

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES: HOJA DE RUTA

Gabriela Diker
Flavia Terigi



Paidós

Buenos Aires • Barcelona • México

371.144 Díker, Gabriela
DIK La formación de maestros y profesores : hoja de ruta / Gabriela Díker y Flavia Terigi.- 1^a ed. 3^a reimpr. Buenos Aires : Paidós, 2008.
304 p. ; 22x16 cm.- (Cuestiones de educación)
ISBN 978-950-12-6116-5
I. Terigi, Flavia II. Título 1. Formación docente

1^a edición, 1997

3^a reimpresión, 2008

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© de todas las ediciones,
Editorial Paidós SAICF,
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Bs. As. Print,
Anatole France 570, Sarandí, en diciembre de 2008
Tirada: 1500 ejemplares

ISBN 978-950-12-6116-5

ÍNDICE

Las autoras	9
Agradecimientos	13
A modo de prólogo	17
Introducción	21
1. La formación docente en la historia	27
1. La emergencia de la preocupación por la formación docente ...	28
2. La institucionalización de la formación docente en la Argentina	30
2. La formación docente en datos	55
1. La información	56
2. El subsistema de formación docente	58
3. Los problemas del subsistema formador	65
4. Advertencias finales	89
3. La formación docente en debate	91
1. La identidad de la actividad docente	94
2. La naturaleza de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente	101
3. Modelos de docencia, modelos de formación	110

4. ¿Teoría vs. práctica?	118
5. La investigación en la formación de docentes	124
6. ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente?	132
7. Formación general vs. formación especializada	138
8. La formación didáctica de los docentes	146
9. Sobre el perfeccionamiento docente	154
10. La formación docente frente a las demandas de profesionalización de la docencia	165
11. Neutralidad vs. compromiso valorativo	172
12. Los ámbitos institucionales de la formación	182
4. La formación docente en perspectiva	191
1. El sentido político de la transformación	192
2. Direcciones de transformación	197
3. Aspectos estratégicos de una política de transformación	200
4. Hacia la formación docente continua	209
5. Notas sobre la pedagogía de la formación	215
6. Consideraciones curriculares	230
7. Organización institucional de la formación docente continua ..	265
Epílogo	279
Bibliografía	281
Fuentes citadas	295
Índice de cuadros, tablas y gráficos	297

LAS AUTORAS

GABRIELA DIKER es licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución. Trabaja en temas de sociología e historia de la educación. En este último campo, investiga el proceso de conformación de las asociaciones magisteriales en la Argentina.

FLAVIA TERIGI es licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, profesora para la enseñanza primaria, docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y becaria de investigación de la misma universidad. Trabaja en temas de psicología educacional, *curriculum* y formación docente.

En el ámbito de la formación docente, ambas autoras han participado en el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) desde sus inicios, co-coordinándolo entre 1993 y 1995. Han publicado, en forma individual y en colaboración, diversos artículos sobre la especialidad.

En 1996 obtuvieron el Segundo Premio en el Concurso Anual de la Academia Nacional de Educación, dedicado en la oportunidad al tema "La formación docente. Fundamentos teóricos y empíricos".

formación de grado y, por lo tanto, la falta de experiencia y formación de los profesores para asumir las nuevas funciones, puede terminar introduciendo un cambio formal en la estructura institucional sin que se modifiquen las prácticas formativas.

En segundo lugar, que, a la hora de evaluar, diseñar e implementar propuestas de cambio, se requiere considerar como punto de partida la visión de conjunto de los problemas y tendencias históricas del subsistema formador. Si, por el contrario, los procesos que se impulsan parten de la definición de una “imagen-objetivo” que se aspira alcanzar y desconocen las condiciones actuales del subsistema, será difícil que las propuestas de cambio alcancen las metas que se proponen.

3

LA FORMACIÓN DOCENTE EN DEBATE

En los últimos años se han acumulado críticas diversas a la formación docente de grado: que no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva (Veenman, 1984), que se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral (Terhart, 1987), que tiende a la reproducción endogámica (Ferry, 1990; Birgin *et al.*, 1992; Davini, 1995), que ha sido vaciada de contenidos que hacen a la formación histórico-política y epistemológica (Castro Silva, 1991), etcétera. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación (Gibaja, 1994; Braslavsky y Birgin, 1995). A los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior (Castro Silva, 1991; Diker y Terigi, 1994a), así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el *status* profesional que incentiven a la formación permanente (OCDE, 1991; Abrile de Vollmer, 1994).

