

## **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad\***

Teacher Training and Professional Development faced to the new challenges posed by the school system

Lea F. **Vezub**

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Proyecto "Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones" con sede en la escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Consultora del IIFE / UNESCO, Buenos Aires (Argentina)*

*E-mail: leavezub@ciudad.com.ar*

### **Resumen:**

A pesar de la importancia creciente que los gobiernos, programas de reforma educativa y los especialistas asignan a las políticas tendentes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía estamos lejos de tener el profesorado que deseamos. En la última década varios países de América Latina reformaron el currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo. Sin embargo subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador.

Este trabajo se propone identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea le plantea al oficio docente. Para la identificación de los problemas se contemplan cuatro dimensiones fundamentales: la organización institucional; el currículum; los modelos, enfoques o concepciones de la formación; y el perfil de los formadores. Por último, y a partir del panorama descrito, se plantean cuáles son los principales retos para la formación y el desarrollo profesional docente.

**Palabras clave:** Docentes, formación inicial del docente, Desarrollo profesional

### **Abstract:**

Despite the growing importance that governments, educational reform programs and specialists give to the issue of teachers and to the policies aimed at their professional development, we are still far from having the teacher bodies we wish for. In the last decade many countries from Latin America reformed the teacher-training curriculum -both in their contents and in its structure and foundations-, increased the hour load of the plans, and initiated a process of improvement and accreditation of the institutions. Nonetheless, serious problems persist at many levels: at the institutions, at their teams of teachers and at the organization of the teacher training subsystem.

This paper intends to identify the main problems that pre service and in service- teacher training presents in the Latin American countries, in the context of changes and new challenges that contemporary schooling poses to the teacher office. For the identification of the problems, four main dimensions are considered: institutional organization, curriculum, the teacher training models, approaches or conceptions; and the profile of the teacher trainers. In the end, and from the overview described, the author raises which are the main challenges for teacher training and professional development of teachers.

**Keys words:** Teachers, Pre Service Teacher Training, Professional Development

\* \* \* \* \*

Desde hace un par de décadas la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad.

A la hora de pensar las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas ya nadie pasa por alto la problemática del docente y la calidad de su formación. Los sistemas escolares actuales, configurados en la modernidad hacia fines del siglo XIX en América Latina, conservan una huella de su origen: la centralidad del docente, el maestro como tecnología y recurso educativo insustituible. A pesar del avance de las Nuevas Tecnologías y de las predicciones sobre las escuelas del futuro, no es probable que esta situación se altere radicalmente en el transcurso de las próximas décadas.

El trabajo que realiza el docente con sus alumnos continúa forjado por vínculos de tipo doméstico y familiar. Se resiste por lo tanto a las lógicas racionalizadoras y científicas que lo intentan dotar de mayor profesionalismo (Vezub, 2005a). El reconocimiento del papel preponderante del docente en el proceso educativo no implica dejar inalterados los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Por el contrario, es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad. Los grandes cambios experimentados en los ámbitos social, económico, político, cultural e incluso a nivel de la vida privada de las personas, junto con las nuevas características de los niños y adolescentes

y el incremento constante de las demandas que la sociedad civil realiza a la escuela<sup>2</sup>, nos obligan sin duda a redefinir el oficio del docente.

Por otra parte, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005). Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Si se habla por ejemplo de la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información a los procesos de enseñanza, es probable que los gobiernos equipen a las escuelas y reformen el currículum. Pero inmediatamente caerán en la cuenta de que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen las TICs en sus clases. De lo contrario el intento fracasará. Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio.

Como ha señalado Michael Fullan (2002, 122) con ironía: *“la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”*. La frase suena un poco fuerte en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, atravesado por graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar. En este sentido, cabe señalar que si bien las políticas tendientes al fortalecimiento profesional de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa y necesaria, produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea.

La mejora de las experiencias escolares de los alumnos requiere de modo ineludible contar con los docentes, pero una política que apueste en forma excluyente a su formación y actualización constituye una respuesta simplificadora que evade la compleja trama histórica que desde hace más de un siglo configura los sistemas educativos (Birgin, 2006). Por ello es necesario emprender políticas articuladas entre organismos y sectores del Estado que atiendan en forma simultánea los diversos -pero convergentes- aspectos que redundan en la elevación de la calidad de la educación básica: salud, atención de la primera infancia, desarrollo curricular, infraestructura y equipamiento escolar, sistemas de evaluación, intensificación de la jornada escolar, diversificación de las materias, talleres y oportunidades de aprendizaje de los alumnos, trabajo colaborativo con las comunidades y sus instituciones intermedias, etc.

---

<sup>2</sup> Al respecto, cabe citar la reciente aparición en uno de los matutinos de mayor circulación nacional en Argentina de una encuesta que revela que el 80% de los 624 padres de adolescentes que fueron consultados, espera que la escuela se ocupe de la prevención de la drogadicción (Fuente: Diario Clarín, 11-2-2007).

En las últimas dos décadas las políticas de reforma educativa focalizaron excesivamente en el denominado "factor docente". Esto produjo una serie de discursos y programas, cuyos rasgos más salientes han sido:

- *La hiper-responsabilización de los docentes* por los cambios a lograr que condujo a la sobrecarga de demandas en contextos de difícil implementación y con recursos escasos.
- *La desautorización de los docentes* como agentes legítimos y responsables de la tarea de transmisión cultural al ubicarlos en el lugar del no-saber, sujetos del déficit a los que hay que capacitar.
- *El predominio de una "lógica instrumental"* de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo.

Todavía hoy la formación continua de los docentes es pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (Vezub, 2005b). Lejos de los enfoques situacionales centrados en la escuela, estas perspectivas apuestan al efecto "cascada", al rol multiplicador de las innovaciones que suponen asumirán los profesores que participaron de las actividades de formación, una vez que se incorporan a sus centros escolares. La nueva práctica docente aparece como consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado. Sabemos sin embargo que ningún programa de perfeccionamiento actúa de manera lineal y automática sobre la práctica y que ésta, es algo mucho más difícil de modificar que la instauración de un curso, taller, seminario, jornada de reflexión, o como sea que se llame.

