

## FORMACIÓN DOCENTE: DESAFÍOS, IDEAS Y PROPUESTAS PARA HABITAR LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Horacio Ademar Ferreyra\* y Silvia Vidales\*\*

\*Doctor en Educación. Docente e investigador en la Facultad de Educación (Universidad Católica de Córdoba-Argentina), Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba/Argentina.

hferreyra@coopmorteros.com.ar

\*\*Profesora y Licenciada en Letras Modernas, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba).

silvidales@gmail.com

Recepción: 11 de Junio de 2011

Aceptación: 22 de Junio de 2011

### Resumen

En el marco actual de las transformaciones sociales (culturales, económicas, tecnológicas y políticas) la formación docente ocupa un lugar clave en las agendas educativas de la mayoría de los países de Latinoamérica y el mundo. Es por ello, que en este artículo presentamos algunas líneas de reflexión que permitan repensar la formación de docentes con el propósito de contribuir con su mejoramiento en contexto. Intentamos, además, aportar algunas claves para el fortalecimiento institucional y del desarrollo profesional docente desde una perspectiva situada.

## Introducción

Los cambios sociales y culturales producidos en las últimas décadas han configurado de manera particular y novedosa ya no él, sino los escenarios –múltiples, variables y diversos– en los que se desarrollan las prácticas educativas en todos los niveles y modalidades del sistema. Por un lado, avanzamos –con distintos impulsos– a integrar las llamadas “sociedades del conocimiento”<sup>1</sup>, mientras que, por otro, día a día constatamos la persistencia de fracturas sociales, de brechas entre incluidos y excluidos, entre los que tienen acceso al disfrute pleno de los derechos humanos y aquellos que aún los ven pasar lejos de su vida.

En este contexto, es urgente redoblar la apuesta por una educación de calidad para todos y entre todos. Y asumir esta urgencia nos obliga a considerar a la formación docente como “cuestión clave”, y a (re)plantearnos algunos interrogantes que “a la luz de los nuevos tiempos” no constituyen sólo incentivos para la reflexión, sino directas interpelaciones a las prácticas: ¿de qué saberes (disciplinares, actitudinales, sociales, didácticos, interaccionales, etcétera) han de apropiarse los docentes para dar respuestas adecuadas a las nuevas demandas que se plantean a la Escuela y para potenciar las oportunidades que las sociedades del conocimiento ofrecen para el pleno desarrollo de los sujetos?; ¿qué nuevas características y condiciones ha de tener la tarea de enseñar en estas nuevas circunstancias?; ¿cómo debieran reformularse y resignificarse las finalidades formativas de las carreras docentes? Dar respuesta a estos interrogantes no debiera ser sólo una preocupación sino, fundamentalmente, una ocupación en la que todos nos empeñemos, pues esas preguntas que formulamos están directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación para todos los niños, jóvenes y adultos (García, 2006).

En este artículo, focalizamos algunas líneas de reflexión que permitan repensar la formación de docentes para los nuevos retos y escenarios. Intentamos, además, aportar algunas claves para el fortalecimiento institucional y el desarrollo profesional docente.

### **Realidades que no piden permiso para entrar en las escuelas y en las aulas.**

En su ponencia “Los significados de la Educación del Siglo XXI”, Birgin (2006), reflexionaba:

“Durante mucho tiempo los pedagogos nos dedicamos a decir: ‘la realidad tiene que entrar al aula’. Resulta que hoy la realidad no pide permiso para entrar al aula. La realidad entra de los modos más variados e indiscriminados y, a veces, nos trae interrogantes muy fuertes sobre los cuales es importante que intentemos pensar y formularnos las preguntas, y también encontrar alternativas de respuestas”.

Apenas unos pocos años después, nosotros nos atrevemos a extremar –y por ende, a complejizar– la constatación: “resulta que hoy **las realidades** no piden permiso para entrar al aula”. Porque de eso se trata el gran desafío: de pensar en una formación docente que tome como punto de partida la crisis de “los singulares” que –paradójicamente– no hacen sino encubrir, soslayar y hasta obturar las singularidades, bajo un barniz de igualdad que sólo es homogeneidad.

