, objetos, modos de hacer, de pensar, saberes (Foucault, 2014). Siguiendo este criterio, la investigación trató de poner en evidencia que las problematizaciones y lógicas que asume la enseñanza de la física debían ser situadas en un cruce dado por dinámicas políticas, económicas, científicas, vicisitudes de los procesos de escolarización, entre otras cuestiones.

En estrecha vinculación con la cuestión de las racionalidades, a través del concepto de regímenes *veridiccionales* analizamos especialmente las modalidades de relación entre el profesor y la “verdad” de la enseñanza de las ciencias que se abrían en cada composición o racionalidad. En esta clave de lectura de las prácticas, la verdad no constituye un objeto de interrogación por el tipo de contenido al que hace referencia, sino por los procedimientos de carácter histórico, político y epistémico que ligan a un sujeto a una determinada manifestación de la verdad (Foucault, 2014). Los análisis se enfocaron en las diferentes posiciones, demandas y actos de verdad en los que el profesor de física fue llamado a constituirse en tanto sujeto docente. Aquí encontramos desplazamientos importantes desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Pudimos dar cuenta de procesos históricos en los que el profesor pasó de ser mediador⁵ de una “verdad” cuyas fronteras se fueron delimitando en el seno de las comunidades universitarias, la burocracia estatal, los organismos científicos o intergubernamentales, a ser objeto de la producción de verdad por cuanto dispositivos contemporáneos le demandan extraer un saber acerca de sí mismo que dé cuenta de los obstáculos biográficos y epistémicos que le impiden enseñar la física de acuerdo a requerimientos planteados por las políticas educativas y formativas contemporáneas. Sobre este punto volveremos en la última parte.

Teniendo en cuenta estos conceptos, y fundamentalmente a partir de la construcción de un corpus de fuentes documentales⁶, pudimos advertir que hasta mediados del siglo XX la enseñanza de las ciencias experimentales estuvo cruzada por dos tipos de regulaciones. Por un lado, las presiones ejercidas por los incipientes sectores universitarios ligados a la investigación en ciencias naturales y la paulatina conformación de un campo de debates educativos implicaron la introducción del método científico como organizador de la clase de ciencias. En este primer momento la problematización era en relación con dos modos contrapuestos de concebir la enseñanza: el modelo verbalista versus el modelo experimental. El docente que tuviera un acercamiento a los métodos experimentales estaba en condiciones de enseñar, no sólo unos saberes legítimos, leyes o principios generales aceptados por la ciencia, sino un modo diferente de ubicación de los sujetos frente a la realidad. El conocimiento del método científico y su puesta en escena en la enseñanza eran fundantes de nuevas formas de pensamiento en los que aprendieran ciencia, trazándose así un fuerte vínculo entre ciencia y comportamiento moral-ciudadano.

El método científico como problema didáctico a comienzos del siglo XX representaba una parte de las pujas por la consecución de un nuevo orden social y subjetivo ligado a la consolidación del Estado Nacional y la construcción de la Argentina como una sociedad moderna, así como de la profesionalización de la física, tanto en su faz escolar como académica. La cuestión del “método científico” y la “experimentación” funcionaron en este momento como lugar de *veridicción* de la enseñanza científica; es decir, como

⁵En realidad, en este acto de verdad el papel del sujeto es conceptualizado por Foucault (2014) como “operador”: una instancia mediadora a través de la cual la verdad se manifiesta, por ejemplo, el caso del sacerdote en un sacrificio. Foucault distingue tres actos de verdad en la relación sujeto-verdad: uno donde el sujeto es operador, otro donde es testigo y un último tipo en el que el sujeto se constituye en objeto.