Labaree (2000) ha argumentado que la naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer como una profesión fácil, a pesar de ser sumamente difícil. El abandono y la crítica a los paradigmas racionalistas y técnicos que intentaron regular y homogeneizar la enseñanza durante varias décadas, produjeron una nueva conciencia acerca de la complejidad del trabajo docente. Dubet (2004) muestra cómo la erosión de los principios y valores fundantes de la escolarización moderna trajeron aparejado el cuestionamiento de la autoridad y de la función del docente. Ahora los maestros se encuentran solos, frente a un nuevo tipo de alumno, desprovistos de la protección y legitimidad que otrora le proporcionaba el Estado-Nación y del apoyo de la sociedad que antes confiaba en la escuela como agente igualador, civilizador y transformador:

*"Los cambios producidos ocasionan ciertos desfases con los condicionantes sociales e históricos asumidos o encarnados en los sujetos. El maestro que ha hecho propio el mandato salvacionista originario de la profesión, actúa sólo en el presente, y hasta con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta en ocasiones hostil y en otras por lo menos incierto. (...) De este modo, la*

*cualidad originaria (salvadora y redentora) se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente un proyecto social que en otra oportunidad los convocaba y le otorgaba sentido a su propio quehacer” (Alliaud y Antelo, 2005, 5).*

Los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Para poder cumplir con su tarea es necesario –entre otras acciones-: implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales; revisar los sistemas de formación así como las matrices fundantes del oficio a la luz de los nuevos escenarios sociales y culturales de la escolarización contemporánea. Es en este marco que nos proponemos a continuación, analizar los principales problemas de la formación docente.

## 1. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY: LOS PROBLEMAS

El Informe del PREAL<sup>3</sup> -“El futuro está en juego” (1998)- luego de repasar los datos y problemas más acuciantes que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, proponía cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistía en *“fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una «reforma de los sistemas de capacitación» y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven”*.

El segundo Informe del PREAL -*Quedándonos atrás* (2001)-, no más optimista que el anterior, al revisar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluía que:

*“En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”*.

Estas afirmaciones contrastan con la creciente importancia dada por los gobiernos de la región al tema docente. A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados. Ya es un lugar común hablar del “bajo impacto” que tiene la capacitación de los docentes en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Estudios ya clásicos como los de Zeichner (1981), Terhart (1987), Contreras (1987) y otros un poco más recientes como el de Bullough (2000) han demostrado casi sin excepción que el contacto de los maestros recién recibidos con la práctica escolar lleva a la adaptación de los novatos a las estructuras y rutinas escolares vigentes. Estos autores muestran cómo, frente a la fuerza de

---

<sup>3</sup> Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

la socialización profesional que ejercen las escuelas y a las malas condiciones laborales, la formación inicialmente recibida termina siendo una “empresa de bajo impacto”, con débiles consecuencias sobre la configuración de las prácticas de enseñanza. Por ello es necesario realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación docente.

En el análisis que sigue mencionaremos los problemas de la formación docente que se refieren a la primera etapa, comúnmente denominada formación de grado o inicial, que se recibe en las Instituciones Superiores, Escuelas Normales o en las Universidades de Pedagogía<sup>4</sup> y las dificultades que presenta la formación continua o en servicio. Agruparemos los problemas en relación con las siguientes dimensiones de la formación:

- La organización institucional y la regulación de la formación.
- Los aspectos curriculares.
- Los modelos y enfoques de la formación.
- Los formadores, los profesores de la formación docente.

### **1.1. La organización institucional y la regulación de la formación**

La heterogeneidad y la diversificación institucional son dos de los rasgos que en América Latina caracterizan tanto a la organización de la Formación Docente Inicial, como a las actividades de perfeccionamiento o formación Continua<sup>5</sup>. En cada país diferentes tipos de instituciones con diversas formas de organización, que pertenecen a más de un nivel y dependencia, se dedican en forma simultánea y con escasa articulación y coherencia, a la formación docente.

La diversidad y heterogeneidad de *las instituciones formadoras* no ocurre sólo entre países, a nivel de la región, sino que sucede también al interior de cada uno de ellos. Los docentes se forman en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica: escuelas normales, institutos superiores no universitarios, universidades, facultades de pedagogía, institutos de dependencia nacional o local (provincia /estado), centros que pertenecen al sector privado y

---

<sup>4</sup> Entre los años '70 y '80 los países de América Latina atravesaron un proceso de profesionalización de las carreras docentes para la educación infantil inicial y básica, elevando la formación del nivel secundario o medio, al terciario. Esto prolongó su duración al exigirse estudios secundarios previos. Según los diferentes países, la formación de los docentes de educación básica se realiza mayormente en Instituciones de Educación Superior terciarias no universitarias, por ejemplo el caso de Argentina o en las Universidades nacionales, tal es el caso de Chile y Colombia, por ejemplo.

<sup>5</sup> No desconocemos las diferencias teóricas y epistemológicas que subyacen a las diferentes denominaciones utilizadas para referirse a la formación continua, capacitación, perfeccionamiento, actualización o más recientemente desarrollo profesional de los profesores. No obstante y a pesar de haberlas tratado con detenimiento en otro trabajo (Vezub, 2004, *Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje*. Revista del IICE, 22, FFyL, UBA, Buenos Aires.) en esta oportunidad las utilizamos indistintamente y de manera general para referirnos a todas las actividades de formación en servicio que siguen a la obtención del título docente de grado.

público o sólomente estatales. En Uruguay, por ejemplo la formación docente de grado para los maestros de escolaridad básica o primaria se realiza únicamente en instituciones terciarias no universitarias de régimen público estatal. Lo contrario sucede en Argentina donde los maestros se forman en institutos terciarios no universitarios tanto públicos como privados y también en algunas universidades nacionales. La proporción de establecimientos superiores que dictan carreras docentes y pertenecen al sector privado es muy elevada: el 55% son unidades educativas estatales y el 45% son privadas laicas o pertenecientes a congregaciones religiosas.