También se han acumulado los esfuerzos de transformación. Las direcciones que estos esfuerzos siguen en nuestro país son conocidas: se ha definido a la formación como continua, avanzándose hacia la conformación de una Red Federal de Formación Docente Continua; se la ha instalado de manera definitiva en el nivel superior no universitario y se han transferido los servicios a las jurisdicciones provinciales; se han establecido criterios de organización curricular e institucional de la formación

docente, que pretenden acompañar las instancias de la formación docente continua.

Pero, a partir de este marco político, se abren interrogantes que habrá que saldar de algún modo en el futuro; interrogantes que atraviesan el campo de la formación docente ya no sólo en la Argentina sino en las reformas de la formación del profesorado de los países occidentales (Popkewitz, 1994). Como señala Ferry, “en un cierto nivel de generalidad, la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes. Se resume en cinco o seis temas cuya emergencia traduce las insuficiencias de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su función social: necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)” (Ferry, 1990: 48).

Estos temas devienen en debates teóricos y dilemas organizacionales que es necesario saldar. La necesidad no es puramente teórica: si no son objeto de una consideración franca y abierta, estas cuestiones terminan siendo resueltas de hecho en la toma de decisiones, porque cualquier decisión vehiculiza alguna clase de posición con respecto a la formación y determina modalidades particulares para la organización de las prácticas formativas en lo sucesivo. De hecho, algunos de estos debates han configurado opciones que caracterizan modelos formativos vigentes en diversos países del mundo (García Garrido *et al.*, 1992; Ghilardi, 1993).

Dados tales efectos, siempre parece preferible el debate abierto. Tanto más cuanto, en torno a los principales problemas detectados, el campo ha ido acumulando reflexiones expresadas, no pocas veces, en términos de antinomias y aun de falsas opciones: *conocimiento teórico vs. conocimiento construido en la acción*, *instituciones formadoras vs. escuelas*, *formación inicial vs. socialización laboral*, *formación general vs. formación especializada*, *formación disciplinaria vs. formación didáctica*, y otras.

Por ello, en este capítulo nos proponemos contribuir a plantear algunos

de los problemas y los debates que suscita en la actualidad el esfuerzo compartido de muchos sectores por transformar la formación docente:

1. la discusión acerca de la identidad de la tarea docente;
2. las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol;
3. las visiones contrapuestas que las tradiciones que operan en el campo de la formación tienen sobre la tarea docente, con sus consecuencias sobre el trabajo formativo;
4. la relación siempre compleja entre teoría y práctica;
5. el papel de la investigación en la práctica y en la formación de maestros y profesores;
6. las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral;
7. la tensión entre formación general y especializada, con sus peculiaridades en la formación para el ejercicio docente en los diversos niveles de la enseñanza;
8. la tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica;
9. los problemas acumulados por los sistemas de perfeccionamiento docente;
10. las demandas que vuelca sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de profesionalización;
11. el debate entre neutralidad y compromiso valorativo en el trabajo docente y, por ende, en la formación;
12. la cuestión acerca del ámbito institucional más adecuado para el trabajo de formación.

No son todos los debates posibles; nos parece, sin embargo, que se trata de los insoslayables, sea por su actualidad como problemas cotidianos en las prácticas de formación, sea por su recurrencia en los escritos sobre el tema, sea por su actualización en las políticas de transformación, pero sobre todo por la urgencia de los problemas de fondo a los que refieren. No son debates todos ellos de la misma categoría; algunos son más urticantes para los formadores de maestros y profesores, otros atraviesan sobre todo la discusión académica y los procesos de investigación sobre la temática, en tanto varios son vivificados por las políticas de transformación de la formación docente en aplicación en numerosos países de Europa y América,

incluyendo el nuestro. Un replanteo de la formación docente podrá desconsiderar todos o algunos de ellos; pero no sin pagar el alto precio de omitir un aspecto sustantivo del problema.

1. LA IDENTIDAD DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que maestros y profesores realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo. Por esta razón, es crucial detenernos en el análisis de la práctica para la que se pretende preparar, aproximarnos a la “identidad de la actividad”.¹

La primera consideración gira en torno a la naturaleza de la función docente. Cabe comenzar estableciendo que se trata de un *trabajo*; en cuanto tal, sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, y caracterizado por un conjunto determinado de saberes, específicos del tipo particular de actividad laboral de que se trata. La docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas. “La escuela –dice Hargreaves–, es también el centro de trabajo de los profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador” (Hargreaves, 1996: 42). A pesar de la materialidad con que cotidianamente se nos hace presente el carácter laboral de la actividad docente, la posibilidad de conceptualizar el quehacer del docente como trabajo “ha sido extrañamente detenida durante décadas por una infinidad de categorías del discurso institucional y científico” (Rockwell, 1987: 3).