La escuela ya no puede ser considerada una institución única y monolítica –aunque aún persista como tal en algunas representaciones (incluso de los mismos docentes)–, y su inmovilidad ha desaparecido para siempre. Lo que tenemos son múltiples y diversas escuelas, enclavadas en las más disímiles “geografías”, pertenecientes a los más variados “paisajes”, transitadas y/o habitadas, conducidas o gestionadas, inclusoras o exclusoras, dis-

frutadas o soportadas; escuelas a las que se asiste o a las que se pertenece; escuelas que habilitan oportunidades y escuelas que las debilitan... escuelas y más escuelas. Por otra parte, ellas –en tanto instituciones sociales– no quedan al margen ni mucho menos exentas de la complejidad, la incertidumbre, los fenómenos de desigualdad, las más diversas problemáticas sociales. En las instituciones educativas y en las aulas repercute lo que ocurre en la sociedad, en cada comunidad y en las familias. Por eso, para acceder al conocimiento y a la comprensión de lo que en ellas ocurre –uno de los aprendizajes claves a construir en los procesos de formación inicial y continua– es necesario, como propone Tenti Fanfani (2008), explorar el afuera de la escuelas para buscar las claves que nos permitan entender lo que pasa en su interior (Ferreya, 2010).

También el discurso sobre el docente o el genérico “los docentes” está, tal como señalan Tedesco y Fanfani (2002, p. 3), “plagado de peligros” y es propenso a caer en lugares comunes. En primer término, señalan los autores, se trata de una categoría social históricamente construida, pero, además, los sujetos que “la portan” difieren notablemente en sus biografías personales y profesionales, en sus identidades, mentalidades y prácticas.

También el concepto de sujeto educativo ha venido a reclamar que lo consideremos desde una perspectiva plural, y en distintos sentidos. Así, la mirada tradicional que considera a los estudiantes como únicos depositarios del aprendizaje ha de ser superada por otra que incluya a los docentes como parte del sujeto educativo. Por otra parte, este concepto se enriquece en tanto excede la categoría de “sujeto en situación escolar” en la medida en que reconoce la incidencia de otros agentes y agencias (además de los docentes y las escuelas) como generadores de hechos educativos y no limita la posibilidad de educarse a los trayectos formales previstos por el sistema educativo, sino que expande sus alcances al aprender para y durante toda la vida.

Realidades, escuelas, situaciones, escenarios, paisajes, geografías... y en ellas y en ellos, la diversidad de los sujetos, de sus condiciones y situaciones vitales; de sus prácticas, de sus contextos; de sus anhelos, desvelos y necesidades; de sus carencias y de sus bienes (materiales y simbólicos). Como sintetiza Birgin (2006): “La verdad es que la escena escolar no es la misma, ni en términos de adultos, ni en términos de jóvenes, ni de lo que hablan, viven, o lo que pueden producir”. Nuestros estudiantes no son los mismos. En el modelo tradicional, se los consideraba sujetos pasivos que recibían de manera dócil “nuestra instrucción”. Hoy aparecen ante nosotros activos, inquietos, capaces de discutir, de argumentar, de dar razones, de exigir atención...; sujetos sensibilizados, además, por otros acontecimientos y posibilidades, según su ámbito social de procedencia y actuación: algunos, a partir de un simple click con el mouse pueden acercarse a noticias e imágenes de lugares distantes; otros, son plenamente capaces de negociar el precio de los cartones recogidos con sus padres en el trabajo cotidiano.

En síntesis, como afirma Dussel (2006), en relación con la escena escolar, “aunque los edificios sean, en algunos casos, los mismos, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son bastante diferentes”. Es así como, ante estas nuevas situaciones y diversidad de escenarios, vale la pena preguntarse: ¿dónde y cómo se ubican los docentes?; ¿cuál es su rol?; ¿qué docentes requiere esta nueva situación educativa?; ¿qué características ha de tener la formación –tanto inicial como continua– de formadores? ¿Cuáles son los problemas y cuáles los dispositivos y estrategias que han de construirse y/o fortalecerse para darles respuestas?