La evolución histórica de la formación docente muestra un movimiento constante hacia la profesionalización del cuerpo docente. En este proceso la formación inicial fue elevada a los niveles superiores del sistema educativo, exigiendo a los que ingresaban en la formación inicial de docentes estudios secundarios previos. Este proceso no estuvo exento de dificultades. Cuando la formación se situó en las ex Escuelas Normales, reconvertidas generalmente en institutos superiores o colegios universitarios, fue difícil para sus protagonistas dejar atrás la estructura y culturas organizacionales propias de los niveles medios que la precedieron.

En muchos casos la formación se elevó de nivel pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos.

El isomorfismo se define como la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el que se forma (Davini, 1995). Tanto los planes de estudio como las formas de organización (distribución de tiempo, espacios, tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, regímenes anuales de cursada, formas de nombrar a los docentes, etc.) guardan una correspondencia con los rasgos que estructuran el nivel escolar respectivo. En Argentina las instituciones terciarias de formación docente no terminan de definir su identidad y se encuentran atravesadas por la dualidad "secundario versus superior". La escasa identidad del nivel se observa en aspectos tan diversos como: la falta de edificios propios, la utilización de normativas correspondientes al nivel medio para regular aspectos clave de la vida de las instituciones e incluso de las condiciones laborales de los profesores, y en la estructura burocrática de las ex normales que sigue vigente (grandes unidades académicas que contienen desde el nivel inicial hasta el de formación docente con un rector que gestiona todos los niveles).

*El normalismo como identidad fundante del magisterio surca en la actualidad muchas de las prácticas y formas de organización de las instituciones.*

Entre ellas la endogamia, la dificultad de abrirse al entorno, de trabajar en forma articulada con otras instituciones, con la comunidad y la imposibilidad

de nutrirse de otros circuitos, campos y centros de producción de conocimiento. Todavía persiste la tendencia de las instituciones de formación docente a reclutar como profesores a sus propios graduados, antes que a egresados de las universidades. Incluso encontramos profesores en reconocidos institutos de la Ciudad de Buenos Aires que han recorrido toda su escolaridad en el mismo establecimiento:

*"Entré a esta escuela en el año 1954, no de maestro por supuesto, sino como alumno de primer grado. He pasado más tiempo acá, dentro de la institución, que en mi casa, que en mis distintas casas. Así que me siento cómodo, como uno se siente cómodo en el lugar que ha crecido, que ha vivido y que conoce hasta en sus últimos rincones" (Entrevista a un profesor de una escuela Normal Superior).*

La permanencia a través del tiempo de la matriz normalista que en sus orígenes posibilitó la expansión del sistema educativo, produjo más tarde un círculo cerrado en el cual los maestros se formaban, capacitaban y eran supervisados por personas con idénticos o muy similares perfiles profesionales aunque con distintos niveles de desarrollo que brindaban un cuerpo de conocimientos sustantivo y poco variable a ser transmitidos en instituciones poco variadas entre sí (la escuela primaria, la escuela normal, la escuela secundaria) y poco variables a través del tiempo (Braslavsky, 2003).

Otra manifestación del peso que todavía tiene la matriz normalista en las instituciones formadoras es la sobrevaloración de la práctica y de la experiencia docente directa en el nivel educativo para el que se forma. En este sentido un profesor afirmaba:

*"Hay que ensuciarse las manos con tiza. Es un dato imprescindible que el docente que forma docentes tenga un conocimiento profundo, previo de aquel nivel para el que forma docentes. Y quizás, después, puede haber especialistas en psicología, en pedagogía, en didáctica..." (Entrevista a un profesor de una escuela Normal Superior).*

El movimiento contrario –la localización de la formación en las Universidades– tampoco resolvió el problema. Cuando la formación inicial de docentes pasó a las Universidades ganó en excelencia académica y actualización de contenidos, pero perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes se preparan: las escuelas primarias o secundarias. Se profundizó la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente derivadas del ejercicio concreto del rol y se acentuó el denominado divorcio entre teoría, práctica y realidad escolar.

En *las acciones de desarrollo profesional continuo*, históricamente menos sujetas a las regulaciones y controles del Estado, la heterogeneidad institucional es mayor que en la formación inicial. A partir de las reformas de los años noventa, realizadas en contextos de desocupación creciente, precarización e inestabilidad laboral que afectaron a las economías Latinoamericanas, las iniciativas de perfeccionamiento se ligaron con las lógicas del mercado laboral y comenzaron a formar parte de las estrategias de competitividad, supervivencia y

autorregulación de los sujetos (Vezub, 2005, b) en un escenario de economías neoliberales y de achicamiento del espacio público.

Una de las características que se destaca en las iniciativas emprendidas para el desarrollo profesional docente en América Latina durante las últimas décadas, es su alto grado de *desarticulación*. Es decir, la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos tanto públicos como privados, de gobiernos nacionales y locales. Este constituye uno de los problemas a la hora de pensar políticas de formación continua vinculadas con el mejoramiento de las experiencias educativas de niños y jóvenes, con el desarrollo curricular de las escuelas y con la transformación de las prácticas.

En América Latina la creación de sistemas nacionales de perfeccionamiento docente que promuevan la institucionalización de la formación continua ya sea a través de la creación de redes, como de mecanismos centralizados de evaluación, acreditación y financiamiento de las acciones de capacitación, es un proceso bastante reciente que debe tomar en cuenta la historia del subsistema de actualización profesional. No hay que olvidar que el campo de la capacitación docente se ha caracterizado por su gran autonomía y por la vinculación con las corporaciones gremiales, asociaciones profesionales de docentes, las universidades, las editoriales de libros de texto, etc.

La autonomía y baja regulación de las agencias de desarrollo profesional docente presenta por un lado, una serie de ventajas al hacer de este circuito un conjunto dinámico, permeable a los cambios y factible de orientarse en función de las vicisitudes y diversas necesidades del sistema y de los docentes. Los profesores no son un cuerpo homogéneo, tienen distintas exigencias de formación a lo largo de su carrera, en función de su trayectoria y recorrido profesional que no sigue líneas uniformes ya que depende de una multiplicidad de elementos. Por otro lado, un sistema poco regulado es factible de caer en las lógicas del mercado o en intereses particulares de determinadas corporaciones docentes, olvidando que la educación es cosa pública y que debe estar al servicio de políticas de igualdad y mejora del sistema.

