

Transformaciones de la tarea y la formación docente en la Argentina: una experiencia de profesionalización de profesores noveles

Alberto Iardelevsky*
Cristian Perez Centeno**

Resumen

Este trabajo presenta la problemática de la formación docente en el contexto de las reformas educativas de los '90, y una caracterización de la evolución y el desarrollo de la formación docente en la Argentina, su vinculación con la política académica de la universidad y sus prácticas pedagógicas para la formación de profesores. Busca desarrollar las bases para la determinación de políticas necesarias de formación docente y las competencias requeridas en el marco del nuevo contexto socio-económico, político y cultural, que atraviesa tanto la Argentina como otros países de América Latina. E intenta caracterizar las nuevas necesidades que se plantean en cuanto a formación y desempeño docente, a partir del análisis de diferentes marcos de política educativa: las concepciones de educación popular, la inclusión de los sectores pobres, la sanción de nueva legislación sobre la extensión de la obligatoriedad escolar a doce años, sobre la formación docente y sobre la incorporación del proceso de formación docente en la universidad. En este trabajo se presenta una experiencia desarrollada

en la Universidad Nacional de Tres de Febrero que asume el reconocimiento y desarrollo de estrategias pedagógicas para promover la profesionalidad docente y potenciar las fortalezas para la permanencia de los profesores noveles en la carrera docente dentro del sistema educativo, en el marco de las transformaciones necesarias en la tarea profesional.

Palabras-clave: Formación docente. Política educativa. Reforma educativa. Argentina.

* Profesor para la enseñanza primaria y licenciado en ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires; doctorando en Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Docente de grado en la Universidad de Buenos Aires, y de grado y posgrado en UNTREF y Nacional de Lomas de Zamora.

** Profesor para la enseñanza primaria y licenciado en ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires; doctorando en Educación por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Docente de grado y de posgrado e investigador en la UNTREF, donde se desempeña como coordinador académico de posgrados.

Recibido: 10.05.2010 – Aprobado: 08.06.2010

Reformas de la educación y formación docente

a) Reformas: diagnóstico, sentido y tendencias

Una de las tareas centrales de todo gobierno en el campo educativo es la gestión del sistema heredado o bien, su transformación. La educación ha estado en crisis durante grandes períodos de nuestra historia y, por lo tanto, la transformación del sistema ha sido una demanda permanente y una aspiración política de casi todos los gobiernos.

Desde los años '80, América Latina se caracteriza por el entrecruzamiento de los procesos de recuperación y consolidación democrática con una situación económica de crisis creciente y altos niveles de ingobernabilidad. En términos de los sistemas educativos se verificó:

- un presupuesto decreciente siempre insuficiente para atender las necesidades básicas de los sistemas educativos;
- un aumento excesivo de la demanda por servicios educativos, derivado de la explosión de demanda contenida durante los regímenes militares en la región pero también de la mayor cobertura de los sistemas que impulsa una mayor demanda hacia los niveles superiores de formación;
- una pérdida del monopolio estatal de la educación, derivado del incremento del peso relativo del sector privado en la atención de los servicios;
- un excesivo centralismo de los sistemas, que concentraban en

los niveles centrales y superiores casi todas las decisiones, excediendo largamente las políticas y económicas —que lo estaban— pero también otras, como por ejemplo las de carácter administrativo, que impedían un ejercicio adecuado del poder y de atención de las problemáticas crecientes.

Los estados nacionales desarrollaron proyectos de reforma del Estado de corte neoliberal que impactaron en el campo educativo. Muchos países llevaron a cabo reformas de sus sistemas en este contexto. El diagnóstico generalizado que las justificaba e impulsaba incluía la falta de equidad en la distribución de los servicios (tanto en el acceso al sistema como respecto de las condiciones de permanencia y de los resultados obtenidos por los distintos sectores sociales), la baja calidad e ineficiencia del sistema, el modelo de organización centralizado de los sistemas junto con una muy baja autonomía por parte de las instituciones escolares (que afectaba la responsabilidad por los resultados y la participación de las comunidades de cada escuela), el divorcio con las necesidades y demandas del sector productivo, la falta de financiamiento y un deterioro creciente de las condiciones de trabajo y profesionalización docente.

En este último punto debe destacarse que, entre los diversos contenidos que las reformas desarrollaron, existió una preocupación generalizada por la cuestión docente y su formación. En ocasiones, los docentes resultaron depositarios de todos los males de la educación; en otras, la llave de la transformación

educativa. En general, se proyectó sobre ellos enormes expectativas y exigencias que no fueron correspondidas por políticas acordes a los discursos oficiales. A partir de su intervención se esperaba mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, desarrollar mayor niveles de autonomía de las instituciones, incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación de los alumnos, mejorar la oferta de los servicios educativos respecto de los sectores más desfavorecidos, vincular las instituciones escolares con su entorno comunitario y productivo a fin de atender con mayor eficacia sus necesidades, incluir funciones de orientación escolar, reimpulsar la formación para el trabajo, etc.

Las reformas, aún con sus diferentes grados de éxito en la implementación y en el alcance de los objetivos, iniciaron un proceso de mejoramiento de la docencia respecto de su perfeccionamiento, de su remuneración y de las condiciones de su desempeño que, indirectamente, inciden sobre la calidad de la educación. En el caso argentino, este proceso –y muchos otros- se ha visto dramáticamente interrumpido por la crisis económica que sufrió el país a partir del año 2001 y especialmente durante 2002. Una crisis que ha impactado también en la calidad y equidad del sistema.

Persisten deficiencias claves a nivel de la gestión institucional tales como sistemas de información de calidad no aceptable, nuevo deterioro de los salarios docentes, se mantienen regulaciones estatutarias que interfieren con los cambios que se propugnan, no terminan

de estructurarse condiciones de trabajo adecuadas que aseguren el mejoramiento de la calidad y limitado impacto de los procesos de evaluación. Con todo y a pesar de su aparente fracaso, Marcela Gajardo (1999, p. 5) plantea que:

[...] el actual escenario educativo en los países de la región, es bastante más favorable que en décadas pasadas. Desde un punto de vista institucional existe una mayor descentralización administrativa y se ha aprendido lecciones valiosas sobre los equilibrios a lograr entre el nivel central y las escuelas. Han surgido nuevos pactos por la educación y se ha establecido acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, no sujetas a los vaivenes de los cambios de gobierno. Se ha puesto en marcha importantes reformas curriculares. Existen programas de mejoría de la calidad y equidad de la educación y la enseñanza a nivel básico y medio y un relativo consenso de lo que funciona –y no funciona- en materia de reformas. Se experimenta con ampliaciones de jornada y de focalización de los programas hacia los grupos vulnerables se acepta como una de las políticas más adecuadas para lograr objetivos de equidad. La evaluación de los resultados de aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos también se aceptan como principios importantes para lograr esos propósitos...

En el caso argentino el esfuerzo reformista fue insuficiente, menor a lo acordado y exigible por Ley.¹ No se involucró a los principales actores del sistema, principalmente a los docentes,² generando conductas reactivas y

resistencias sistemáticas hacia algunos aspectos del proceso. En muchos casos, la política de reforma en Argentina fue interpretada como parte del proceso de regulación social. Como señala S. Llomove en alusión a las reformas educativas actuales “[...] as consecuencias de la globalización se manifiestan en el ámbito educativo bajo la modalidad de reformas estructurales, curriculares, institucionales y de gerenciamiento, que constituyen la propuesta político educativa de los 90 [...]” (CORDERO; SEÑORINO, 2005).

b) La situación docente

Los Docentes son actores clave de los procesos de reforma educativa: como hemos señalado, son parte del problema y de la solución. Tienen un papel central que jugar y ese papel depende del mayor o menor grado en que se sientan, ejerzan y sean reconocidos como profesionales de la educación. (AVALOS; NORDENFLYCHT, 1999). Las propuestas tradicionales relativas a los profesores, su formación y su carrera, ya no son suficientes. Pero no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica.

El agotamiento del sistema educativo está demandando reformas profundas que le restituyan su papel original de transmisor del conocimiento válido, con calidad y con equidad; reformas que le permitan superar los mecanismos que producen segmentación, para retomar su papel democratizador. La forma como se ha entendido el ejercicio de la enseñanza a lo largo de los siglos de existencia de los sistemas educativos

no necesariamente sirve para aquello que necesitamos en el mundo actual: el dominio de un saber legitimado, la capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas específicos de la práctica docente, la autonomía y responsabilidad individual respecto de la tarea, y la responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema.