⁶ Para captar los movimientos y líneas de problematización presentes, la investigación se asentó en documentos de diversa procedencia. Como plantea Foucault la pesquisa genealógica requiere cierta isotopía de los corpus construidos (Foucault, 1991), dado que lo que organiza su coherencia y consistencia metodológica es la referencia que tienen a un dominio histórico particular. A grandes rasgos, las fuentes fueron: memorias de actividades del CONICET de la década de 1960; informes y proyectos de cursos de capacitación de profesores de física propiciadas por el CONICET y otros organismos; proyectos de ley relativos a políticas educativas para el nivel secundario; normativas y proyectos oficiales nacionales e intergubernamentales para la escuela secundaria y la enseñanza de las ciencias; lineamientos de políticas nacionales para la formación de profesores de ciencias; documentos referidos a aspectos organizativos y curriculares de las instituciones de formación de profesores y de la escolarización secundaria; publicaciones periódicas y reuniones académicas sobre educación científica.

un punto a partir del cual se decidía el juego entre lo verdadero y lo falso en la tarea del docente. Le inscribía límites, condiciones, posibilidades y trazos de identidad específica al rol. Además, la “experticia” en el manejo del método científico era un bien preciado para los universitarios en el contexto de lucha por el reconocimiento público de su labor y de pujas laborales que se dieron en el ámbito de la formación de profesores y de enseñanza de la ciencia en la escuela secundaria. A través del debate sobre el grado de familiaridad del docente con el método científico, especialmente los universitarios pretendían tener el control del ejercicio profesional de sus especialidades, incluyendo su enseñanza.

Al analizar publicaciones pedagógicas de fines del siglo XIX y principios del XX pudimos ver que el modo de incidir en la actividad del maestro que no estaba familiarizado con el trabajo de laboratorio era por medio de “advertencias” o “consejos” que ponían en circulación criterios para el desarrollo de las clases de ciencias en el “lenguaje” en el que la física hablaba: la experimentación. Desde este horizonte de inteligibilidad de la enseñanza se entendía que la falta de familiaridad del docente con el método producía un vacío en la clase. Una lección sin experimentación era vacía por cuestiones científicas y morales. Generalmente, el objetivo de estos textos era advertir al maestro cuáles eran los procedimientos que le garantizaban una enseñanza exitosa a través de una serie de criterios que se transmitían en forma de sugerencias o advertencias legitimadas, suponemos, en la experiencia del autor y en científicos reconocidos o “selectos”. Esta preeminencia del método tuvo que ver con la necesidad de articular la extensión de la educación pública con la transformación de los modos de raciocinio de los sujetos.

Por otro lado, las políticas oficiales centralizadoras de fines del siglo XIX y principios del XX intentaban desplegar intervenciones para unificar los criterios de enseñanza a raíz de la multiplicidad de proveniencias de los profesores secundarios, muchos de ellos sin titulación. Recordemos que en las primeras décadas del siglo XX existían docentes que provenían del sistema de investigación ligado a las universidades, otros eran idóneos, otros transitaban los cursos normales. El tipo de formación inicial y el grado de legitimidad que ella había alcanzado para las regulaciones legales del sistema educativo era la segunda problematización que encontramos en este período. Advertimos la existencia de otras estrategias mediante las cuales se intentaba conducir la tarea del profesor, provenientes del dispositivo burocrático del sistema educativo. Ante la disparidad de proveniencias que convergían en el espacio escolar, las prácticas de enseñanza intentaban conducirse a través de la elaboración de prescripciones didácticas y curriculares elaboradas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En el caso de los programas de Física, encontramos que estos solían, luego de enumerar los contenidos, presentar una sección llamada “Normas” o “Instrucciones”, donde el Ministerio daba expresas indicaciones sobre cómo el docente debía llevar adelante la enseñanza. Por ejemplo, el Programa de estudio de Física de 1940 para cuarto y quinto año de Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas, enumera las bolillas o unidades temáticas y a continuación establece en el apartado “Normas” donde prescribe directamente de qué modo el profesor debe enseñar en clase dichas unidades. En estas prescripciones, el Estado exige al docente no alterar el orden temático, dar prioridad al conocimiento de las leyes y principios generales de los fenómenos y dar lugar a la experimentación. También ordena prescindir de detalles constructivos secundarios. En el marco de los contrastes existentes en las formaciones de los profesores, los programas apuntaban a unificar los criterios de la enseñanza a través de un discurso prescriptivo que no sólo indicaba la secuencia correcta de los temas, sino también los modos efectivos en que debían ser presentados a los alumnos. La acción del docente se configuraba exclusivamente en la espacialidad del aula a través de las prescripciones mencionadas y era expresamente controlada por el sistema de inspección dependiente del Ministerio.