## **1.2. Los aspectos curriculares**

Al consultar a los estudiantes y maestros noveles acerca de las dificultades que enfrentan durante las primeras prácticas o en sus primeros años de ejercicio, surge un dato contundente: el currículum de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Aguerrondo y Vezub, 2003). Al alumno es a quien le cabe la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares. Cuando el maestro recién recibido se enfrenta a la clase siente que carece de herramientas prácticas, nadie le ha explicado por ejemplo cómo lograr el control del aula, ni cómo hacer para capturar la atención de los alumnos y trabajar además con los más rezagados.

A pesar de los recientes cambios curriculares, el contenido disciplinar se da en forma separada, aislado de la didáctica de la asignatura. En los planes en los cuales ambos contenidos se hallan reunidos bajo una misma materia o espacio curricular, suele suceder que el docente a cargo no tiene el perfil adecuado para poder cubrir ambas dimensiones del objeto de conocimiento: la lógica disciplinar y la lógica didáctica propia de la enseñanza.

Uno de los problemas que se reitera tanto en la bibliografía como en las biografías docentes, es la distancia que se produce entre la formación recibida y la realidad educativa:

*“Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores”* (Diker y Terigi, 1997, 65).

Sin embargo, una recorrida por las instituciones muestra que este principio, por lo general, está lejos de cumplirse.

Por otra parte el currículum de la formación focaliza en exceso sobre las denominadas materias técnico – profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos. De este modo, la problemática escolar se reduce a una cuestión técnica o moral. Es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención.

Los nuevos planes de estudio casi no asignan horas de clase a la formación cultural general, sin fines directos de enseñanza. Un estudio reciente que incluyó el análisis de documentos curriculares de las distintas provincias de la Argentina muestra la vigencia de la clasificación tradicional del conocimiento en el currículum de la formación docente: en las carreras para docentes de nivel primario o Enseñanza General Básica predomina la formación técnico profesional; mientras que en los profesorado para nivel medio o enseñanza secundaria predomina la formación en la disciplina que se va a enseñar.

Las prácticas de formación presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos. Paralelamente se aumentan las exigencias de la sociedad a los docentes, se les pide que asuman nuevas y más responsabilidades (Esteve, 2006) y se cuestiona al profesor que sólo se dedica a la transmisión de conocimientos, produciéndose una ampliación de su tarea a nuevos ámbitos. Esto genera una sobrecarga de tareas y responsabilidades en contextos en los cuales el docente está lejos de dominar y controlar (Vezub, 2005, a). Dada la complejidad del trabajo docente

en los actuales escenarios de la escolaridad, las necesidades de formación profesional no se agotan en la disponibilidad de unos conocimientos disciplinares actualizados, ni en el manejo de una serie de procedimientos didácticos necesarios para efectuar la enseñanza.

No obstante los egresados tampoco se sienten bien preparados en los aspectos instrumentales de la tarea. En una investigación que hemos realizado sobre una encuesta nacional a 807 maestros noveles de Uruguay (Aguerrondo y Vezub, 2003) el 46% consideró que habían sido insuficientemente tratadas durante su formación las cuestiones pedagógicas y didácticas, y el 69% opinó que su preparación inicial sobre estrategias para trabajar en contextos socioculturales diversos fue insuficiente.

La formación suele abordar situaciones de clase e instituciones "tipo", generalmente escuelas urbanas que atienden a una población más o menos homogénea y con bajo nivel de conflictividad social. No se abordan los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales.

La cultura colaborativa entre los docentes, el trabajo en equipo y el diseño de proyectos institucionales ha comenzado a ser estimulado e incluso exigido por las administraciones educativas. Pero paradójicamente las instituciones formadoras aún no la han incorporado de forma sistemática a su currículum y recibe insuficiente atención durante las prácticas de formación en los institutos. A pesar de que esta competencia es uno de los factores que pueden mejorar el trabajo pedagógico y que permiten modificar las rutinas de enseñanza y las experiencias escolares de los alumnos.

### **1.3. Los modelos y enfoques de la formación**

Los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles.

La relación entre formación docente y práctica educativa ha sido generalmente pensada desde un modelo causa – efecto. En este esquema la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y la práctica es estigmatizada y desvalorizada. A pesar que la mayoría de los nuevos currículum han colocado -o afirman colocar- a la práctica como eje vertebrador, las actividades y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes.

La formación suele ser abstracta y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los enseñantes. El profesor novato se encuentra con que tiene más claro lo que no quiere hacer en clase, que lo que va a hacer cuando no haga eso que como alumno, ha decidido no repetir (Esteve, 2005). La didáctica crítica y el rechazo al tecnicismo que por varias décadas dominó los modelos de formación de los docentes, condujeron al extremo opuesto: nadie se ocupa de la formación del "practicum".

Sin embargo, durante sus primeras experiencias en la práctica los docentes se enfrentan a diversas situaciones y problemas. Para resolverlos acuden tanto a sus saberes teóricos como a sus incipientes competencias prácticas, que intentan articular en función de las demandas y características del contexto escolar en que trabajan. Los maestros noveles deben construir su "*conocimiento de oficio*". Éste surge de la interacción entre los saberes teóricos y la experiencia directa en el ambiente escolar con los alumnos, no está por tanto separado de la teoría, es un conocimiento transformado por, y en, la acción práctica (Angulo Rasco, 1999). La reflexión es el procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar este conocimiento de oficio a partir de la adopción de ciertos criterios de valoración.

Debido a su escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación (Vezub, 2002). De allí la importancia que tiene la reflexión y el análisis de la práctica durante la formación inicial.