### **Formación Docente: tensiones, conflictos y algunos desafíos**

No sería posible, en este artículo, desarrollar *in extenso* una exhaustiva radiografía de la Formación Docente ni del desarrollo his-

tórico del subsistema de formación. Optamos, entonces, por plantear las tensiones que se viven en él bajo la forma de conflictos, indicando los puntos extremos entre los cuales oscila el debate educativo de la formación docente, dejando al descubierto los movimientos alternativos que generan las prácticas en sus respectivos contextos.

El debate actual, en mayor o menor medida, se enmarca dentro de las siguientes posturas:

- Sistema formador integrado o desarticulado.
- Autonomía o dependencia.
- Éxito o fracaso educativo.
- Conectividad o fragmentación curricular.
- Articulación o desarticulación académica.
- Valuación o devaluación de credenciales.
- Los docentes como profesionales reflexivos de la educación o trabajadores sobreexigidos.
- Tradición o renovación normativa.

Estos y otros conflictos invaden los procesos decisionales en las distintas escalas del sistema educativo (Nación, Provincias e Institutos de Formación). El posicionamiento en uno u otro de sus extremos supone una única forma de ver la realidad, una única respuesta resolutive, que trae implícita la certeza y, por ende, una parálisis de la transformación. Decidir por una u otra opción extrema implica negar que, entre ambas, existe una amplia gama de posibilidades, variantes y matices en cada una de las realidades en que se manifiesta la controversia.

Las tensiones enunciadas pueden traducirse en problemas situacionales, lo cual permite generar diversas estrategias resolutive en torno a la transformación de la Formación Docente. Es posible mencionar, entre otros:

- La fragmentación y segmentación de la oferta de formación inicial y continua.
- La persistencia de modos de gestión rutinarios, burocráticos y verticalistas.
- El bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, insuficiente rendimiento en las prácticas, altos índices de reprobados, deserción y desgranamiento.
- La heterogeneidad curricular; las dificultades para construir un currículo integrado y a la vez articulado.
- La desarticulación horizontal y vertical.
- La devaluación social de los títulos y certificaciones.
- Un régimen laboral y condiciones de trabajo docente poco apropiados.
- La escasez de instancias de capacitación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas.
- Escaso uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La desactualización y desajuste de la normativa que dificultan la operatividad a nivel del sistema.

Todos estos temas están relacionados entre sí, de manera que cada uno de ellos constituye una puerta de entrada para analizar los diferentes aspectos del problema de la Formación Docente.

### **Pensar, proponer, actuar para mejorar**

Proponemos pensar la Formación Docente a partir de dos ejes principales: la formación inicial y la formación continua, enmarcadas ambas como un único desarrollo profesional docente (Aguerrondo, 2003). En el caso de Argentina, éstas y otras cuestiones vinculadas con la formación de formadores en docencia toma un impulso novedoso a partir de la creación en 2006 –en el ámbito del entonces

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología– del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), entre cuyas responsabilidades se destacan la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y el impulso de políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo<sup>2</sup>.

Entendemos a la formación inicial a la sucesión de instancias formativas durante los estudios iniciales, comúnmente llamada Formación de Profesorado. En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. INFD, 2007 a), se expresa:

“La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas” (p.11-12).

Por su parte, los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. INFD, 2007 b), enfatizan:

“...la profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica” (p. 3).



La formación continua debe adquirir dos modalidades: la formación continua en servicio o sistemática y la formación continua específica o especial.

### **Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISF) como centros de innovación y profesionalización.**

Concebimos a los ISFD como espacios promotores de innovación educativa y profesionalización para poder cumplir los roles y tareas que hoy se esperan de maestros y profesores. En este sentido, es condición que ellos adquieran un conjunto de saberes no solamente referidos al ámbito intelectual, sino también a actitudes y valores que configuren su perfil ético:

- a) Desarrollo de capacidades intelectuales específicas.
- b) Dominio de los contenidos de enseñanza.
- c) Saberes didácticos específicos para la enseñanza de tales contenidos.
- d) Consolidación de la identidad profesional y ética con la labor docente.