Esta lógica administrativo-normativa que primaba para definir los límites de la enseñanza evidenciaba una recurrente y explícita preocupación por dirigir la acción docente para que no se “desvíe” en lo que eran considerados “detalles” (“detalles constructivos”, descripciones “de segundo orden” en el caso de la actividad experimental áulica). En un período histórico (primeras décadas del siglo XX) en que la física académica venía convulsionada por el impacto de la relatividad y los nuevos rumbos de las investigaciones a partir de la Segunda Guerra Mundial, el problema más acuciante de la física escolar parecía ser la disparidad de trayectorias docentes. En consecuencia, los programas de estudio y el sistema de inspectores escolares formaban parte de un dispositivo a través del cual se intentaba orientar la tarea del profesor y sortear el problema de la titulación. En este discurso didáctico oficial, el profesor era interpelado con relación a los límites en los que debía inscribirse su hacer en el contexto del aula. También a un régimen *veridiccional* trazado en el cruce de las presiones ejercidas por la universidad junto a la burocracia educativa.

Una segunda fase apareció cuando el profesor de física fue requerido para que conozca una nueva objetividad, ausente del régimen descripto hace un momento: la naturaleza del alumno secundario. Con el advenimiento de la Guerra Fría y las políticas de corte desarrollista en Latinoamérica –especialmente en Argentina– se fueron conformando una serie de prácticas y saberes específicos sobre la enseñanza de la ciencia en los que la “verdad” comenzó a dirimirse en nuevos espacios además del Estado y la universidad, en los que la determinación de las etapas y operaciones por las que transitaba el adolescente fue un

nuevo objeto de saber e intervención. El problema de conocer psicológicamente al sujeto que aprende sólo fue posible cuando emergió el problema de tener que realizar ajustes o aproximaciones necesarias entre el discurso formalizado de la disciplina científica y las instancias de expansión matricular de la escolarización secundaria que se sucedieron hacia la década de 1960.

Entre los nuevos sitios de formación de la verdad, encontramos que la creación del CONICET y sus políticas específicas de intervención en la enseñanza secundaria, la creación del Instituto Nacional para la Mejora de la Enseñanza de las Ciencias (INEC), junto a la importancia creciente de programas de organismos intergubernamentales, sobre todo de la OEA y su Departamento de Asuntos Educativos, fueron los espacios más destacados. En este nuevo dominio, que comienza a mostrar rasgos de especialización, emerge la noción de mejora de la enseñanza como un elemento aglutinador y organizador de las prácticas del momento. Pudimos vislumbrar que en este momento ingresaron dentro del campo de lo necesariamente pensable dentro de la enseñanza los modos de plantear la cuestión “comunista” en América Latina, las vicisitudes en la construcción del bloque occidental mundial, las maneras de asociación particulares que se dieron entre la idea de desarrollo económico-social y desarrollo científico-tecnológico, los avatares de la conformación de una comunidad científica local y los procesos de expansión matricular creciente de la escuela secundaria argentina, cuyo pico de crecimiento se ubica en la década de 1970 (Acosta, 2012).

En esta racionalidad la enseñanza dejó de ser problematizada a partir de la titulación docente o la cercanía del profesor respecto del “manejo” del método científico, como lo fue en la primera mitad del siglo XX. La “verdad” comenzó a transitar por las posibilidades del profesor de “actualizar” conocimientos producidos en un nuevo dominio de prácticas, cuyos sujetos enunciativos primordiales fueron el científico profesional y los expertos en saberes psicoeducativos en un contexto de expansión de la educación científica y de la escolarización secundaria. La preocupación estaba dada por encontrar formas científicas, eficientes, de transmitir masivamente una serie de contenidos formalizados y actualizados a una matrícula adolescente en expansión. Este proceso coincidió y se nutrió del protagonismo buscado por la recientemente formalizada comunidad científica nacional, convencida de que debía tener un rol social y educativo preponderante en vistas al optimismo que despertaba una noción tan penetrante y polisémica como la de “desarrollo”. Por otro lado, fue importante y sistemática la injerencia y la estructura institucional-económica que aportaron organismos intergubernamentales como la OEA, dando paso a la construcción de un dominio más especializado sobre la enseñanza de las ciencias, que pudimos constatarlo en la notable producción académica, de cursos, capacitaciones, becas al exterior, redacciones de manuales, materiales para profesores, realización de congresos internacionales.