Las últimas reformas a la formación docente desecharon el modelo deductivo-aplicacionista de las décadas pasadas según el cual la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente. Actualmente los currículum incluyen -en mayor o menor medida- formación práctica desde el inicio de la carrera y en algunos casos dispositivos de articulación con las materias pedagógicas de fundamentación general y con las disciplinares<sup>6</sup>. Pero la implementación concreta de los espacios de práctica es muy difícil, las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas donde los estudiantes concurren a realizar sus prácticas no siempre son de cooperación mutua, es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto trasmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas. A esto hay que agregar las cuestiones operativas: el elevado número de alumnos a cargo de cada profesor, la alta rotación y a veces el ausentismo de los profesores que reciben estudiantes de profesorado en sus clases, la difícil coordinación entre

---

<sup>6</sup> Llamamos asignaturas "disciplinares" a aquellas que corresponden a la especialización en un área o disciplina determinada (como en el caso de los profesores de enseñanza media) o a los contenidos disciplinarios del currículum escolar del nivel educativo de desempeño del docente (lengua, matemática, ciencias naturales, geografía, etc.).

profesores de las instituciones formadoras que tienen especialidades e identidades disciplinares diferentes y que deben converger en el asesoramiento y trabajo con los estudiantes.

A esto se suma el desconocimiento por parte de los profesores de la formación de estrategias concretas de análisis y reflexión de la práctica. La práctica no es formadora por sí misma, no alcanza con observarla y sumergirse en ella. El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

En el caso de los enfoques de la formación docente continua los problemas se centran en la prevalencia de los cursos de carácter genérico, en la capacitación orientada al docente individual, la concepción del docente como objeto y no como sujeto de la formación. Se supone que luego el maestro capacitado ejercerá -entre sus colegas- un "efecto cascada" que lo convertirá en "agente multiplicador" de las innovaciones recibidas en los cursos.

En general y a pesar de la escasez de investigaciones empíricas que lo demuestren, las actividades de perfeccionamiento docente llevadas a cabo en la década de los noventa, pueden considerarse como "más de lo mismo" (Braslavsky, 1999). Salvo excepciones no han logrado fundarse en nuevas concepciones acerca de la función docente que generen una ruptura respecto de las formas tradicionales de hacer escuela, por lo que terminan reforzando un perfil docente ya agotado frente a las nuevas condiciones y desafíos que plantean la escolaridad contemporánea y las complejas características de los estudiantes actuales.

Más recientemente se han emprendido iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la investigación-acción. Estas estrategias resultan ser más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Las modalidades concretas son variadas, pero conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

Sin embargo este tipo de dispositivo requiere ciertas condiciones básicas -por ejemplo, la estabilidad de los docentes en un mismo centro educativo, que difícilmente ocurre en los países de Latinoamérica- y suelen ser demasiado costosos y difíciles de implementar a gran escala.

#### 1.4. Los formadores

En los últimos años varios trabajos de la región arrojaron luz sobre los perfiles sociodemográficos, los rasgos académicos, las identidades profesionales e incluso los valores que sostienen los maestros de educación básica y del nivel medio<sup>7</sup>. Sin embargo prácticamente es muy poco lo que sabemos sobre los rasgos que caracterizan a los profesores que trabajan en el campo de la formación docente.

En el marco de las políticas educativas preocupadas por elevar la calidad de sus docentes, se aumentaron las exigencias hacia el subsistema formador estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento y para el ingreso de los formadores. Se instalaron mecanismos para la acreditación, certificación y evaluación de las instituciones formadoras con criterios académicos propios del modelo universitario –aún cuando la formación se desarrolla en instituciones de otro tipo-. Por otro lado se incentiva, o se induce a los profesores formadores para que eleven sus credenciales profesionales, realicen postítulos, especializaciones universitarias, carreras de posgrado a través de diversas estrategias de apoyo, financiamiento, programas, concursos, del otorgamiento de becas o pasantías de estudio y actualización. A pesar de estas medidas todavía en América Latina los profesores a cargo de la formación de maestros de educación básica se hallan escasamente profesionalizados.

En Argentina la mayoría de los profesores de la formación son egresados de instituciones del mismo nivel en el que se desempeñan, es decir que poseen una preparación similar a la que tendrán sus estudiantes cuando egresen. En las instituciones terciarias no universitarias que forman docentes para el nivel medio, los profesores no cumplen con ningún requisito ad-hoc, sólo deben tener título de profesor en el nivel para el cual forman. En general, son profesores de secundaria ya recibidos, con alguna experiencia acumulada en el ejercicio de dicho nivel que comparten esta actividad con horas en los institutos terciarios de formación. Particularmente esta situación se verifica entre los profesores a cargo de las materias disciplinares, por el contrario los profesores que enseñan asignaturas pedagógicas y de fundamentación general suelen ser universitarios graduados en ciencias de la educación, psicología u otras carreras universitarias vinculadas con el campo educativo.

Si analizamos lo que sucede en el ámbito de *la formación permanente* de docentes, se observa que no existen espacios que preparen para desempeñar

---

<sup>7</sup> Al respecto puede consultarse el estudio realizado por el IIFE / UNESCO, Buenos Aires, a cargo de Emilio Tenti: "La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay", OSDE – Siglo XXI, 2005. Y los trabajos presentados en el Seminario Internacional: "Docentes en América Latina, hacia una radiografía de la profesión" organizado por el GTD – PREAL en julio de 2005, así como la Tesis Doctoral de Torres Herrero, "La identidad profesional docente del profesorado de educación básica en México", CREFAL, 2005.

dicho rol. Varios de los profesores que trabajan en la formación inicial se ocupan además de dictar cursos o talleres de capacitación y actualización profesional<sup>8</sup>.

También es un campo laboral en el cual se desempeñan muchos graduados de las licenciaturas universitarias en educación o en pedagogía. Sin embargo, tanto en un caso como en el otro no existe una preparación específica para el ejercicio del rol.