En muchos de los países de la región sobreviven sin mayores modificaciones las características centrales de la organización de la educación. Los modelos de formación de profesores, las condiciones de empleo y de trabajo de la gran mayoría, su inserción subordinada en la organización educativa, la calidad y orientación de su formación, la rigidez y uniformidad del curriculum, son algunos de los elementos que resisten los cambios. Son temas con alta carga política e ideológica, que demandan, además de las intervenciones educativas y pedagógicas, fuertes y sostenidas inversiones económicas, que se constituyen en verdaderas barreras para la aplicación de políticas públicas de reforma de la formación docente y, especialmente, para transformar los procesos de formación. Esto es central ya que, como observamos, estas cuestiones docentes requieren decisiones de política pública; esto es: la decidida intervención del Estado. “No se defiende volver al Estado de décadas atrás. Pero se requiere un Estado efectivo [...]. Ni el Estado omnipotente, ni el Estado ausente: políticas públicas activas gerenciadas con alta eficiencia.”³ (KLIKSBERG, 2002).

Las principales opciones de reforma de la formación del docente que hoy se discuten y aplican en todas las regiones son señaladas por Michaela Martin (MARTIN, 1999):

- la creciente elevación de la formación inicial de los docentes hacia niveles más altos del sistema educativo. El estándar actual la ubica en el nivel terciario o la universidad;
- la extensión del período de formación inicial docente junto con una mayor exigencia respecto de la escolaridad requerida para ingresar;
- establecimiento de un tronco profesional común;
- formación colaborativa entre diversas instituciones, especialmente entre los institutos terciarios y la universidad. En los países donde se mantiene la estructura de terciarios, se impulsa (DELORS, 1996) y se les exige por ley, que creen lazos estables con las universidades. Este es el caso de Argentina donde se autorizó la creación de carreras de grado universitarias de corta duración destinada a los profesores formados en instituciones terciarias.⁴ Mientras que en los países industrializados y en Latinoamérica la tendencia es formar los docentes en el nivel terciario o universitario, en los países anglosajones se tiende a la gestión basada en la escuela.

c) El futuro de la formación docente

Las propuestas reformistas respecto de la formación docente no han sido eficaces. Las hipótesis explicativas sostienen que se debe –paradojalmente– al carácter conservador de las mismas (AGUERRONDO, 2000; 2001), a que éstas no se han pensado para un sistema educativo diferente (BRUNNER, 2000), a la desconfianza hacia los docentes debido a los malos resultados en las evaluaciones de los alumnos, y a que se mantienen las tradicionales prácticas docentes (VAILLANT, 2005). Gajardo plantea que podría deberse no sólo al hecho de las políticas propuesta no fueran las más adecuadas para lograr los objetivos sino también a que aún no ha habido suficiente tiempo para ver sus efectos, o a que no se introdujeron las correcciones necesarias o al hecho de que la solución de los problemas educativos se relacionan también con variables sociales y económicas que requieren la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios (GAJARDO, 1999).

En general –se sostiene– se plantean transformaciones o actualizaciones que no rompen con el clásico molde escolar del siglo XVIII, generando insatisfacción y la recurrencia de los problemas. Sostiene Brunner que:

Un enfoque de las reformas de segunda generación centrado en las innovaciones dentro del aula, en la interacción profesor/alumnos y en las tecnologías que sirven de base a su comunicación se orienta en la dirección correcta. Lo cual, claro está, no lo exime de tener que probar su efectividad en la prác-

tica. Y esto último, a su turno, obliga a pensar qué tipo de condiciones sería necesario reunir para asegurar la efectividad de los cambios impulsados dentro de dicho enfoque (BRUNNER, 2000).

Y, principalmente, porque las reformas llevadas a cabo en la década de los años ochenta y noventa en la mayoría de los países latinoamericanos, no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, hemos mencionado la necesaria intervención del Estado respecto de la calidad del sistema educativo y, por tanto, de la calidad de la formación de los docentes, así como de la regulación del acceso al empleo y de las condiciones del desempeño profesional. Estas responsabilidades del Estado generan desafíos políticos en tanto suponen decisiones que modifican el estado tradicional de funcionamiento del sistema educativo.

El principal desafío en relación con la calidad profesional de los que enseñan se refiere al aseguramiento de la calidad de su formación, a su adecuación y correspondencia con las tendencias mundiales y con respecto a las necesidades nacionales y locales.

Un segundo desafío estará en garantizar la titulación de la cantidad y calidad de recursos humanos que requieran los diversos niveles del sistema educativo. En este sentido el crecimiento de las tasas de escolarización, combinado en algunos casos con la expansión de la población en edad escolar y el aumento de los años de obligatoriedad

escolar, están aumentando la demanda de docentes. Informes de la OCDE señalan, incluso, que la lentificación del crecimiento de la población, que empezó en la década de los setenta en la mayoría de los países, todavía tomará muchos años para que se traduzca en un menor número de estudiantes en los niveles secundario y superior, aún para los países más desarrollados (OCDE, 2001).

Estos desafíos tendrán consecuencias significativas respecto de los recursos financieros que los países deberán invertir en educación, si desean lograr los objetivos de universalización de la educación de su población en edad escolar, tanto para el nivel primario como el secundario, con niveles de calidad comunes para todos.

Queda claro –ante las propuestas y sus fracasos– que una verdadera reforma que mejore la calidad de los aprendizajes implica la transformación de lo que sucede en las aulas respecto de los procesos de formación y que, para ello, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes. Ahora bien, desde la perspectiva docente y de su formación, las expectativas son altas. Se espera que:

- sean expertos en una o más materias específicas (lo que demanda un nivel creciente de calificaciones académicas);
- su conocimiento y habilidad estén actualizados permanentemente;
- sean competentes pedagógicamente (capaces de desarrollar competencias en los alumnos,

los motiven para aprender, desarrollen su creatividad y su capacidad cooperativa);

- comprendan e incorporen la tecnología como recurso de enseñanza;
- su profesionalismo incluya la capacidad para actuar en una “organización que aprende”;
- desempeñen un papel más prominente en la gestión del sistema y de la escuela (fruto del desplazamiento de la toma de decisiones a niveles inferiores del gobierno del sistema).

Sin embargo, como sostiene Denise Vaillant:

No podemos plantearnos cambios en la situación de docentes mirando para otro lado, haciendo como si la crisis no existiera. Las dificultades están y se hacen sentir. Y es quizás por eso que debemos partir obligatoriamente de lo que tenemos. Requerimos mucha más inversión en educación de la que hoy existe para lograr la docencia que queremos. Pero también necesitamos cambiar los mecanismos de asignación, utilización y distribución de recursos. No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni tampoco las palabras. Llevamos años diciendo que la docencia en América Latina debe cambiar y que, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones que involucran la situación de los docentes, no siempre han sido satisfactorias. Quizás esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión cargada, política e ideológicamente, con implicaciones financieras que, en casi cualquiera

de los escenarios posibles, son inmensas (VAILLANT, 2005, p. 49).

La formación docente deberá superar los programas cortos y los planes de estudios altamente teóricos en desmedro de la práctica en el aula y la preparación de las materias y del énfasis en metodologías basadas en la exposición oral frontal. Asimismo, será necesaria la transformación del sistema institucional de acompañamiento basado –muy frecuentemente- en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico, y de evaluación docente sobre bases objetivas. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional.

El centro del problema es cómo pasar de la repetición de soluciones ineficaces a la implementación de políticas sistemáticas que promuevan la efectiva mejora de la situación del docente. Los programas implementados en América Latina en las últimas décadas del siglo XX han tenido cierto impacto en el mejoramiento de las condiciones de los docentes y en su desarrollo profesional, aunque es escasa la evidencia empírica con que se cuenta para evaluar el impacto en las aulas de los cambios impulsados (VAILLANT, 2005). Para lo cual esta autora plantea la necesidad de controlar tres variables centrales: mejor formación de recursos humanos, más recursos materiales y más sostenibilidad temporal de las políticas. Será necesario, entonces, el análisis profundo de las representaciones sociales sobre la

escuela, su papel en la sociedad, lo que se espera de ella, definir una estrategia planificada y concertada en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar, y que se aseguren los recursos financieros y humanos necesarios, como factores de contención y viabilidad de la propuesta innovadora.

d) Evolución de la formación docente en la Argentina

En el contexto de la educación argentina, el rol de la formación de los docentes ocupa un lugar central. Las profundas transformaciones culturales y tecnológicas junto con los procesos de cambio en la educación han promovido un escenario donde el replanteo de la naturaleza y los fines de la formación de los educadores adquiere cada vez mayor relevancia. Desde la década del 70 hacia los 80 se produjo un vaciamiento del saber y la ciencia tanto en la escuela como en los Institutos de formación docente que justificaron las transformaciones propuestas en los '90.