En esta racionalidad se vieron atenuados dos tipos de “actos de verdad”. Las sugerencias a maestros y los programas de cátedra eran regulaciones en las que no se apuntaba a dar modelos generales al profesor, ni había preocupación en términos de una actualización o mejora constante de su hacer. Dichos actos permitían establecer regulaciones localizadas y precisas en el espacio del aula. En cambio, a partir de la emergencia de ese dominio especializado, el programa de cátedra dejó de condensar la verdad de la asignatura a enseñar, puesto que ya no bastaba con prescribir y presentar los temas y secuencias que el profesor debía seguir. Se iniciaron así prácticas regidas por nuevos expertos y saberes que coadyuvaron a recortar la figura del adolescente secundario como nuevo sitio *veridiccional* de la enseñanza.

La noción de “mejora” difundida exponencialmente en estas nuevas prácticas significó el emergente discursivo más visible del entramado particular en el que en la década de 1960 se inscribieron la escuela secundaria, las materias científicas y el sujeto profesor. El docente se convierte, a partir de este momento, en parte de regímenes de verdad que se articulan en las nuevas instancias formadas por las acciones de la OEA, la comunidad científica organizada en torno al CONICET y la participación tangencial del Estado nacional. Ahora bien, distinta es la posición del sujeto profesor cuando se conforma una racionalidad que le exige volver la mirada hacia sí mismo para encontrar la verdad sobre la enseñanza. Este desplazamiento es el que hallamos presente en algunos discursos contemporáneos de la formación docente en física y que en realidad vienen mostrando algunos indicios desde la década de 1980.

Identificamos en los últimos años la lenta conformación de una nueva racionalidad como el efecto de un nuevo haz de relaciones en las que se piensa y pretende regular la enseñanza. Hallamos dispositivos estatales que pretenden ubicarse mucho más cercanos a las decisiones cotidianas de los profesores, incluyendo aquellas acciones que éstos ejercen sobre sí mismos y su relación con las manifestaciones particulares de lo escolar. A través de un análisis de discursos contemporáneos de la formación docente y de la enseñanza de la física escolar, tratamos de indicar discontinuidades que presenta esta nueva lógica respecto de las problematizaciones desarrollistas. Este abordaje se organizó a través de una distinción analítica entre conjuntos de prácticas. Por un lado, tratamos de identificar y describir mutaciones en la lógica estatal de intervención relativas al docente y su formación. Por otro, nos preocupamos específicamente por indagar las lógicas que atraviesan a los discursos curriculares de la formación de profesores para localizar allí las características y efectos particulares de las nuevas racionalidades.

En lo relativo al primer conjunto se describieron los virajes producidos en las lógicas que organizan la intervención estatal en el sistema educativo como la condición de posibilidad para la producción de nuevos objetos, saberes y actos *veridictionales* en la enseñanza. Advertimos que se comenzó a convertir en objeto de políticas públicas la “interioridad” del sujeto profesor, las relaciones que este establece con su propio pasado y las que, a partir de un examen de sí, puede ir estableciendo con los diferentes contextos escolares de actuación. Hallamos un antecedente de esta preocupación en las acciones del Estado nacional de la década de 1980, cuya finalidad fue indagar y definir el “*perfil psicoprofesional del docente*”. Luego, avanzamos en la descripción de nuevos modos de intervención y relación entre el Estado y los profesora-dos de ciencias de los institutos superiores provinciales que surgieron con la creación del INFoD.

En estas nuevas prácticas fue el sujeto profesor –y no ya el adolescente- el que ingresó en el terreno de lo *gubernamentalizable*. Esta progresiva conversión del profesor en objeto de intervención de las nuevas lógicas no se relacionó con el establecimiento de modos prescriptivos ni de dispositivos de “mejora”. En disidencia con estas lógicas, el profesor comenzó a ser un sujeto configurado en nuevas correlaciones de prácticas en las que debe examinarse a sí mismo como condición para realizar los ajustes necesarios entre sus performances y los entornos escolares profundamente disímiles en los que se desarrollan los procesos de escolarización secundaria contemporáneos. En estos dispositivos el profesor se volvió objeto, y ya no operador, de actos de verdad sobre la enseñanza, mientras paralelamente la “escuela” en su espesor y singularidad se convirtió en el nuevo objeto de saber.