¿Cuál es la función de este trabajo? En este punto se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en la institución escolar: animador, facilitador, formador, enseñante, asistente

1. El fraseo está retomado del trabajo de Eduardo Remedi y otros (1988) titulado *La identidad de una actividad: ser maestro* (Remedi et al, 1988).

educacional y aun social... No siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones: abundan los planes de estudio predeidos por consideraciones genéricas acerca de la complejidad de la tarea, la necesidad de formar docentes críticos, capacitados para modos específicos de intervención en el ámbito institucional y en el comunitario, en los que, sin embargo, es imposible encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a tan elevadas aspiraciones.²

Por otro lado, el acuerdo en torno a la multiplicación de funciones, que afecta a la definición misma de la tarea docente, dista de ser general. Por el contrario, numerosos especialistas ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de enseñanza. Pero aun en este sentido, cómo se defina la función de enseñanza dará lugar a propuestas formativas de diversa índole. La formación de los docentes se ha centrado generalmente en modelos restrictivos de la enseñanza que han dado preeminencia a una sola de las tareas pedagógicas: la fase interactiva, el “dar clase”.³ En este esquema se desatienden no sólo las otras fases de la enseñanza (la fase preactiva o planificación, la fase posactiva o evaluación/corrección), sino también las otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clase, como las entrevistas con los padres, los actos escolares o la participación en la programación institucional. Además, a juzgar por la estructura deductiva de los planes de estudio, se intenta apre-

2. Una excepción en nuestro medio ha sido el Magisterio de Enseñanza Básica (Plan MEB, al que nos referimos en el capítulo 1) que, habiendo definido como aspectos constitutivos de la tarea docente la enseñanza en la escuela, la participación en la comunidad como agente educativo y la investigación, resolvió tales aspectos en el plano del diseño de la formación, introduciendo modificaciones en el formato histórico de la etapa del plan de estudios conocida como Residencia Docente; cambios que exigieron al alumno futuro maestro dedicar períodos similares de tiempo formativo a tareas de desempeño docente en la escuela, de investigación y de inserción en ámbitos e instituciones de educación no formal.

Debe entenderse que no estamos ponderando aquí el modo en que se define la tarea ni el acierto del dispositivo formativo imaginado a tal fin, sino la decisión de pensar trayectos que ofrecieran oportunidades reales de formación en los planos según los cuales se definía la acción docente.

3. El modelo de prácticas de la enseñanza destinado a evaluar cómo los alumnos dan clase, presente en una abrumadora mayoría de los planes de estudio de las carreras de formación docente, constituye un buen analizador de aquella centración. Analizaremos con más detalle este modelo de prácticas en el capítulo 4 de este trabajo.

sar la singularidad en un esquema que permita, a partir de los grandes saberes generales, inferir la acción. Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad.

El intento de dar cuenta de la complejidad de la tarea docente ha conducido a análisis de lo más diversos, en los que, a pesar de que las concepciones y los supuestos sobre la docencia y la formación presentan divergencias entre los autores, se coincide en enumerar una serie de rasgos característicos del trabajo docente. Para nuestro propio análisis, resulta de interés introducir algunos de estos rasgos compartidos. A pesar de las incomodidades que genera cualquier inventario, hoy no es posible dejar de señalar, entre las características de la actividad docente, las siguientes:

- la multiplicidad de tareas que supone el rol docente;
- la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse;
- la complejidad del acto pedagógico;
- su inmediatez;
- la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente;
- la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

Nos referiremos brevemente a cada una de estas características.