Ahora bien, estos cambios... ¿garantizaron el cambio en la cotidianeidad escolar? ¿se mejoraron los procesos educativos? ¿Se profesionalizó la tarea docente o se tecnocratizó?⁵

Desde nuestra perspectiva, estos cambios quedaron a mitad de camino por diversas razones. Una política educativa que implicara una reforma comprensiva del sistema se requería simultaneidad de cambio en los diferentes niveles tanto en los procesos de producción curricular como de gestión para la implementación de una nueva estructura del sistema educativo. Sin embargo,

este proceso estuvo signado por contradicciones, avances desparejos y una creciente oposición con posterioridad a la sanción de las leyes. Los cambios producidos debieran ser analizados por ciclos y/o niveles educativos en simultaneidad con los cambios en la formación docente ya que no pudo garantizarse de manera equivalente para cada uno de ellos y las cotidianidades escolares fueron atravesadas de diferente manera según el grado de implementación de la jurisdicción, las condiciones materiales para el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad, la capacidad de dotación de maestros y profesores entre otras. En relación con la tarea docente hubo avances en los procesos de capacitación desde el inicio de la reforma y tardíamente los procesos de elaboración y desarrollo curricular. Las autonomías provinciales en el desarrollo de los planes de estudio de la formación docente generaron una fragmentación de la oferta con criterios no siempre convergentes.

En Argentina, los procesos de formación de maestros y profesores comprenden dos instancias: la formación inicial o de grado, y la formación dirigida al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. La primera se desarrolla en dos contextos institucionales y organizacionales diferenciados: los Institutos de Formación Docente no Universitarios dependientes de las jurisdicciones provinciales y las Universidades o Institutos Universitarios, de régimen nacional. La formación del magisterio del nivel inicial y primario se concentra mayoritariamente en los Institutos de Formación Docente, mientras

que la formación de profesorado para la enseñanza media y polimodal recae, sobre todo, en las Universidades.

Con respecto a la formación permanente, en 1994 se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) que institucionalizó las propuestas formativas de los docentes en ejercicio. Esta Red constituye una extendida base administrativa, regulativa y de recursos humanos y se organiza a partir de una cabecera nacional y 24 cabeceras jurisdiccionales. Cada una de las cuales, conjuntamente con la cabecera nacional, diseña, organiza y lleva adelante la gestión de las propuestas de capacitación en su jurisdicción. Sin embargo, existe escasa articulación entre las cabeceras provinciales de la RFFDC y los institutos de formación docente no universitarios y las universidades, y al interior de éstos; también se observa una escasa coordinación entre estas instituciones, las escuelas y las organizaciones sociales locales. La vinculación de los institutos de formación con estas dos últimas instancias daría la posibilidad de construir criterios consensuados con los niveles educativos para los cuales se forman docentes así como de acercar la formación del profesorado a su estratégica contribución social, cultural y educativa para el desarrollo educativo local.

El credencialismo y la regulación profesional a través de las propuestas formativas son algunos de los principales problemas a resolver en un panorama nacional heterogéneo, en el cual la capacidad de gestión efectiva de las jurisdicciones es altamente desigual. Además de la fragmentación de la ofer-

ta de formación y de sus instituciones, otro de los problemas que se enfrenta es la debilidad de la regulación y el importante vacío normativo en la mayoría de las provincias.

En el caso de la formación inicial, las carencias tienden a resolverse aplicando normas antiguas o de otros niveles educativos, o atacando los problemas coyunturalmente; en ocasiones, se verifican lagunas y falta de reglamentación. En cuanto a la formación continua se encuentra regulada por un conjunto de disposiciones que, al no conformar un corpus ordenado, dificultan el control del sistema, sesgan los estudios sobre las instituciones oferentes y limitan las posibilidades de sostener acciones de monitoreo público.

e) Breve historia de la formación docente en Argentina

En 1970, las antiguas Escuelas Normales que operaban a nivel de educación media y permitían el acceso inmediato del egresado al ejercicio de la docencia, se transformaron en instituciones de nivel terciario no universitario: las Escuelas Normales Superiores. Paralelamente, fueron apareciendo otras instituciones formadoras de docentes de nivel terciario no universitario: institutos de educación superior, colegios superiores y escuelas nacionales superiores de comercio, tanto de carácter oficial como privado.

En cuanto a la formación continua, en toda esta etapa hasta la década del 90 no hubo ninguna institución responsable de la misma a nivel federal para todos los niveles educativos. En 1987

se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) en el ámbito nacional, con sub-sedes en todo el país, que ofrecía cursos a distancia y presenciales dirigidos a los docentes de las instituciones educativas de su dependencia. Este Instituto estuvo en funcionamiento hasta 1992, año en el que se materializó la transferencia a las provincias de los servicios que se encontraban bajo la gestión del Ministerio de Educación de la Nación.⁶ Recién en el año 2007, la Ley de Educación Nacional creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que implementa un Plan Nacional de Formación Docente.

También las universidades brindaban formación docente, aunque casi exclusivamente para el desempeño en el nivel medio y universitario.

A principios de los 90 se inició un proceso de transformación de todo el sistema educativo. En 1993, la Ley Federal de Educación⁷ fijó las bases de dicho proceso y estableció que el Consejo Federal de Cultura y Educación constituyera el ámbito de coordinación y de concertación del Sistema Nacional de Educación para la definición de lineamientos para la reorganización del sistema, incluido el de Formación Docente. Y, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior,⁸ constituyéndose en el marco específico para la transformación de la Formación Docente. Como consecuencia de ello, cerca de la mitad de las provincias desarrollaron dependencias específicas destinadas a la capacitación de sus docentes, para todos o para alguno de los niveles. El resto asignó dicha función a una o más de las dependencias de la autoridad educativa provincial.

En algunos casos, la unidad responsable de la gestión de uno o más niveles asumió también el desarrollo de acciones de capacitación; en otras provincias hubo diferentes reparticiones abocadas a la capacitación sobre distintas problemáticas en un mismo nivel. La oferta desarrollada por las propias instituciones responsables en cada provincia, se desarrolló paralelamente a la llevada a cabo por universidades, institutos de formación docente, organizaciones privadas, editoriales y sindicatos docentes que ofrecieron cursos de variadas temáticas, calidad y costo. Gran parte de esta actividad no estuvo bajo la regulación de la agencia responsable de la capacitación provincial. Otro rasgo característico fue la separación entre la formación inicial de los docentes y la capacitación.⁹ Las instituciones oficiales encargadas de la formación docente inicial eran diferentes de las encargadas de la capacitación en la mayor parte de las jurisdicciones, y dependían de unidades administrativas distintas.

Un estudio de Pogré, Allevato y Gawiansky (2004) señala que previo a la transferencia de los servicios nacionales, a partir de la recuperación de la democracia, se registra la existencia de proyectos que buscaron resolver los problemas de articulación entre los niveles medio y superior (el Proyecto MEB desarrolló un currículum alternativo para la formación de Maestros de Enseñanza Básica, proponiendo la formación docente en espacios curriculares de los últimos años del nivel medio que otorgaba un título intermedio denominado “bachiller con orientación pedagógica”)¹⁰ y el mejoramiento integral de la calidad

de la formación. En este último caso el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha un Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en el que se crearon espacios curriculares dentro de los institutos de formación buscando integrar las disciplinas, a la vez que pretendió construir un modelo diferente de organización institucional (se modificaron las condiciones laborales de los profesores reconociendo todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular. El PTFD propuso una innovación para el nivel inicial con fuerte peso en las asignaturas curriculares e incorporó la especificidad del jardín maternal en todas las instancias curriculares del plan de estudios).

Luego de la transferencia se organizó –a partir de la tarea en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)- normativa general y específica respecto de la formación docente a fin de desarrollar nuevos modelos institucionales, la transformación curricular, el sistema nacional de acreditación de instituciones y la validez nacional de estudios y títulos docentes. Cada provincia tuvo que reordenar la oferta de formación docente en a partir de la nueva situación y de los requerimientos de formación y capacitación de cada una de ellas.

f) Marco legal: objetivos y organización de la formación docente en Argentina

Las leyes que regulan la FD en Argentina son la Ley de Educación Superior y la Ley de Educación Nacional (LEN). Los acuerdos planteados en el

marco del Consejo Federal de Cultura y Educación y en el Estatuto del Docente, constituyen el marco que regula la formación de los docentes para todos los niveles y modalidades, pertenecientes tanto al nivel superior no universitario como al universitario.

El CFCyE es el marco de discusión y acuerdo político educativo a partir de la transferencia de las instituciones a las jurisdicciones provinciales y tiene como objetivo mantener articulado el sistema de educación a partir de su organización federal. En su Resolución 32/93 estableció la finalidad, las funciones y el alcance de la Formación Docente Continua. También estructura la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) definiendo sus fines, finalidades y estructura.