Cuando los profesores de las universidades están a cargo de los cursos y talleres de perfeccionamiento o desarrollo profesional continuo, los docentes que asisten a dichas jornadas reconocen su alto nivel de preparación científica, el manejo y actualización de los contenidos que transmiten, la calidad de la bibliografía que recomiendan, etc. (Vezub, 2005b) pero cuestionan fuertemente el desconocimiento que tienen de las realidades educativas donde ellos se desempeñan. Es común la crítica a los capacitadores porque ignoran las vicisitudes del funcionamiento de los centros escolares y las características de los niños y jóvenes en edad escolar.

## **2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY: LOS DESAFÍOS**

¿Cómo mejorar la calidad de la formación? ¿Cómo convertir a la carrera docente en una opción profesional válida y con prestigio académico, capaz de atraer a los mejores jóvenes? ¿Cómo evitar la fragmentación de la formación docente inicial y la creación de circuitos con desiguales niveles académicos y grados de exigencia? ¿Cómo lograr una mayor articulación entre formación docente inicial, formación continua y el mejoramiento de la calidad de la educación y de las experiencias escolares de los niños? ¿De qué manera elevar la formación de los formadores y los requisitos de ingreso al nivel superior? ¿Cómo enlazar el desarrollo profesional con el ascenso en la carrera docente y la mejora de las condiciones laborales de los maestros en América Latina?

Estas preguntas resumen los principales desafíos que se le plantean a la formación docente en relación con la calidad de la educación. A continuación nos detendremos en algunos de ellos con más en detalle.

### ***A) Reorganizar y articular las instituciones de formación inicial***

En varios países de América Latina el proceso de tercerización, es decir la elevación del nivel educativo donde se realiza la formación de docentes para la educación primaria o básica, es bastante reciente. En México los estudios

---

<sup>8</sup> Entre las nuevas funciones que la Ley de Educación del año 1993 en Argentina asignó a las Instituciones no universitarias de Formación Docente se incluyó además de la formación de grado o inicial, a las funciones de capacitación y de investigación. Esto dio lugar a un proceso de creación de los departamentos correspondientes con muy diversos resultados y calidad de las actividades organizadas. La reciente nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en el 2006, en lo fundamental mantiene dichas funciones con una pequeña diferencia, a la función de investigación le agrega el apoyo pedagógico a las escuelas.

docentes pasaron al nivel superior recién en 1984 y en Colombia en 1994. En Argentina a pesar de que el cambio ocurre antes, en 1973, durante mucho tiempo las escuelas Normales a cargo de la formación continuaron dependiendo política y administrativamente de la Dirección de Enseñanza Media. El origen secundario de la formación docente y su dependencia político-burocrática respecto de ese nivel, es uno de los factores que explican la debilidad actual en la planificación y regulación de las instituciones de formación docente. Debilidad que se observa por ejemplo, en la falta de recursos, de edificios propios, de normativa específica y en la ausencia de políticas que orienten y ordenen al subsistema formador. Si a esto se le suma la creciente heterogeneidad y diversificación de las instituciones formadoras, estamos frente al desafío de generar nuevos modelos para su organización.

Para ello es necesario avanzar o profundizar el desarrollo de políticas que orienten y establezcan prioridades, criterios comunes para el sector, proporcionando una normativa específica para el nivel y el subsistema de la formación docente que le otorgue identidad y que permita integrar a instituciones con diverso origen y trayectoria. En esta dirección se debe fortalecer la gestión del nivel superior y la capacidad político-pedagógica de los equipos técnicos locales que tienen a su cargo la conducción de los sistemas educativos y de las instituciones de formación en sus regiones. Hay que mejorar y orientar su capacidad de planificación, conducción y supervisión del sistema formador<sup>9</sup> y sus competencias para generar proyectos y propuestas superadoras.

Pasando ahora al nivel de las instituciones, la organización del trabajo docente por horas de clase o cátedra que predomina en los establecimientos, atenta contra la posibilidad de generar proyectos de trabajo institucionales, formar grupos de profesores de diversas disciplinas, dedicar horas a actividades de desarrollo profesional, a la investigación u orientar en forma más personalizada a los estudiantes durante su período de prácticas. En consecuencia, es necesario avanzar hacia la conformación de equipos docentes que generen las condiciones para el trabajo colaborativo. Una medida en este sentido sería el nombramiento de docentes por cargo, en lugar de por hora de clase. Esto requiere modificar las plantas docentes y aumentar la asignación presupuestaria del sector.

En muchas instituciones predomina la dispersión y desarticulación de profesores cuyas materias tienen puntos de contacto en un mismo año de estudio o a lo largo de diferentes años. Una alternativa sería pensar en la reorganización de los docentes en torno a departamentos, perspectivas o áreas de trabajo que permitan el encuentro de profesores de una misma asignatura o de materias afines pero que se desempeñan en distintas carreras o especialidades docentes, o en diferentes años de una misma carrera.

---

<sup>9</sup> En varias provincias de la Argentina por ejemplo el cuerpo de supervisores no es específico para el nivel terciario superior. Los supervisores que se ocupan de las instituciones de formación docente son los mismos que supervisan a las escuelas secundarias o de nivel medio.

### ***B) Superar la fragmentación y desarticulación de la formación docente continua***

Frente a la diversificación y proliferación de instituciones que ofrecen formación continua los gobiernos han intentado establecer parámetros de calidad y criterios comunes para su evaluación y financiamiento. También se han creado redes y diversos sistemas de información y certificación centralizados para coordinar los esfuerzos dispersos. Sin embargo, "aún no está clara la base institucional del desarrollo profesional docente (...) y la mayoría de los países revela iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos" (Terigi, 2006, 41).

Durante la década pasada los dispositivos de perfeccionamiento y desarrollo profesional estuvieron atados al financiamiento internacional, a los compromisos asumidos con los organismos de créditos multilaterales de la mano de las reformas educativas emprendidas. Esto ocasionó principalmente dos consecuencias. La primera relativa a los enfoques, concepciones y epistemologías subyacentes en los modelos de la capacitación y la segunda, vinculada con los efectos que tuvo sobre la regulación del trabajo de enseñar. Entre estos efectos podemos mencionar por ejemplo, el aumento del credencialismo<sup>10</sup>, la mercantilización de las propuestas de formación continua y el crecimiento sostenido de la demanda de capacitación que se verifica en la gran cantidad de docentes que acuden a actividades de formación frente a las nuevas exigencias de las reformas educativas.