• *La multiplicidad de tareas que supone el ejercicio docente*: cualquier listado mínimo de las tareas que efectivamente realiza un docente rebasa rápidamente la definición normativa de la docencia como enseñanza. Diversos autores (por ejemplo, Rockwell, 1987; Mercado, 1987; Narodowski y Narodowski, 1988; Ferry, 1990; Esteve, 1994) coinciden en señalar que los docentes hacen muchas otras cosas además de enseñar. Una imagen de los maestros de enseñanza elemental (recuperada de Rockwell, 1987) puede ayudar a visibilizar este rasgo: “Los maestros –sostiene la autora– manejan una gran cantidad de documentación; se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperación, economía, acción so-

cial, deportes y otras; preparan bailes, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas. Además, cumplen con tareas que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales” (Rockwell, 1987:12). Marucco realiza también un listado exhaustivo, que agrega a las tareas anteriores “pasar lista, [...] reclamar certificados de vacuna, autorizaciones para las salidas educativas, justificaciones de inasistencias; [...] escuchar a los chicos que se le acercan para contarle cosas personales, leer circulares oficiales y comunicados de la dirección de la escuela, [...] corregir cuadernos, confeccionar boletines y legajos, preparar actos escolares, hacer carteleras, elaborar el registro de asistencia, [...] confeccionar informes, planillas y actas” (Marucco, 1993: 49).

• *La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse*: a pesar de que “el sentido común, las tradiciones pedagógicas, el discurso oficial y los mismos docentes han construido históricamente una imagen de maestro notablemente desarraigada de la situación concreta en la que se constituye como tal” (Ezpeleta, 1989: 21), los análisis recientes ponen el acento sobre el hecho de que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por el contexto (por ejemplo, Contreras Domingo, 1990; Edelstein y Coria, 1995). En efecto, las escuelas son diversas según rasgos objetivos del contexto (dependencia oficial o privada; ubicación rural, urbana, urbano-marginal, de frontera, hospitalaria, de prisión, etcétera; características específicas de la población que atienden); según su organización (extensión y distribución de la jornada de trabajo; alumnos agrupados en grados, multigrados, comisiones; etcétera) y también por sus historias.

• *La complejidad del acto pedagógico*: los análisis tienden a mostrar la multiplicidad de dimensiones que atraviesan la acción educativa (Gimeno Sacristán, 1991; Edelstein y Coria, 1995). “Si, durante largo tiempo, la educación fue demasiado ingenuamente reducida al encuentro de un adulto con un grupo de alumnos independientemente de otros factores, ahora se sabe que las cosas no son tan simples” (Mialaret, 1986: 36/7). De la diáada *docente/alumno*, se pasó a la tríada *docente/alumno/saber* (Chevallard, 1991); pero Mialaret ha mostrado en su agudo análisis que son tantas tríadas (él mismo identifica ocho) que es preferible pensar la educación como una fun-

ción de "n" variables, entre las que cabe considerar la sociedad y sus características, el sistema escolar en su conjunto, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas en uso, la estructuración del espacio, el sistema de reclutamiento y formación de docentes, la institución escolar, el micromedio o comunidad inmediata, el equipo docente... (Mialaret, 1986). Por su parte, entre otros Edelstein y Coria han insistido en la simultaneidad con que inciden estas diferentes dimensiones (Edelstein y Coria, 1995). "Pero la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja" (Gimeno Sacristán, 1991: 241). Independientemente del modelo que se utilice, la insistencia está puesta en marcar la complejidad del acto pedagógico.

• *La inmediatez*: Gimeno Sacristán (1991) ha destacado que la simultaneidad con que tienen lugar las situaciones en el aula crea condiciones de inmediatez para el accionar docente. Jackson ha sido ilustrativo a este respecto: "La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora" (Jackson, 1991: 154). Esta inmediatez tiene importancia directa para repensar la naturaleza de los saberes docentes.⁴ "A veces se define la enseñanza como un asunto muy racional. Estas descripciones destacan a menudo la función de toma de decisiones por parte del profesor o se compara su tarea con la solución de problemas o constatación de hipótesis. Sin embargo, las entrevistas con profesores de primaria suscitan serias dudas sobre esta forma de considerar el proceso docente. La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula" (Jackson, 1991: 184).

4. Nos referiremos a ello en el apartado que sigue.

• *La indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente*: esta práctica posee un alto grado de indeterminación desde el punto de vista del control racional de las intervenciones y de los efectos (Gimeno Sacristán, 1991; Edelstein y Coria, 1995), a punto tal que se ha llegado a afirmar que "lo único previsible es la *imprevisibilidad*" (Gibaja, 1993: 22. Bastardilla en el original). Aquí reside, quizás, el aspecto más sensible de las reconceptualizaciones de que ha sido objeto el accionar docente en los últimos años: estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción, y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan, tanto más cuanto el mundo mismo se ha tornado imprevisible, cambiante y complejo. Todo lo cual plantea un gran desafío a la formación: insuficiente el modelo docente sobre el cual se estructuró el sistema formador,⁵ caídas las expectativas que alguna vez despertó la racionalidad técnica, se trata de tender a una práctica reflexionada, que permita estabilizar en el análisis los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes⁶ y construir repertorios flexibles de actuación; se trata de construir unas concepciones de la práctica docente y de la formación que reconozcan "el valor de la *certeza situada superior al de la certeza científica* en el desarrollo del profesorado" (Hargreaves, 1996: 90. Bastardilla en el original), que conduzcan a lo que Perrenoud ha definido como una "rutina del cambio" (Perrenoud, 1994a: 28. Original en francés).