En 2006, la LEN define que la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72). La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos (art. 73):

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la ex-

perimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.

- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

La FD se estructura en dos (2) ciclos: uno de formación básica común (centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa) y otro de formación especializada (para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad). Se

introduce un cambio en la extensión de la duración de la formación para el Nivel Inicial y Primario que pasa a ser de 4 años –quedan equiparados con la formación para el Nivel Medio- y se introducen formas de “residencia”. Se establece que las prácticas docentes de estudios a distancia deben realizarse de manera presencial.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología¹¹ y el Consejo Federal de Educación deben acordar las políticas y los planes de formación docente inicial, así como los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.

Según lo establecido en la LEN, la responsabilidad por la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua es del Ministerio de Educación a través del INFOD –y en su Art. 76 lo responsabiliza –además- por:

“b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de

las políticas de formación docente inicial y continua.

f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.

g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.”

El INFOD tiene un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico y tiene por función establecer -en acuerdo con el Consejo Federal de Educación- los criterios para la regulación del sistema de formación docente y la implementación del proceso de acreditación y registro de los institutos superiores de formación docente, así como de la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones. El Ministerio de Educación se valdrá del sitio web www.educ.ar y del canal de televisión “Encuentros” para producir y difundir contenidos dirigidos a los docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.

En todos los casos se exige el título de nivel medio para acceder a estudios conducentes al desempeño docente. Por excepción, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren, a través de un examen, que tienen preparación y/o experiencia laboral docente acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos. Asimismo, en la mayoría de los casos se exige un examen psicofísico que determine las condiciones de salud para el ejercicio de la docencia. En el régimen público, se establecen concursos para la obtención de cargos docentes.

g) Currículum, acceso y certificación de la formación docente

En la Argentina, existen tres niveles de concreción curricular de la formación inicial: nacional, jurisdiccional e institucional. En todos los casos, los contenidos básicos comunes para la formación docente constituyen el marco de dicha concreción. Estos contenidos están organizados en tres “campos”:

- Formación general: común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.
- Formación especializada: para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente adecuada a los requerimientos específicos de cada uno.

- Formación orientada: centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones.

Además, en el nivel jurisdiccional o institucional, se podrá definir un campo de “formación focalizada” según demandas o problemáticas, en aspectos relacionados con contextos o sujetos específicos. La “práctica educativa” –residencia- es un componente formativo central y obligatorio, a partir de la sanción de la LEN.

El organismo que establece los procedimientos para la certificación de los aprendizajes es el Consejo Federal de Cultura y Educación. En el ámbito de la formación docente se certifican aprendizajes que preparan a las personas para ejercer la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo. Las instituciones de nivel superior no universitario que hayan sido acreditadas según el Régimen Nacional de Acreditación podrán certificar tanto la formación inicial docente como la capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes en servicio, la capacitación pedagógica de los graduados no docentes y de los graduados para nuevos roles profesionales.

Para poner en práctica estas instancias de Formación Docente Continua:

- Se reformularon las funciones de los institutos responsables de la formación docente. Se crearon dos tipos de instituciones: de tipo A (con funciones de capacitación e investigación y desarrollo) y de tipo B (realizan

formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo).

- Se elaboraron en 1998 contenidos básicos comunes de alcance nacional.
- Se definieron los campos de formación docente –recién descritos-. Los campos y los porcentajes que deben dedicarse a cada uno de ellos en la formación forman parte de los criterios de acreditación para las carreras de formación docente.
- Se desarrollaron Circuitos de Capacitación orientados según la función y tareas en el sistema educativo.

Aún con las dificultades, avances, retrocesos y limitaciones de la implementación del proceso de transformación de la Formación Docente, las acciones llevadas a cabo representaron una verdadera novedad en la historia del sector, especialmente en lo referido a la acreditación de los Institutos de Formación Docente (IFD), la elaboración del diagnósticos institucionales, la elaboración de Proyecto Educativo Institucionales (PEI), así como la producción de Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP) y de Diseños Curriculares Institucionales (DCI). La heterogeneidad sigue siendo el rasgo predominante del sistema y lo que realmente sucede en el país es difícil de conocer.

h) Hacia una nueva política de formación docente

En el último cuarto de siglo, los mayores incrementos de alumnos correspondieron al nivel inicial y superior

y en menor medida al nivel primario, superando ampliamente el crecimiento poblacional. Como consecuencia, la matrícula total de todos los niveles y modalidades, se duplicó en veinticinco años. Este desarrollo se debió principalmente a políticas de mejora de la cobertura de la escolaridad obligatoria, materializadas en una importante inversión en construcción de escuelas, en la provisión de equipamiento escolar y en la designación de personal docente y de apoyo para su funcionamiento. Sin embargo,

Los resultados de la reforma educativa argentina no fueron satisfactorios. La pobreza material de las familias y sus consecuencias en el plano de los comportamientos, los valores y otros recursos culturales disminuyó drásticamente su capacidad para acompañar la escolarización de sus hijos. En la mayoría, el empobrecimiento de las familias limita las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes, los cuales, pese a permanecer en la escuela no aprenden lo que se supone deben aprender de acuerdo al programa escolar. En otros casos -por ejemplo los jóvenes y los adolescentes de los sectores en mayores condiciones de pobreza- la consecuencia fue la lisa y llana exclusión escolar (MORDUCHOWICZ y ARANGO, 2007, p. 14).

El alcance de los procesos de transformación iniciado y el incremento en la inversión educativa en un contexto de grave crisis económica -muy probablemente la más grave en la historia del país- no pudieron compensar el empobrecimiento de la población escolar. Esto explica, en gran parte, por qué los resultados de las pruebas de evaluación

de rendimiento educativo no presentan mejoras sustantivas y sostenidas ni se reducen las desigualdades observadas.

La calidad del aprendizaje es siempre el resultado de una combinatoria de factores escolares y sociales relacionados entre sí. Además de las condiciones sociales y familiares, hay condiciones de aprendizaje que son fundamentales, como el interés o la motivación por aprender que no pueden colocarse lisa y llanamente en el campo de la demanda, ya que en gran medida (en especial en el caso de los sectores más desposeídos de capital cultural) son un producto de una buena práctica escolar. A ello se suman otros factores sistémicos (recursos edificios, equipamiento, condiciones laborales docentes, diseños curriculares actualizados y pertinentes) como una buena escuela, docentes con una buena formación, estrategias y métodos didácticos adecuados a las características de la población de estudiantes, etc. (MORDUCHOWICZ; ARANGO, 2007, p. 49).

Desde una perspectiva crítica, Cardelli y Duhalde (2001, p. 2) complementan la descripción señalando que aún existe una estructura escolar que impulsa el trabajo aislado de los docentes (impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica) y sistemas de gobierno basados en prácticas autoritarias, verticalistas y sin instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes. Señalan, asimismo, que las políticas educativas promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitan-

do la construcción una identidad como organización colectiva, donde se pueda desarrollar la discusión y la elaboración de alternativas de transformación, de tal modo que la organización curricular no deja de ser una estructura relativamente invariante donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo, descontextualizada, en la que se siguen empleando métodos verbalistas y expositivos, y con un rol secundario de la investigación –generalmente acotada al espacio de una asignatura o área-. En la misma dirección, Cordero y Señorino (2005) sostienen que, a pesar de la retórica de la “profesionalización” del rol docente que caracteriza al discurso de la reforma, la sensación generalizada es la de la pérdida de autonomía en el desempeño de la tarea los docentes y la sensación de ser víctimas de una nueva forma de gerencialismo que desplaza liderazgos e instaura una cultura organizacional verticalista y jerárquica.

Las investigaciones en la región dan cuenta de una preocupación respecto del perfil académico y socio-económico de los estudiantes que han egresado de la secundaria y que postulan a las universidades e institutos superiores pedagógicos pertenecen al grupo con menores logros académicos y estratos socio-económicos bajos, que no encuentran otras alternativas de desarrollo, afectando directamente el nivel académico de la formación del magisterio y su correlato respecto al status profesional docente (CUENCA, 2005; POGRÉ; ALLEVATO; GAWIANSKY, 2004).

Transformar la educación es cambiar los modos en que se trabaja en el

aula. Sin negar los factores estructurales, la calidad de la educación depende de la calidad de los procesos formativos y, por tanto, de la mejora de la formación de los docentes y del fortalecimiento de su capacidad de intervención. Conocer su subjetividad es necesario para comprender lo que hacen y su motivación y es una condición necesaria del éxito de las políticas públicas.