Teniendo como centro de la innovación a los ISFD, con el concurso de la Supervisión y la Jurisdicción en el marco de las orientaciones federales y asumiendo la formación inicial y continua como función esencial, el currículum como catalizador de la realidad, la autonomía como requisito y la calidad como propósito, la formación integral de docentes es una necesidad y a la vez una oportunidad para traducir las buenas intenciones y razones en una gestión transformadora al servicio del desarrollo humano e institucional.

En relación con los criterios con base en los cuales puede asentarse su organización, proponemos –entre otros posibles– los siguientes:

- **Acceso y equidad**<sup>4</sup> en el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.
- **Flexibilidad** institucional y curricular.
- **Diversificación** de las ofertas formativas de grado, mediante la incorporación de acciones educativas en el marco de la educación formal, no formal y permanente.
- **Pertinencia y relevancia** de la propuesta formativa.
- **Participación** activa y comprometida de todos los actores institucionales y organizaciones del entorno en un clima de trabajo cooperativo, solidario y productivo para un desarrollo institucional centrado desde, en y para la comunidad educativa<sup>5</sup>.
- **Eficacia y eficiencia** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos y para hacer rendir al máximo los recursos<sup>6</sup> con los que cuenta a los fines de posibilitar un itinerario exitoso a los estudiantes.
- **Vinculación** con los sectores de destino (Instituciones Educativas, Empresas, Organizaciones de la Comunidad, etcétera).
- **Articulación** de los trayectos formativos entre los subsistemas que integran el sistema educativo en general y el de Educación Superior en particular.
- **Profesionalización** de los actores (directivos, docentes, supervisores, técnicos, no docentes, etcétera).

Esta transformación debe ser asumida como un proceso de composición socio-educativa focalizado en el mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, en la construcción exitosa del itinerario formativo de los estudiantes, en la creación cotidiana de un clima institucional productivo y saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores y de las múltiples relaciones con

la comunidad, y en una gestión estratégica de los procesos institucionales y curriculares.

Presentamos, a continuación, un conjunto de capacidades como referenciales para releer lo que ya se hace o se pretende hacer en situación<sup>7</sup>. Nuestra propuesta reconoce seis capacidades básicas<sup>8</sup> a desarrollar:

<p><b>Organizar y gestionar situaciones de aprendizaje.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión y adecuación permanente de las propuestas curriculares.</li> <li>• Vinculación de la Educación Superior con los niveles de destino desde el inicio del proceso formativo.</li> <li>• Incorporación de modalidades de estudio alternativas.</li> <li>• Dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• reestructurando los tiempos y los espacios educativos;</li> <li>• utilizando variadas estrategias de enseñanza;</li> <li>• flexibilizando los agrupamientos de estudiantes y docentes;</li> <li>• mejorando el uso de recursos materiales existentes;</li> <li>• realizando una evaluación formativa y dinámica del aprendizaje;</li> <li>• posibilitando una mayor participación de los actores en la socioconstrucción y reconstrucción del conocimiento.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de discriminación positiva para garantizar el itinerario escolar de los estudiantes.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevamiento de las condiciones sociales y culturales de origen de los estudiantes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de propuestas personalizadas en los niveles curriculares e, incluso, administrativos.</li> <li>• Incorporación de estrategias de orientación.</li> </ul>
<p><b>Propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de una cultura profesional y de estudio que genere “gusto” por la lectura, la investigación y la escritura.</li> <li>• Diseño de estructuras de acceso a bibliografía, nuevas tecnologías e innovaciones pedagógicas.</li> <li>• Acompañamiento en la implementación de nuevas estrategias didácticas.</li> <li>• Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la gestión del conocimiento.</li> </ul>
<p><b>Asumir el desarrollo profesional de los docentes y de los futuros docentes.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentración horaria de los docentes, mediante la configuración de cargos con dedicación exclusiva, de tiempo completo, parcial o simple, reconociendo las categorías de titulares, adjuntos y auxiliares; mecanismo de acceso a cargos y horas mediante concurso de antecedentes y oposición; introducción de la figura de horas cátedras/contrato para la realización de actividades a término por proyectos específicos.</li> <li>• Capacitación en servicio para el desarrollo institucional y profesional de los docentes.</li> <li>• Habilitación de espacios para la reflexión sobre y en la práctica.</li> <li>• Promoción de las innovaciones institucionales.</li> </ul>