• *La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente*: se ha insistido en que la tarea docente es una práctica en relación con valores (Trilla, 1992; Edelstein y Coria, 1995) lo que conlleva altos

5. Invitamos al lector a volver a los análisis del capítulo 1.

6. Según Bromme, uno de los rasgos que diferencian a un profesor experto de otro novato es el tipo de factores que tiene en cuenta durante la situación. En tanto un docente novato tiende a tener en cuenta numerosos factores –a causa de la dificultad para priorizar que produciría la misma, inexperiencia– el profesor experto retiene aspectos más generales de la situación. Los docentes novatos, por ejemplo, tienden a atender a todas las preguntas que formulán los alumnos; los profesores expertos priorizan determinadas preguntas, aquellas que revelan las dificultades de los alumnos y permiten impulsar el desarrollo general de la clase (Bromme, 1988). Nos hemos extendido en este ejemplo para mostrar que es posible aprender a estabilizar la imprevisibilidad sobre la base de un conocimiento creciente de los tipos de situación que es esperable que se produzcan en clase.

niveles de implicación personal (Ferry, 1990; Gimeno Sacristán, 1991; Esteve, 1994) e incide de manera directa en la propuesta pedagógica: "La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica" (Edelstein, 1996: 85). Fernstermacher ha introducido la noción de "buena enseñanza" precisamente para captar esta perspectiva ética: "El uso del adjetivo 'buena' no es simplemente un sinónimo de 'con éxito', de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué enseñanza es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes" (Fernstermacher, 1989: 158).⁷

Multiplicidad, complejidad, simultaneidad, inmediatez, indeterminación, variedad de contextos, implicación personal y ética: pese a la coincidencia general en identificar estos rasgos como característicos del trabajo docente, no pocas veces el debate pedagógico soslaya la misma complejidad que proclama. "Desde siempre, bajo formas diversas, el debate pedagógico se encuentra entre el instrumentalismo y el dramatismo. Por un lado, la precaución de que funcionen los dispositivos, de calibrar sus avances, de perfeccionar los métodos y las técnicas, de controlar los resultados, en fin, de racionalizar el acto educativo, especialmente el acto de enseñar con vistas a una eficiencia mayor; por el otro, la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo" (Ferry, 1990: 40).

Eficiencia y singularidad: modelos tradicionalmente volcados a la primera son suplantados por reflexiones (pocas veces por dispositivos concretos) claramente sesgadas hacia la segunda, en una dinámica dilemática que nos coloca al borde de la paradoja. Si construimos modelos de intervención

7. Y agrega: "Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (Fernstermacher, 1989: 158).

racionales, técnicamente informados, nos alejamos de la situacionalidad característica del trabajo docente; si adoptamos una perspectiva situacional, "dramática" en el sentido de Ferry, nos acercamos peligrosamente al scepticismo respecto de las posibilidades del saber previo para informar la acción.

Una práctica como la que hemos caracterizado no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos; pero tampoco deberíamos resignarnos a la sorpresa permanente. Se trata, creemos, de construir la certeza situada de que nos habla Hargreaves, en un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la construcción de un nuevo saber. Existen algunos dispositivos adecuados a estos propósitos y es plausible construir otros. Estamos, en este sentido, lejos de abonar miradas pesimistas sobre la formación.

2. LA NATURALEZA DE LOS SABERES QUE SUBYACEN E INFORMAN A LA ACTIVIDAD DOCENTE

Los estudios sobre el docente, que conforman una rica tradición en este siglo,⁸ dan cuenta del interés de la cuestión de los saberes de los docentes, de "los conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana" (Bromme, 1988: 19).⁹ ¿Cómo se caracteriza el saber de los docentes? Más aún, ¿qué es lo que permite a un docente "experto" (como quiera que se operacionalice su identificación) resolver las situaciones de enseñanza de modo diferente de como puede hacerlo un docente novel?