En síntesis, la investigación nos enseña que toda política educativa debe, en relación a la docencia:

- Ser integral, alcanzando la formación inicial y permanente de los docentes de modo de poner en debate cuestiones vinculadas con las condiciones de trabajo, y reconociendo las condiciones sociales reales en dónde se asientan las prácticas de enseñanza para el logro de los aprendizajes de toda la población escolar.
- Estimular el surgimiento de nuevos esquemas normativos e institucionales que reemplacen el trabajo individual y aislado por el trabajo en equipo (especialidades, niveles y campos disciplinares), que apoye la labor de los docentes y el desarrollo de innovaciones.
- Basar la formación inicial y permanente en los conocimientos y experiencias docentes e institucionales, a partir de la sistematización de experiencias y la promoción de innovaciones.
- Tener en cuenta las percepciones docentes acerca de los fines de la educación.

- Desarrollar la carrera docente no sólo en la antigüedad ni en la secuencia de gestión, sino a partir de diversos recorridos que capitalicen la experiencia construida y que no retiren del aula a los mejores docentes.
- Desarrollar políticas culturales hacia los docentes no sólo en tanto transmisores sino también como consumidores.
- Ahora bien, cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar los desafíos de una educación inclusiva. Se requiere ante todo un docente que:
 - Reconozca en qué condiciones llegan sus alumnos, cuales son sus entornos culturales y los valore.
 - Explore nuevas formas de enseñanza
 - Valore la potencialidad de la escuela para participar activamente en la formación de ciudadanía de los alumnos.
 - Reflexione sobre su práctica para transformarla
 - Valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional
 - Trabaje en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.
 - Personalice las experiencias comunes de aprendizaje

Es decir un profesional que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo, planteando diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, ofreciendo

múltiples oportunidades, que tenga altas expectativas respecto de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

En definitiva, una formación docente que vaya más allá de los objetivos tradicionales y con otra misión: formar profesionales pedagógicamente innovadores. Un cambio que demanda un nuevo modelo organizacional: ya no aquél con el objetivo básico de formar docentes sino uno que constituya los institutos de formación docente en centros de innovación pedagógica, para lo cual deben desarrollar actividades de investigación que sirva a su fin principal: generar, sostener y difundir la innovación. Su labor debe traducirse en nuevas prácticas pedagógicas, mejoradoras de la calidad de la enseñanza y de los resultados del aprendizaje de todo el sistema educativo.

i) Los desafíos de la formación docente en la Universidad

La oferta de formación de docentes para la educación secundaria en la Universidad ha sido, tradicionalmente, una alternativa de estudio para los estudiantes de las diferentes licenciaturas. La propuesta curricular, estructurada en el cursado de cuatro asignaturas -Pedagogía, Didáctica General, Psicología Evolutiva y Práctica de Enseñanza- suponía y aún supone en diversos ámbitos académicos que el conocimiento de un conjunto de reglas generales para la enseñanza eran suficientes para darle “formato pedagógico” a la estructura disciplinaria de la carrera de origen.

Por otra parte, la docencia en el nivel secundario constituyó para muchos de los estudiantes de las licenciaturas el camino más seguro de inserción laboral vinculado con su profesión pero también de menor grado de reconocimiento dentro del campo profesional. Asimismo, se observaba un pronto abandono de las aulas por parte de ellos, ante la imposibilidad de comprender las lógicas institucionales, administrativas y organizacionales de la escuela y el sistema educativo. El conflicto entre las distintas concepciones del profesor y las expectativas, las condiciones, las posibilidades y las restricciones institucionales y comunitarias de la función profesional no siempre han tenido una resolución feliz (BULLOUGH, 2000).

El entorno universitario en muchos casos, probablemente fuera insuficiente respecto de los conocimientos requeridos, tanto para la inclusión en el sistema educativo como para la enseñanza: los contenidos teóricos, particularmente los del campo disciplinario específico, eran limitados respecto de las competencias pedagógicas e ignoraba casi por completo aspectos del saber específico, es decir información acerca del contexto y de los alumnos de las escuelas. Respecto de esta tradición basada en la idea de que el futuro profesor pondría en práctica la teoría aprendida en la universidad se ha alcanzado un consenso en que este modelo es inadecuado (HAGGARTY, 1999).

Este tipo de formación conlleva una serie de problemas que se manifiestan fuertemente en el ingreso al ejercicio de la profesión entre los cuales se destacan:

- La imposibilidad de resolver las tareas cotidianas que enfrenta la escuela;
- Adolecer de una formación en el análisis de sus prácticas con el fin de comprender los factores y las situaciones que configuran las prácticas de aula e institucionales;
- Desconocer las características de la vida de sus estudiantes para comprender sus modos de pensar actuar y de las representaciones que tienen acerca del mundo, del conocimiento, de la escuela, de los profesores y de sí mismos.

Como señala Lawson (en BULLOUGH, 2000, p. 101) “convertirse en profesor no consiste en una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales. Desde esta perspectiva el modelo tradicional no puede dar cuenta de las exigencias de este ‘convertirse en profesor’”.

j) La formación de docentes de Historia en la Universidad de Tres de Febrero

Para finalizar, en el marco de las transformaciones necesarias en la tarea profesional que hemos desarrollado hasta aquí, nos interesa presentar una experiencia de formación de profesores que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Esta acción asume el reconocimiento y desarrollo de estrategias pedagógicas para promover la profesionalidad docente y poten-

ciar las fortalezas para la permanencia de los profesores noveles en la carrera docente dentro del sistema educativo.

La Universidad se encuentra localizada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense¹² de la Provincia de Buenos Aires. La mayoría de los alumnos que asisten al profesorado de Historia en la Universidad han cursado sus estudios secundarios en escuelas medias públicas de gestión estatal y han sido atravesados durante su trayectoria escolar por la crisis estructural de la República Argentina que tuvo su epítome en diciembre de 2001. En consecuencia parte de su capital cultural recoge la dura experiencia de pauperización miedo y retracción. Las razones que motivan a los estudiantes a tomar la decisión de cursado del profesorado están vinculadas principalmente con el gusto por la Historia y con una salida laboral concreta. Sólo un reducido número de estudiantes expresan su voluntad de ser profesor y enseñar en escuelas secundarias. Si bien cuentan a su favor con prácticas sistemáticas de lectura dentro del campo disciplinar, pueden observarse déficits en el abordaje de diferentes tipos textuales y también un campo cultural restringido en relación con la literatura y las artes. Esta situación se ha considerado un problema para el ejercicio de la profesión docente ya que los marcos culturales forman parte del contexto de explicación de diferentes tipos de fenómenos sociales.

Gran parte de las propuestas tradicionales en torno a la formación docente se han hecho en el vacío porque no tienen en cuenta los contextos macro y

micro en que van a formarse y ejercer la profesión.

Durante varios años, en la experiencia universitaria de formación de profesores, se ha buscado sistematizar el pasaje del rol de estudiante al de docente (IARDELEVSKY, 2007, p. 2), a partir del registro de las formas de “estar” dentro de esta transición con la intención de que cada uno de los estudiantes se interne en la búsqueda de su propia identidad docente, de “ser uno mismo” y no un clon del profesor que observa, recuerda o tiene como tipo ideal para imitar. En esta descripción, se ha logrado reconocer cuatro estadios cuyo atravesamiento y pasaje implica la construcción de una posición docente y una identidad personal.

La premisa central del cuerpo de profesores de la universidad es asumir la confianza en los estudiantes en que podrán ser “buenos docentes” para enseñar adecuadamente a los adolescentes y jóvenes de las “debatidas” escuelas secundarias. Los debates en torno a la escuela secundaria surgen del generalizado conjunto de críticas y disconformidades respecto de este nivel del sistema pero que, aún así, constituye el espacio -y para algunos el único espacio- de acceso al conocimiento académico, a espacios de socialización y convivencia y la posibilidad de ejercicio del ser adolescente o joven, sin la presión de asumir las responsabilidades desajustadas de su edad. Este posicionamiento, si bien no forma parte de la planificación de la cátedra, lo es de un compromiso ideológico para con los estudiantes y el sistema educativo.

Por lo tanto, es condición de la tarea pedagógica contar con un esquema de anticipación sobre aquello que vivirán los alumnos de profesorado durante su cursado para alcanzar las primeras configuraciones identitarias docentes.

– Entre la indiferencia y el escepticismo

El primer estadio constituye transformar la percepción de que el pasaje por el profesorado constituye un requisito burocrático para alcanzar una titulación que les permitirá desempeñarse en escuelas secundarias con lo cual accederá al financiamiento de sus estudios de licenciatura o de subsistencia vital (esto último se observa como expectativa de los estudiantes que viven en el conurbano bonaerense, provenientes de sectores medios– bajos y cuya inserción laboral se encuentra restringida a puestos de baja calificación).