El credencialismo y el aumento sostenido de las actividades de formación continua trajeron aparejados no solo la desarticulación de los diversos organismos e instituciones que ofrecen capacitación, sino además la desigual calidad, pertinencia y nivel académico de las propuestas. Por ello el reto actual es trabajar en la continuidad y articulación de políticas y programas de capacitación, junto con la generación de un marco normativo que regule y ordene las instancias y alternativas formales de desarrollo profesional docente, en vistas a garantizar criterios de calidad, pertinencia y relevancia de las acciones. Sin esta injerencia por parte del Estado los docentes quedan librados a las lógicas del mercado de la capacitación, minando su derecho a contar con actividades significativas y de calidad para su desarrollo y práctica profesional.

Muchas de las instituciones oferentes de capacitación diseñan propuestas a partir de sus propios intereses y disponibilidades, sin que medie un diagnóstico previo de necesidades de desarrollo profesional de los destinatarios o un análisis de cuáles son las áreas clave en relación con las nuevas demandas y la complejidad que encierra actualmente el oficio docente. Orientar la oferta de

---

<sup>10</sup> El "credencialismo" sucede cuando los docentes acuden a los cursos de perfeccionamiento motivados principalmente por la necesidad de obtener una credencial para ascender en su carrera docente y estar mejor posicionado en el orden de méritos para la elección de cargos.

formación continua en relación con las necesidades y problemas detectados en los sistemas educativos parece una exigencia básica, pero aún irrealizada.

En escenarios en los cuales se ha fomentado el acceso a la capacitación como medio de obtener credenciales que aseguren la permanencia y estabilidad de los docentes en su puesto de trabajo, hay que garantizar no sólo el acceso de los docentes a instancias de desarrollo profesional, sino a la vez, elevar la calidad de las propuestas, recuperando las experiencias y el saber producido en las escuelas por los profesores. La tendencia actual, marcada por el abandono de los modelos instrumentales, pensados a partir del descrédito, la carencia y desautorización de los docentes, parece ser un camino fructífero para dar lugar a propuestas situacionales, centradas en el análisis de la práctica, en la idea de desarrollo, colectivo y profesional.

### **C) Formar al “prácticum”**

El tercer desafío que queremos plantear es el de las estrategias didácticas y la cultura organizacional necesaria para la formación del “prácticum”. ¿Quién se ocupa de la enseñanza y de enseñar a enseñar? ¿Qué significa formar para la práctica y en la práctica? Más allá de los discursos acerca de la importancia que tiene la práctica y la necesidad de realizar su lectura teórica: ¿cómo se logra? ¿Cómo se enseña a los estudiantes a producir dichas relaciones? ¿Qué profesores forman para la práctica? ¿Sólo el que da la asignatura específica? ¿Cómo aporta cada disciplina y perspectiva a la formación del prácticum?

La formación del juicio práctico de los docentes supone que éstos se apropien de los métodos y las categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención en función de los contextos, promover alternativas diferentes cuando detecten aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos o el desarrollo y funcionamiento de las instituciones. *“Esto significa que los conocimientos que se le proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella...”* (Blanco, 1999, 380). La formación inicial debe trabajar la construcción de estrategias de acción que luego deberán ser reformuladas, adaptadas, puestas a prueba o confrontadas por los alumnos / futuros maestros en contextos y situaciones específicas. Pero para que esto sea posible, dichas estrategias deben ser en parte anticipadas durante su formación (Vezub, 2002).

La práctica no debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”. Cuando las actividades de práctica se piensan de esta manera, en general los profesores opinan que los estudiantes todavía no manejan los contenidos de la enseñanza y por ello no consideran prudente que “practiquen con alumnos reales”. Hay que pensar por lo tanto en *aproximaciones sucesivas* a la práctica, crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con los padres, la planificación, el trabajo en

equipo con otros colegas, los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, etc.

Se requiere abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales, propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar. El trabajo debe favorecer una alternancia permanente que supere tanto el "modelo aplicacionista" de la práctica al final, como resultado y efecto de la teoría; como la tendencia contraria, "el modelo ejemplificador" que coloca la práctica al principio y la teoría como explicación posterior (Diker y Terigi, 1997).

Los alumnos en formación tienen que aprender a observar las escuelas, las aulas, las prácticas de otros más experimentados o de sus compañeros. Es decir, hay que *"entrenar su mirada"*. Esto requiere de tiempos y dispositivos metodológicos específicos, difíciles de probar en las pocas horas de práctica de las que generalmente disponen los formadores. Las horas de trabajo extra-clase de los profesores son esenciales para la planificación, el trabajo con otros colegas, las tutorías individuales o a pequeños grupos de alumnos, la observación y el acompañamiento a los estudiantes en las escuelas donde realizan sus prácticas.

Por su parte en la formación docente continua, habrá que asumir una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y experiencias cotidianas de los docentes.

*"Cuando los docentes trabajan desde una posición indagadora, a veces empiezan a cuestionar y después a dismantelar prácticas fundamentales como la estratificación por niveles en un mismo curso, las funciones del profesor, las políticas de promoción y retención, los exámenes y la evaluación, las selección de libros de texto, las relaciones entre la escuela, la comunidad y la familia, el papel de la administración, las decisiones personales y seguridad del centro, sin mencionar el surgimiento de dudas sobre lo que es importante en la enseñanza y el aprendizaje del aula"* (Cochran – Smith y Lytle, 2003:76).

#### **D) Ampliar el currículum y los contenidos de la formación**

El cuarto y último desafío vuelve la mirada sobre los contenidos de la formación docente inicial y continua. En ambas instancias son necesarios espacios curriculares que aborden el análisis del *contexto social de la escolarización* y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio del docente. Ello supone el estudio crítico de las tradiciones históricas que todavía configuran parte de las representaciones de los docentes, sus modos de entender su actividad y sus prácticas vigentes; el análisis de las implicancias sociales de la actividad escolar y los sentidos que subyacen en las diversas formas de aprender y enseñar. El dominio del contenido a impartir en las clases y de la técnica pedagógica no aseguran una transmisión escolar lograda, si entendemos que *"una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y*

*una base que le permita abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo"* (Hassoun, 1996, 17).