<p><b>Insertar el IFD en la trama de la comunidad y el entorno.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promoción de desarrollo de actividades de extensión e investigación aplicada.</li><li>• Incentivo a la interacción con los distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones para la concreción de proyectos que garanticen un impacto institucional y comunitario.</li></ul>
<p><b>Gestionar estratégicamente los procesos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contribución a la transformación de los modelos de organización y gestión, mediante:<ul style="list-style-type: none"><li>• El fortalecimiento del trabajo en equipos en torno a departamentos, áreas, programas y/o proyectos.</li><li>• La constitución de cuerpos colegiados como máximos órganos de la gestión institucional, integrados por los directivos, jefes de departamentos, responsables de áreas/programas/proyectos y representantes de los docentes, estudiantes y graduados.</li><li>• La creación de asociaciones, consejos u organismos de relaciones con la comunidad socio-productiva, en el que estén representados los sectores del gobierno local, empresarios y sindicales, con el propósito de cooperar con el desarrollo educativo del instituto.</li></ul></li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de las organizaciones de apoyo institucional.</li> <li>• Optimización de los mecanismos administrativos y de circulación de la información como recurso para la toma de decisiones pedagógico-institucionales.</li> <li>• Administración de recursos genuinos y generación de fuentes alternativas de financiamiento de proyectos de diversa índole (de infraestructura, de equipamiento, curriculares, de desarrollo profesional, de investigación, etcétera).</li> <li>• Desarrollo de una nueva cultura de la evaluación.</li> </ul>
--	--

Es necesario repensar los ISFD como centros de aprendizaje superior, capaces de motivar procesos de formación significativos y relevantes que preparen para liderar –a su vez– procesos de aprendizaje en niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se trata de pensar a estas instituciones con capacidad para:

- Brindar Formación Docente con arreglo a las exigencias académicas e instrumentales propias de la Educación Superior.
- Garantizar, además de una titulación con valor en sí misma, la posibilidad de continuar estudios universitarios en la/s Universidad/es que haya/n articulado con el Instituto responsable de la titulación de la carrera docente.
- Vincularse con los niveles educativos de destino (Formación Docente) y los sectores de ejercicio profesional (instituciones educativas de los niveles inferiores del sistema).

- Generar acciones de fortalecimiento de la alfabetización académica y de ampliación de horizontes culturales de los ingresantes, a fin de garantizar el acceso y permanencia de todos en una formación docente de calidad.
- Proponer, además de educación formal, servicios comunitarios a través de programas culturales y/o calificación laboral, inscriptos en el ámbito de la educación no formal.
- Posibilitar la formación continua de graduados universitarios y no universitarios.
- Flexibilizar la estructura organizativa, académica y experimental, sin vulnerar la identidad institucional<sup>9</sup>.
- Establecer, en un complejo entramado de relaciones, diversas y relevantes articulaciones en el ámbito educativo y vinculaciones significativas con ámbitos culturales, empresariales, comunitarios, etcétera, preservando las responsabilidades inherentes a su función formadora y en su carácter de institución educativa depositaria de un mandato social.

### **La formación continua: los equipos directivos como facilitadores del desarrollo profesional docente.**

En este apartado, desarrollamos algunas propuestas de formación continua dentro de la misma Institución de Educación Superior, posicionando a los equipos directivos como facilitadores del desarrollo profesional docente y apostando al fortalecimiento de un liderazgo académico efectivo.