A partir de ello, se ha reconocido una oscilación entre dos estados de ánimo: la indiferencia y el escepticismo. La indiferencia frente al saber pedagógico y didáctico como herramienta consistente y novedosa para comprender y operar en situaciones de aula e institucionales. Para ello es necesario derribar el prejuicio de los estudiantes de profesorado respecto de un saber sobre la enseñanza que creen haber adquirido por el simple hecho de haber transitado la escolaridad y, en consecuencia, permanecen indiferentes frente a las teorías sobre la enseñanza.

Los candidatos llegan al mundo de la enseñanza con unas creencias firmemente arraigadas sobre la enseñanza y sobre la propia persona en su condi-

ción de profesor, creencias que se han ido forjando a lo largo de los años en que se han sentado en las aulas observando e interactuando con los profesores (BULLOUGH, 2000).

El escepticismo, el otro polo de la oscilación, se concentra en su percepción sobre el poder efectivo de los profesores, de la escuela y de la educación como herramienta de mejoramiento de la calidad de vida. En muchos casos son estudiantes que conocen por cercanía o por convivencia los contextos sociales de las escuelas y a su vez experimentan en carne propia las dificultades para traspasar ese medio hostil tanto en lo económico como en lo cultural. Por otra parte, cuentan con el hecho de haber llegado a la Universidad como factor de progreso y por ello tienen expectativas para sí, el mundo académico universitario les va abriendo puertas y canales. Sin embargo, desconfían aún de que su tarea en las escuelas contribuya a superar por una parte, barreras que ellos mismos han franqueado cuando la condición social y personal de muchos jóvenes y adolescentes son extremadamente duras, injustas configurando una frontera que les restringe el paso constantemente y por el otro, las arbitrariedades propias del sistema educativo y sus instituciones que limitan la autonomía de una labor docente respecto de sus posibilidades de un ejercicio profesional democrático.

También es cierto que el escepticismo constituye un recurso “útil” para enfrentar frustraciones y procesos sin cambios aparentes ya que en muchas ocasiones el cambio es simbólico pero no se refleja en la posición dentro de la estructura social en que viven.

La primera labor en la formación de los profesores es en consecuencia, cuestionar estas creencias previas y por lo tanto, evitar centrarse exclusivamente en aquellos aspectos en los que hay acuerdo o consenso. Se trata de examinar críticamente los principios que sostienen las creencias fundamentales de los estudiantes respecto del papel del profesor, la pedagogía, la didáctica, las características de los alumnos y la influencia del entorno escolar y su asignatura. El principio pedagógico en este estadio está orientado a movilizar a los estudiantes de ese “estar indiferente y escéptico. Tomando a Popkewitz (1987) señalamos que la formación de profesores tiene que cuestionar los enfoques que pretenden uniformar la realidad y ocultar las luchas dialécticas que dan forma a nuestro mundo, de modo de ampliar su capacidad de decisión evitando someterse a cualquier tendencia a considerar al docente como profesional neutro con escasa capacidad para operar cambios. En esta perspectiva, habrá de trabajarse de manera sistemática sobre la pregunta del papel de la escuela y los profesores en la sociedad, y por la naturaleza de sus prácticas en una cultura dominada por el cambio y la fragmentación social. En definitiva, una formación orientada hacia un sujeto analítico y reflexivo pero con capacidad para actuar en la incertidumbre, las dificultades sin perder de vista el valor ético de la profesión y el papel de la educación para sus alumnos.

– El Asombro

El segundo estadio observado, nominado a través de una emoción, se centra en la creciente articulación entre los relatos de experiencias pedagógicas personales de los estudiantes de profesorado y sus propias potencialidades como futuros docentes.

En esta fase el desafío es la equiparación de la importancia del saber disciplinar específico y el saber pedagógico-didáctico. En este sentido, el análisis de experiencias pedagógicas de educación popular configura el escenario en el cual se evidencia la potencia de la práctica educativa. En este recorrido se busca referencia en educadores que si bien en muchos casos no han sido docentes, sus papeles en los movimientos de los que participaron los ubican como docentes; en este sentido, la expectativa es la apropiación del sentido y alcance de su tarea. Se trata de reconstruir historias de grupos, de sociedades, de individuos a través de las transformaciones que produce la enseñanza sobre quienes aprenden. Se trabaja el pensamiento y la acción educativa de pedagogos como Dewey,¹³ Semionovich Makarenko,¹⁴ Freinet,¹⁵ Freire,¹⁶ Korzack, Montessori, Pestalozzi, Iglesias o Jesualdo. Estos ejemplos no sólo marcan una posición respecto de la tarea docente sino también tienen por intención mostrar la intencionalidad ética y política de cada uno de ellos y de sus prácticas educativas. Los relatos de las experiencias, las lecturas y el debate en clase son propuestos no sólo con el fin de asombrar sino de conocer la potencia transformadora de la enseñanza y el aprendizaje

en quienes aprenden y en quienes enseñan.

Se recurre a la experiencia para descubrir, conocer y aprender de quienes educaron y cómo construyeron estas prácticas pedagógicas; la contextualización permite identificar pensamientos y acción críticos en contextos dificultosos dirigidos hacia alumnos en condiciones injustas de vida. Vinculan la potencia pedagógica con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y consecuentemente revalorizan el papel que van a jugar los estudiantes como profesores, a la vez que contribuyen al desarrollo de la pasión por la tarea de educar –en un aporte a la construcción de su futuro rol–.

– El conocimiento profesional

La concepción del rol de los profesores y de la escuela, su funciones básicas, inciden de manera sustancial en la delimitación del contenido de formación. Centrar la orientación de los futuros docentes en la transmisión de contenidos de las disciplinas generará una valoración del dominio de los contenidos disciplinares posicionándolo como mediador entre dichos contenidos y el alumno. Subyace una noción de “neutralidad” del rol. Cuando la atención se concentra en un rol docente/técnico la finalidad es formar un profesor “diestro” en aplicar técnicas previamente aprendidas para resolver problemas recurrentes y generalizables en situaciones estandarizadas. Ambas concepciones, tecnocráticas, niegan el papel de los docentes como intelectuales y lo sitúan ajeno a la producción de la cultura. En palabras

de Popkewitz (1990, p. 105), “la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual”.

Por el contrario, si el docente es concebido como un profesional práctico-reflexivo enfrentado a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas (ZEICHNER, 1993), se trata, en consecuencia, de que los estudiantes comprendan a la escuela como esferas públicas democráticas y que asuman su profesión como intelectuales críticos. Esto supone concebir a los “alumnos como portadores de diferentes memorias sociales, con derecho a hablar y a representarse en la búsqueda del conocimiento y autodeterminación” (GIROUX, 1998, p. 47). La vertiente de los estudios culturales permiten analizar la conexión entre cultura, saber y poder y, desde esta perspectiva, el análisis de la enseñanza de contenidos escolares exige al docente no sólo una toma de posición respecto de dichos contenidos sino también a la producción de sentido de las prácticas pedagógicas. La cultura está constituida de formas de comprender el mundo social, de hacerlo inteligible (DA SILVA, 1998, p. 67).

En esta perspectiva, el curriculum de formación de profesores al igual que la cultura no puede concebirse como producto concluido, sino como práctica de producción. En razón de ello, la tarea de formación estará signada por el análisis de significados de la producción escolar en contexto, de modo que la enseñanza no se transforme en un dogma

y se reconozca también como espacio de significación donde se juegan relaciones de poder. El tratamiento de las asignaturas del profesorado, por tanto, habrá de asumir una posición analítico-reflexiva respecto de las prácticas de enseñanza, del papel de los profesores, del rol de la escuela en contextos específicos y de la propia práctica en la formación de profesores.

Asumiendo la complejidad creciente de la educación de las personas, el conocimiento para el ejercicio de la formación docente no puede escapar a esta dinámica. Así, tanto la escuela como la profesión se desarrollarán en un contexto caracterizado por un incremento constante y acelerado de su producción cultural, cambios en las estructuras materiales y simbólicas reflejadas en nuevos modelos de convivencia, de familia, de producción y distribución que conllevan transformaciones en los modos de pensar, actuar y sentir de los adolescentes y jóvenes. Asimismo, se observan cambios en la convivencia de la escuela con otros agentes de información y comunicación y en el uso de nuevas tecnologías, como así también, nuevas expresiones de demanda al sistema educativo, que impactarán indudablemente sobre los modelos de participación docente y comunitario.