Para lograr dicha transmisión, los docentes necesitan entenderse a sí mismos, comprender la sociedad y los cambios que tienen lugar a nivel global y local, de manera de poder establecer contacto con ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002). Muchos docentes no se sienten preparados para afrontar la creciente complejidad de su oficio (Esteve, 2006) por ello es que debemos repensar el currículum de la formación para seleccionar aquellos saberes y perspectivas que pueden ayudar a comprender e intervenir en los sistemas escolares contemporáneos.

Tampoco puede quedar fuera del currículum el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Más aún cuando estas forman parte de la mayoría de los programas de enseñanza básica y media de la región y cada vez permean en mayor medida la vida cotidiana de las personas. La creciente importancia de las TIC en las sociedades actuales y el potencial pedagógico que presentan tanto para el desarrollo profesional de los docentes, como para potenciar el aprendizaje de los alumnos, plantea nuevos desafíos a la formación docente.

En la mayor parte de América Latina los maestros y profesores que actualmente están en actividad, no han tenido a lo largo de su formación una preparación para utilizar las computadoras, ya sea como simples usuarios o como futuros docentes que deberán trabajar en sus escuelas con las nuevas tecnologías. Un reciente estudio (Tenti Fanfani, 2005) muestra que en Argentina, Brasil y Uruguay la mitad de los hogares de los docentes posee una computadora, proporción que desciende a un cuarto para el caso de los docentes peruanos. A pesar de esto, la mayoría, el 71% de los docentes argentinos no navegó "nunca" por Internet, en Brasil, Perú y Uruguay estos porcentajes se ubican entre el 55% y el 58% y sólo un tercio de los docentes encuestados utilizan Internet con una frecuencia quincenal.

Frente a este panorama, los gobiernos de la región han comenzado a implementar programas de actualización profesional en TICs o a utilizar plataformas y diversos entornos virtuales para la realización de acciones de desarrollo profesional. La formación docente inicial también replantea su currículum en vistas a brindar alfabetización digital básica a los estudiantes de las carreras docentes y a enseñar el uso de las herramientas informáticas como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Pero todavía este proceso es muy incipiente. Resta mucho por hacer en este recorrido para generar comunidades virtuales de aprendizaje que enlacen a los docentes y posibiliten la discusión de experiencias, problemas pedagógicos, el intercambio de materiales y recursos digitales, a nivel nacional e internacional.

### **3. CONSIDERACIONES FINALES**

No es fácil lograr consensos en torno a cuáles deben ser las políticas de mejora de la formación docente. La mayoría de las decisiones y propuestas de

cambio que de algún modo tocan la cuestión docente, asumen rápidamente características de alto voltaje político (Aguerrondo, 2004) aún cuando se presenten como simples problemas técnicos. No existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros. Cualquier cambio dirigido a alterar las bases actuales de la profesionalidad e identidad del docente y construir otras nuevas, modifica las reglas de juego existentes y desestabiliza el statu-quo.

Por otra parte, la convivencia en el espacio escolar de tareas asistenciales, de cuidado, alimentación y protección de la infancia, junto con las clásicas funciones pedagógicas de enseñanza de las materias escolares, jaquean la identidad docente y plantean nuevos desafíos a su oficio (Vezub, 2005a). Ser maestro, ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, de surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para que los docentes desarrollen nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción, y asuman el control sobre su práctica, mejorando las experiencias escolares de los niños y jóvenes, ocupando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. O por el contrario, si no se acompaña de políticas y acciones específicas para que esto suceda, puede provocar un empobrecimiento, paralización y vaciamiento del oficio docente.

Es en este marco donde debemos ubicar la discusión acerca de la formación inicial y permanente del docente: ¿cuáles son los dispositivos más adecuados para su desarrollo profesional?, ¿qué propósitos deberían perseguir las acciones de capacitación en el contexto de las actuales demandas que enfrenta la profesión y el oficio? El desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos. Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase, probablemente esté ligada a la posibilidad que los docentes tengamos para:

- Revisar los orígenes, las matrices fundantes del oficio a la luz de las condiciones actuales de la escolarización, de las nuevas identidades infantiles y juveniles que habitan la escuela. Esto significa ampliar la formación docente inicial hacia nuevos temas, problemas y áreas.
- Profundizar, diversificar y construir espacios que generen nuevos dispositivos y estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente de los docentes.

- Participar del análisis de las prácticas escolares cotidianas para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención sobre la escolarización de niños y jóvenes.
- Trabajar en forma conjunta con otros profesionales que se incorporen a la escuela o colaboren con ella desde fuera (psicólogos, asistentes sociales, animadores culturales, expertos en educación no formal, asesores pedagógicos, etc.)
- Configurar nuevos modelos de organización institucional de la formación docente.
- Fortalecer la formación de los formadores: construir circuitos, trayectos formativos específicos, espacios de producción e intercambio propios (foros virtuales, congresos, publicaciones).

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*, 6, 1. 41-56.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J.F. Angulo Rasco; J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: OSDE – Siglo XXI Editores, 255-277.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 379-398.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerrondo y C. Braslavsky (Coords.). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores, 13-44.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Coords.). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, 99-165.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, Susan. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A, y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79.
- Contreras Domingo, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, 282, 203-231.

- Davini, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE / UNESCO, 15-43.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: OSDE-IPE/UNESCO, 19-69.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of teacher education*, 51, 228-233.
- Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En AAVV, *Formación Docente: un aporte a la discusión*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 15-34.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD – PREAL (versión preliminar, previa a su publicación).
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.
- Vezub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.
- Vezub, L. (2005a). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?. *Revista DIDAC*, 46, 4-9.
- Vezub, L. (2005b). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 15, 211-242.
- Zeichner, K. & Tabachnik, R. (1981). Are effects of University teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 3, 7-11 .