Profesionalismo no significa “saber más”, sino poner en evidencia autónomamente un conjunto de saberes que tiendan a la resolución de las situaciones que emergen en las aulas y en las escuelas. Profesionales serán los docentes que logren que sus estudiantes aprendan, que establezcan vínculos fecundos con las familias comprometiéndolas con el proceso de aprendizaje de sus hijos,

que trabajen en equipo con sus colegas, que fomenten el desarrollo armónico y total de la unidad educativa, que puedan enriquecer y potenciar sus prácticas a partir de los nuevos saberes apropiados, que lideren procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debemos pensar estructuras de aprendizaje individual y colectivo como nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo profesional de los docentes, que incluyan un amplio rango de oportunidades que les permitan compartir lo que saben y desean saber, a la vez que aplicar lo aprendido en los contextos de enseñanza.

Esta formación continua en la escuela es sumamente importante. Latapí Sarre afirma:

“Los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente (...) estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (p. 6).

Siguiendo a Darling-Hammond y McLaughlin (2003), sostenemos que el desarrollo profesional docente (que ya debe comenzar en la formación inicial) “debe centrarse en profundizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseñan” (p. 8). Algunas características de este desarrollo son:

- Involucra a todos los docentes en tareas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
- Se basa en la indagación, experimentación y búsqueda de respuestas.
- Es colaborativo; por lo tanto, el conocimiento se comparte en el equipo docente.
- Se relaciona y deriva del trabajo de los docentes con los estudiantes.



- Se sostiene, es continuo e intensivo; se apoya en la resolución cooperativa de problemas de la práctica cotidiana.
- Se relaciona con otros aspectos de cambio escolar.

La capacitación y profesionalización docentes van unidas, pero no son equivalentes. Por lo tanto, el proyecto deberá incluir a ambas con acciones diferenciadas que permitan la concreción de una política que suponga:

- Mejorar las competencias pedagógicas docentes y el desempeño laboral.
- Fortalecer un sistema de formación permanente dentro de la escuela.
- Favorecer la comunicación de experiencias y la reflexión.
- Reconocer a los docentes como sujetos activos, responsables y constructores de su propia biografía profesional<sup>10</sup>.

Es éste el preciso momento en que entra en juego la capacidad creativa de los equipos directivos y de los docentes en sus escuelas. A través de un proceso de planeamiento y desarrollo coherente y colaborativo pueden idearse y facilitarse numerosos proyectos de profesionalización docente que asuman las dimensiones expuestas: a) actualización permanente; b) análisis del contexto social de la escolarización; y c) la reflexión sobre la práctica en el contexto específico (Davini, 1995).

### **Reflexiones finales**

La tarea educativa tiene en sí misma las cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Urge reconsiderar este concepto para vitalizar

la formación docente, cada vez más cuestionada y cada vez más necesaria.

Todas las ideas y propuesta que hemos expuesto requieren de la profundización que surge del debate y la reflexión compartida por quienes, día a día, habitan y “luchan” la y en la escuela. Estamos convencidos de que,

“La formación deberá promover una identidad docente basada en la autonomía profesional, en la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad de trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

En este sentido, entendemos al desarrollo profesional como superador de la llamada capacitación en servicio y subrayamos la responsabilidad de cada unidad educativa en la promoción profesional de su equipo docente y la convicción de que puede desplegar toda su capacidad para hacerlo. Para ello, como todo buen desarrollo requiere de un buen principio, sostenemos que es necesario revitalizar la formación inicial potenciando, a partir de una buena gestión, los Institutos de Formación Docente.

Como cierre de estas ideas y propuestas para habitar los nuevos escenarios educativos, afirmamos con Tedesco (2006):