El plan de estudios de la carrera docente en Historia se comprende como currículo situado, recogiendo las perspectivas de los estudios culturales para la formación de los estudiantes como profesores, estableciendo criterios de selección de contenidos y estrategias para intervenir intencionadamente con

el fin de promover aprendizaje. En este sentido, se hace necesario replantear los cambios en los desafíos que planteó la creación del sistema educativo a fines del siglo XIX para dar respuesta a los problemas de la ciudadanía que presenta el siglo XXI. Así la docencia como profesión ya no puede concebirse como una práctica de habilidades normalizadas que se ejerce dentro de una organización institucional burocrática y jerarquizada.¹⁷ Definir un currículo situado implica asumir una dinámica permanente de permeabilidad e intercambio entre los contenidos de la formación docente y las necesidades que plantea la realidad social, económica y cultural configurando posicionamiento y desplazamientos de contenidos en virtud de los emergentes surgidos de dicha dinámica. No se trata necesariamente de cambios de planes de estudios sino del modo en que se desarrolla la gestión del currículo en cada asignatura y en la carrera en general.

– La convicción

En esta etapa se pretende alcanzar convicción respecto del papel de los profesores, para ello se pone deliberadamente en tensión los intereses de los docentes con los de las personas y grupos sociales respecto de la educación, interpelando acerca de su convergencia o divergencia. Este interrogante, en relación con la convergencia o la divergencia, constituye el primer paso hacia la comprensión de la inscripción del docente en la política pública educativa, enmarcando el sentido de la profesión. El abordaje de la posición de los docentes

en el aparato del Estado, la comprensión de su papel en la esfera de lo público implica también el descubrimiento de las contradicciones que operan en un sistema que debe resolver diferentes injusticias. En este sentido, la labor pedagógica escolar se enmarca dentro de las bases materiales de una sociedad que se pretende transformar.

La construcción de significado de la profesión docente aporta a la valoración del rol en tanto y en cuanto, la visión no esté centrada en sus intereses personales exclusivamente y se pongan en debate las articulaciones entre las necesidades de la profesión y las necesidades de la población. Por ello, la tarea de formación para el ejercicio de la docencia, como se puede observar, requiere de un cuerpo de conocimientos propios y complejos de la profesión que permitan desarrollar capacidades para interpretar situaciones propias del contexto de actuación, intervenir con criterios pedagógicos y didácticos en pos del beneficio de los alumnos y las alumnas, y participar activamente de los proyectos escolares. Sin embargo, esto sólo es posible si el conocimiento adquirido en la formación cuenta con el apoyo de la convicción de que es posible participar de la formación de ciudadanía de todos los alumnos realizando sus aportes a través de las prácticas de la enseñanza.

Se trata entonces, de alcanzar una equivalencia entre el gusto por enseñar como el gusto por lo que se enseña. Este es un desafío en la incorporación a los estudios de profesorado de estudiantes de licenciatura. El logro de este propósito rompe definitivamente con el primer estadio marcado por la indiferencia y el escepticismo iniciado en la fase del

asombro. Esto conlleva una forma apasionada de incluirse en la profesión, recogiendo la dimensión utópica planteada en el estudio de las prácticas de los educadores y se transforma en una búsqueda por comprender la realidad para actuar intencionadamente sobre ella. En este sentido, el docente puede constituirse como agente de cambio, en tanto sabe cómo, porqué y para qué actúa en el aula y en la escuela.

El reto de la universidad en la formación de docentes reside no sólo en brindarles el conocimiento y la convicción en la formación inicial sino que vuelvan a la Universidad y participen en ella desarrollando estudios, investigaciones y proyectos para el sistema educativo regular y para su propia formación continua. Tal vez este retorno sea tan importante como su egreso; “comprender supone, sobre todo, preguntarse algo y abrir con ello un espacio de nuevos significados y sentidos” (PUIG apud AZEREDO RIOS, 2003, p. 27).

Transformations of the task and teacher formation in argentina: an experience of trainee's professionalization

Abstract

The following paper raises the problem of teacher formation in the context of the 1990's educational reforms and presents a characterization of the evolution and the development of teacher formation in Argentina, its bond with the academic politics of the university and its pedagogical practices towards teacher formation. This

paper aims to develop the grounds for determining politics needed for teacher formation and the required skills within the new socio-economical, political and cultural context which cross out both Argentina and Latin America. This paper also tries to characterize the new necessities regarding teacher formation and performance, from the analysis of different spots of the educational politics: the conceptions of popular education, the inclusion of the poor sectors, the sanction of a new law regarding the extension of the school obligation for twelve years old, teacher formation and also the embodiment of teacher formation in the university. The following paper presents an experience developed at the National University of Third of February (Universidad Nacional de Tres de Febrero) which has taken on the recognition and development of pedagogical strategies in order to promote teacher professionalization and increase the strength for the continuance of the trainees in the career, in the educational system, within the needed transformation in the professional task.

Key words: Teacher education. Education policy. Education reform. Argentina.

Notas

- ¹ La Ley Federal de Educación (LN n° 24.195/93) tenía un capítulo en el que establecía la inversión a realizarse para su implementación. Sus exigencias no sólo no fueron cumplidas sino que se sancionó, 10 años más tarde, una Ley de Financiamiento Educativo (LN n° 26.075/05)...¡con los mismos objetivos de inversión!
- ² Repitiendo los errores de los procesos de reforma anteriores. Al respecto se sugiere el análisis

desarrollado por Germán Rama (1972) en *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Kapelusz.

- ³ Citado por Aguerro (2001). KLIKSBERG, B. (2002). *América Latina: una región en riesgo. Pobreza, inequidad e institucionalidad social*. Primer Congreso de Políticas Sociales sobre Estrategias de Articulación de las políticas sociales. Buenos Aires: Asociación Argentina de Políticas Sociales/Universidad de Quilmes.
- ⁴ Las carreras –denominadas Licenciaturas de complementación– exigían formación superior de al menos 4 años, por lo que sólo pudieron cursarlas los profesores de nivel medio; los maestros de nivel primario tenían una formación de 2,5 años.
- ⁵ Entendemos por profesionalización la construcción de capacidad autónoma de producción del conocimiento durante el proceso de formación y de desarrollo profesional en contraposición con la simple aplicación de procedimientos impuestos.
- ⁶ Ley de Transferencia: LN n° 24.049/92. A partir de su sanción de los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica son transferidos a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. La finalización de la transferencia de las escuelas primarias y secundarias, estatales y privados, en 1993, cerró un proceso de descentralización del sistema iniciado 15 años antes. La Ley dejó a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir las Escuelas Superiores Normales e Institutos Normales Superiores –los institutos superiores no universitarios– tanto estatales como privados, previa garantía de financiamiento.
- ⁷ Ley Federal de Educación: LN n° 24.195/93; actualmente reemplazada por la Ley de Educación Nacional (LN n° 26.206/06).
- ⁸ Ley de Educación Superior: LN n° 24.521/05.
- ⁹ El concepto de “capacitación” genera resistencias ideológicas y políticas –al atribuir al colectivo docente una calificación subyacente de incapacidad, desconociendo su profesionalidad y construcción de saber autónomo. En otros casos se habla de “formación en servicio”; aunque este concepto también es confuso ya que suele utilizarse para calificar estrategias de formación para docentes en sus propios lugares.

res de trabajo. Se prefiere el uso de formación permanente o formación continua.

- ¹⁰ El proyecto MEB pretendía una regionalización del currículum, un acercamiento entre teoría y práctica, un abordaje interdisciplinario de los contenidos, una concepción del aprendizaje basado en la significación y la resolución de problemas; además del trabajo sobre una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos, que hasta ese momento estaba restringida (POGRÉ; ALLEVATO; GAWIANSKY, 2004).

- ¹¹ Actualmente se lo denomina Ministerio de Educación.

- ¹² “La noción de cordón tiene una connotación estrictamente de continuidad geográfica; el ‘primer cordón’ se representa en general como un anillo de partidos que rodean a la ciudad de Buenos Aires; y el ‘segundo cordón’ como un anillo sucesivo que abarca partidos más alejados de la ciudad de Buenos Aires. También se habla a veces de un ‘tercer cordón’. En realidad, cuando se habla de las características del primer o segundo cordón, también se da por supuesta una cierta homogeneidad de la población en ellos incluida”. Ministerio de Economía y Producción (2003). *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* Buenos Aires: Secretaría de Política Económica/Instituto Nacional de Estadística y Censo.

- ¹³ El pensamiento de John Dewey y sus escritos sobre la educación permiten mostrar la conciliación de elementos aparentemente opuestos: el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. El concepto central de su pensamiento -la experiencia, el intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social que supone una intención por cambiar lo dado- otorga pistas para el trabajo de los futuros docentes. Dice González Monteagudo (2001): “Para Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Eso supone incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática. La escuela se concibe, no si una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reconstructora del orden social.” El análisis de esta concepción político-educativa y la descripción de la Escuela- Laboratorio permiten mostrar la rela-

ción teoría-práctica, dicotomía artificial según Dewey. Véase DEWEY, J. (1916): *Democracia y Educación*. Introducción a la filosofía de la educación. Madrid. Morata, 1995.