La hipótesis es que los procesos combinados de estructura fragmentada del sistema educativo (y la sociedad argentina) que se vienen sucediendo desde hace unas décadas y de universalización de la escolarización secundaria (a partir de la nueva legislación) tuvieron como efecto una dislocación de las lógicas discursivas de la formación docente y de la enseñanza de las ciencias. De este modo, consideramos que pasó a ser la “inmersión” del docente en la naturaleza particular de lo escolar a través de una cierta “inmersión” en su pasado y en sus propias representaciones lo que en estas lógicas constituye el espacio de verificación y falseamiento de la enseñanza. Nuevas prácticas de intervención, tales como el acompañamiento –financiero, político y académico- desde instancias nacionales a los futuros profesores y sus formadores, la proliferación de espacios para el análisis del pensamiento del profesor y de las propias prácticas, entre otras técnicas y procedimientos, forman parte de las prácticas gubernamentales contemporáneas de lo escolar y del docente.

III. ALGUNAS REFLEXIONES Y APORTES PARA SEGUIR PENSANDO

Los dispositivos estatales de intervención en la formación de profesores ya no prescriben necesariamente lo que un futuro docente debe hacer, ni el punto de partida es la norma. Sino, incorporan elementos, crean objetos, propician la producción de saberes para que la intervención se sitúe en el punto donde las cosas van a producirse (Foucault, 2006: 68). Las políticas sobre la vida en las sociedades contemporáneas, más aún en contextos sociales de fuerte fragmentación socioeconómica, parecen requerir un alto grado de involucramiento y conexión de los sujetos con la condición de precariedad y excepción que atraviesa a las prácticas sociales. Dice al respecto Grinberg:

El sujeto, el nuevo protagonista de la historia, ya no es el sujeto de razón. En tiempos de gerenciamiento ya no hay roles que ocupar, certezas a las que arribar o conocer, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión (...) Posiciones que ya no nos son dadas, sino que debemos salir a su conquista. De modo tal que el individuo debe devenir individual (Deleuze, 1996) con capacidades y potencialidades diversas a desarrollar según la oportunidad... (Grinberg, 2015, p. 26)

No se trata de capacitar o actualizar a los profesores, sino de un dominio nuevo: “acompañarlos”. Podría sostenerse que el eje de intervención estatal sobre la formación docente se desplaza hacia el control de las modalidades internas de enseñanza de los saberes didácticos y hacia la interioridad del propio estudiante de profesorado a partir de que la apelación a la realidad del nivel medio es convertida en un elemento regulador del régimen de verdad de la formación. La formación docente desplaza sus discursos también hacia la capacidad que pueda desarrollar el futuro profesor para analizarse a sí mismo y detectar obstáculos (biográficos, epistemológicos, etc.) que le impiden conectarse a las disímiles realidades escolares.

Como posible camino de continuidad de estos arribos nos resulta sumamente interpelante seguir indagando con mayor profundidad aquello que Foucault llama pragmáticas de sí en las instancias de formación docente. Esto es, las formas históricamente dadas de subjetivación que se intentan establecer partir de técnicas/tecnologías de la relación consigo mismo (Foucault, 2009) que se despliegan en las prácticas formativas iniciales y profesionales.

Es innegable que en los últimos tiempos asistimos y somos partícipes de la creciente institucionalización de dispositivos en los que el futuro profesor debe aprender a descifrarse, a analizar su biografía, a construir un cierto “sí mismo”. A partir de estas consideraciones y análisis, creemos que los saberes didácticos de la formación docente deberían ejercer objetivaciones respecto de estas racionalidades en las que se están constituyendo, a fin de interrogar su contribución a lo que podrían llegar a ser –sino se ejerce una vigilancia sobre sus propias modalidades de conformación- nuevos regímenes de sujeción del profesor.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Sonia Concari, por su colaboración para la presente versión escrita y ampliada de la presentación preparada para la mesa redonda sobre formación de profesores en física, que se realizó en el marco del décimo cuarto SIEF, en la ciudad de Rafaela, Argentina, en octubre de 2018.

REFERENCIAS

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ewald, F. y Fontana, A. (2014). Advertencia. En *Foucault, El gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France 1979-1980*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-trextos.

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2014). *El gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France 1979-1980*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, (43), 123-130.