“No podemos seguir con la idea de que la formación inicial y continua de los maestros esté fragmentada, sino que necesitamos hacer de esto un factor de unidad nacional; un factor donde, efectivamente, respetando toda la diversidad tengamos patrones comunes para que funcionen los mecanismos de formación inicial y continua, y para que se incorporen en la formación del docente estas nuevas realidades, estos nuevos fenómenos y, fundamentalmente, la idea de trabajo en equipo”.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documento para el debate. Autor: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007 a). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Autor: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2007 b). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Autor: Buenos Aires.
- Birgin, A. (2006). La formación de los docentes: interrogantes y desafíos de nuestro tiempo. Ponencia del Congreso “Los significados de la Educación del Siglo XXI”. Recuperado 18/05/11, de [http://weblog.mendoza.edu.ar/m\\_docente/archives/012061.html](http://weblog.mendoza.edu.ar/m_docente/archives/012061.html)
- Bolívar, A. y J. L. Rodríguez Diéguez. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Aljibe: Málaga.
- Brockbank, A. e I. Mc Gill. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata: Madrid.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. En Revista CEDEFOP, N° 1, p. 16.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. Ariel/SEP: México.
- y M. McLaughlin. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. SEP: México.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Ferreya, H. (2010). *Construir Futuros Posibles en Tiempos de Bicentenario: El desafío de Aprender a Emprender en las Sociedades del Conocimiento*. Primer Premio Concurso de Ensayos Científicos “Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la Generación del Bicentenario”. Universidad Católica de Córdoba: Córdoba.
- y G. Peretti. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- , Orrego, S. y F. Arellana Rabiela, (2007). *La formación docente en cuestión: ¿Cómo construir en tiempos actuales buenas escuelas formadoras de docentes?* SEP Dir. Gral. Educ. Normal y Actualización del Magisterio/Dirección de Desarrollo Profesional del DF: México.
- y Orrego, S. (2007). “Algunas claves para una nueva formación docente de nivel primario. Ideas y propuestas para la acción”. En *Revista Novedades Educativas* N° 200, 58-68: Buenos Aires.
- Filmus, D. (1999). *Condicionantes de la Calidad Educativa*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Gadino, A. (2004). “Densificar la educación para enfrentar la desigualdad”. En *Revista Novedades Educativas* 16 (168), 6-11: Buenos Aires.
- García, C. M. (2006). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente: Isla Margarita, Venezuela.

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (2000-2001). *Transformación de la Educación Superior*. Autor: Córdoba.
- Kincheloe, J., Sh. Steinberg y L. Villaverde. (2004). *Repensar la inteligencia*. Morata: Madrid.
- Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Secretaría de Educación Pública: México.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó: Barcelona.
- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP: México.
- Tedesco, J. C. (2006). *Intervención en Foro Hacia un nuevo Proyecto Educativo Nacional* (Senado de la Nación, 17 de mayo de 2006), versión taquigráfica provista por los organizadores del Foro. Recuperado el 10 de mayo de 2006, de [http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id\\_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC](http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC)
- y E. Tenti Fanfani (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos Docentes*. IIPE: Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- (2008). *Mirar la escuela desde fuera*. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. IIPE-Siglo XXI: Buenos Aires.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Autor: París.

## Notas

<sup>1</sup>“...las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. Si nos referimos a sociedades en plural, es porque reconocemos la necesidad de una diversidad asumida” (UNESCO, 2005, p. 5).

<sup>2</sup>Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, art. 76.

<sup>3</sup>Cfr. México, Secretaría de Educación Pública, 2003, p. 14.

<sup>4</sup>Respetando los requisitos exigidos para el ingreso a la Educación Superior en cada país, jurisdicción, etcétera.

<sup>5</sup>Entendemos por comunidad educativa aquel espacio mayor que el Instituto, pero menor que la sociedad global, en el que tiene lugar el hecho educativo.

<sup>6</sup>Recursos humanos (docentes, estudiantes, directivos, padres, personal auxiliar, etc.), materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, equipamiento, etc.), funcionales (tiempo, formación, etc.) y económicos.

<sup>7</sup>Para ampliar sobre esta perspectiva, ver Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior, 2000-2001; Darling-Hammond, 2002; Gadino, 2004; México, Secretaría de Educación Pública, 2004; Ferreyra y Peretti, 2006. Orrego S. y Arellana Rabiela F., 2007; Ferreyra H. y Orrego S., 2007.

<sup>8</sup>Reelaboradas a partir de los aportes efectuados por Perrenoud, 2004; Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra, Orrego y Arellana Rabiela, 2007; Ferreyra y Orrego, 2007.

<sup>9</sup>Cooperadoras, cooperativas, fundaciones, comisiones, centros de estudiantes, etcétera.

<sup>10</sup>Cfr. Secretaría de Educación Pública (2003), pág. 21.