- ¹⁴ El abordaje de la obra de Antón Semionovich Makarenko, representante del pensamiento marxista y la pedagogía del trabajo, permite dar cuenta de una experiencia educativa en el contexto de los primeros años del estado socialista de la ex Unión Soviética, un país agrario devastado económica y socialmente como consecuencia del régimen anterior y caracterizado por un alto índice de analfabetismo, y de su tarea educadora en la dirección de un centro la Colonia Gorki para niños y jóvenes sin hogar, excluidos y algunos sumidos en la delincuencia, como consecuencia de los años de la revolución. Sus principios básicos colectividad y trabajo son estudiados a través de su obra: *El poema pedagógico*. El contexto nuevamente es tomado en consideración para la comprensión de los futuros docentes de las concepciones pedagógicas inscriptas en condiciones materiales las posibilidades del trabajo educativo específicas. “Mi colectividad tenía quinientas personas. Había niños de ocho a dieciocho años [...]. Yo no me permití ni una sola vez privar de sus derechos de miembro de la colectividad y de voto a uno solo de mis comuneros, cualquiera que fuera su edad y desarrollo. La asamblea general de los miembros de la comuna era realmente un órgano dirigente”.

- ¹⁵ La obra de Celestin Freinet pone en contacto al alumnado con un movimiento el de la Escuela Moderna en la apuesta de una escuela para los hijos pobres del pueblo. Su teoría práctica didáctica constituye una fuente para comprender el papel del profesor en el aula. Las técnicas Freinet concebidas como procedimientos y actividades de pedagogía popular permite a los alumnos conocer el trasfondo de un tipo de escuela, de educación y sociedad. La imprenta escolar, la correspondencia interescolar, el plan de trabajo entre otras dan cuenta de este movimiento y sus alcances. El contexto histórico de actuación de este pedagogo también pone de manifiesto condiciones de dificultad para llevar adelante su propuesta educativa. “De nada sirve, en materia de educación, decretar y reglamentar la acción pedagógica, si aquellos que tienen la misión de cumplirla no están asociados cooperativamente a su concepción tanto como a su realización.” C. Freinet.

¹⁶ La inclusión inevitable de la figura de Paulo Freire remarca el valor del pensamiento latinoamericano en el análisis de nuestra realidad y la concepción de una práctica de sala de clase en que los alumnos pudieran desarrollar sus propias críticas y cuyo objetivo es la concientización de los alumnos. Su crítica a la idea de que enseñar no es transmitir saber, porque la misión del profesor es posibilitar la creación o la producción de conocimiento sin abandonar la autoridad por su papel directivo e informativo, es utilizada para la asunción de una posición en que la cultura del alumno no es mejor ni peor que la del profesor y en este sentido, para la construcción de relaciones democráticas colectivamente. Aprender de Freire es aprender a mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y las mujeres y de ellos con el mundo y a asumir el rol político de los educadores. "Quien afirme que el educador no enseña es un mentiroso o un demagogo (...) pero enseña como parte del acto más importante que es el aprender" (Paulo Freire). Citado por JARA HOLLIDAY, O. 1998. Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. Documentación Social, n. 110, España: Cáritas Española.

¹⁷ "Esas habilidades normalizadas o hábitos consistían fundamentalmente en recuperar el conjunto de los conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo, y llevarlos –supuestamente sin grandes mediaciones– a las escuelas a través de prácticas pedagógicas rutinarias que se apoyarían en la más importante tecnología existente y masificable el libro". BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19. Madrid.

Bibliografía

AGUERRONDO, I. Argentina: formación de docentes para la innovación pedagógica. Artículo presentado en el Seminario Internacional: *La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI*: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. OIE/ANEP, 2000.

_____. Decentralization of schools may be not enough (some reflections on 'steering-from-below'). IIEP/Paris. En: FORUM ON THE ORGANIZATION OF MINISTRIES OF EDUCATION. París, 20 y 21 de junio 2001.

ANGULO RASCO, J. F.; BARQUIN RUIZ, J.; PEREZ GOMEZ, A. I. *Desarrollo profesional del docente*: política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010*. Buenos Aires, 2008.

AVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. *La formación de profesores*. Perspectiva y experiencias. Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana, 1999.

AZEREDO Ríos, T. *Comprender y enseñar*. Por una docencia de la mejor calidad. Barcelona: Graó, 2003.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 19, 1999.

BRUNNER, J. J. *Educación*: escenarios de futuro, nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago de Chile: Preal, 2000. (Documentos, 16.)

BULLOUGH, R. Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

CARDELLI, J.; DUHALDE, M. A. Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 308, Dic. 2001.

CORDERO, S.; SEÑORIÑO, O. Trabajo docente y reforma educativa. *Contexto Digital* [revista electrónica], n. 35, año V., 2005.

CUENCA, R. *La formación docente en América Latina y el Caribe*. Tensiones, tendencias y propuestas, 2005.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco, 1996.

- DEWEY, J. *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.
- FREINET, C. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- GAJARDO, M. *Reformas educativas en América Latina*. Balance de una década. Santiago: Preal, 1999.
- GERMÁN RAMA. *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1972.
- GIROUX, H. Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio. En: *Una cuestión de disciplina*. Pedagogía y poder en los estudios culturales. Barcelona: Paidós, 1998.
- GONZÁLEZ MONTE AGUDO, J. John Dewey y la pedagogía progresista. En: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- HAGGARTY, L. ¿Qué pasa cuando la escuela y la universidad se asocian para mejorar la formación inicial docente? En: *La formación de profesores*. Perspectiva y experiencias. Santiago de Chile: Santillana, 1999.
- IARDELEVSKY, A. *La formación de profesores dentro de la formación de licenciatura*. Buenos Aires, 2007. Mimeografiado.
- JARA HOLLIDAY, O. *Paulo Freire, filósofo de la transformación de la Historia*. Documentación Social, España: Cáritas española, n. 10, p. 43-52, 1998.
- KLIKSBERG, B. *América Latina: una región en riesgo*. Pobreza, inequidad e institucionalidad social. Primer Congreso de Políticas Sociales sobre Estrategias de Articulación de las políticas sociales. Buenos Aires: Asociación Argentina de Políticas Sociales/Universidad de Quilmes, 2002.
- MAKARENKO, A. S. *La colectividad y la educación de la personalidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1979.
- MARTIN, M. *The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*. IIEP Contributions, París: Unesco, n. 32, 1999.
- MORDUCHOWICZ, A.; ARANGO, A. *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*. Buenos Aires: Iipe, 2007.
- OCDE-UNESCO. *Docentes para las escuelas de mañana: análisis de los indicadores mundiales de la educación*, 2001.
- POGRÉ, P.; ALLEVATO, C.; GAWIANSKY, C. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. OEI-Unesco, 2004.
- POPKEWITZ, T. S. (Comp.). *The formation of school subjects; the struggle for creating an American institution*. New York: Falmer Press, 1987.
- POPKEWITZ T. S. Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 184, 1990.
- SILVA, T. Tadeu da. Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum - Teoría del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor, v. 1, n. 1, 1998.
- VAILLANT, D. Reformas educativas y rol de docentes. *PRELAC, UNESCO*, n. 1, Julio 2005.
- ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 220, p. 47, 1993.
- Otras referencias bibliográficas consultadas
- AA.VV. *La formación de los docentes*. Su estado y situación. Políticas y perspectivas de acción. Buenos Aires: Sadop, 2000.
- AGUERRONDO, I. *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México - DF: Secretaría de Educación Pública. 2003. (Cuadernos de discusión, n. 8).
- BLANCO, R. *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. PRELAC, Santiago, Chile: Unesco, n. 1, 2005.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización docente*. Madrid: Siglo XXI de España, 2003.

GADOTTI, M. *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1998.

MARCELO, C. et al. *La función docente*. Madrid: Síntesis, 2001.

OEI. Organización y estructura de la formación docente en iberoamérica. Disponible en: <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>. Acceso en: 2003.

ORTEGA, F.; VELASCO, A. *La profesión de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E., 1991.

PAIVA CAMPOS, B. A acreditação da formação no contexto da certificação para o desempenho docente. *Estudo de caso*: Portugal. Ponencia presentada en la reunión “El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades”. Brasilia, 2002.

TEDESCO, J. C.; TENTI FANFANI, E. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Iipe, 2002.

_____. La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En: *Las reformas educativas en la década de 1990*. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos aires: BID, 2004.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 2005.

TRILLA BERNET, Jaume et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.