Es necesario plantear el debate acerca de la naturaleza de los saberes de maestros y profesores, toda vez que, pese a que las investigaciones recientes arrojan evidencia creciente sobre su complejidad y multideterminación, las concepciones que subyacen a las tradiciones formativas predominantes

8. Una síntesis de esta tradición puede encontrarse, entre otros, en Shulman (1989) y Gibaja (1993).

9. Al caracterizar los saberes de los profesores como lo hace Bromme, evitamos cerrar prematuramente la calificación de los mismos: no estamos estipulando aún si se trata de conocimiento tácito, de conocimiento proposicional, de teorías en acto, etcétera. Precisamente el apartado que iniciamos se destina a esta discusión.

parecen suponer cierta traducción directa de las piezas de conocimiento teórico impartidas, en cursos de acción práctica. Estas concepciones subyacentes reposan en miradas del accionar docente considerablemente simplificadas, alejadas por tanto de las perplejidades en que nos ha sumido el análisis precedente acerca de la naturaleza de la actividad docente. Por nuestra parte, nos resulta indispensable considerar que la tarea de maestros y profesores ofrece cotidianamente situaciones de gran presión, en las que el accionar docente supone articular en tiempos mínimos un cierto enfoque de la situación y la toma de decisiones con pocas alternativas probadas de acción.

Desde esta perspectiva, las preguntas relevantes para las preocupaciones sobre la formación son evidentes: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de la situación, que siempre será singular; actualizar las alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico-didáctico; generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia? ¿Qué tipo de saberes permiten todo esto? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes?

La tradición normalista ha producido su propia respuesta a este problema: en un contexto histórico en el que se estaba extendiendo la escuela, donde grandes masas de la población se incorporaban por primera vez a la institución educativa y era misión del docente generar con sus alumnos ambientes pedagógicos de características predeterminadas, la expectativa era más cercana a la instalación de situaciones homogéneas y homogeneizadoras que a la adecuación a la diversidad. El buen maestro disponía de rutinas y procedimientos para dar formato a la situación pedagógica, no para responder a ella; para neutralizar lo que saliera de la norma, porque era parte del ideario de la escuela difundir una cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución igual e igualitaria.¹⁰

Aun si se sostiene que la formación normalista logró responder a estas expectativas durante cierto tiempo, resulta evidente que ya no puede afrontar

10. Desde luego, esto no obsta para que las Escuelas Normales hayan sido en numerosos casos verdaderos centros de renovación pedagógica. Nos estamos refiriendo al modo en que la institución y la formación normalistas fueron concebidas y desarrolladas. En términos de Ferry, "la escuela 'normal' fue concebida y nombrada así para perpetuar esta reproducción. Es, según la definición de Littré, 'un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género'" (Ferry, 1990: 62).

tar con éxito las cambiantes características de la educación actual. Todos los días los docentes verifican que cerrar la puerta del aula no los preserva de los avatares del mundo exterior, diverso y contradictorio, porque lo diverso está dentro de las aulas, poniendo en crisis los modelos homogeneizadores.

La tradición tecnocrática, por su parte, ofreció en su momento la alternativa racionalizadora: la secuencia técnica de la programación se ofrecía como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción. La diversidad, la peculiaridad, era un dato más, que debía ser considerado en el momento de la programación y reconsiderado en la instancia de evaluación para mejorar el proceso de diseño.

Con menos éxito histórico que el que puede atribuirse la formación normalista, la tradición tecnocrática tampoco puede resistir la situación educativa característica de este fin de siglo. A diario los educadores se enfrentan con los límites de sus métodos, de las categorías de que disponen para comprender a sus alumnos, de sus sistemas disciplinarios, aun cuando muchos de ellos se pretendan fundados en la racionalidad científica. Es que, como ha observado Bromme siguiendo a Bunge, la transformación de un enunciado científico en una pieza de conocimiento aplicable no es, desde el punto de vista lógico, una deducción; más bien se reinterpreta de nuevo una relación general a la luz del caso concreto en que haya de aplicársela, y en relación con el establecimiento de objetivos que hay que alcanzar (Bromme, 1988).

Por lo tanto, la respuesta a la pregunta por la formación ya no puede apelar al saber normalizado ni a la racionalidad técnica. En ambos, se supone un cuerpo de saberes suficiente: en un caso, para prefigurar la acción; en otro, para deducirla. Diversos autores han encontrado estos modelos poco comprensivos de los procesos de actuación docente. Considerando la complejidad de los contextos en los que los docentes desenvuelven su acción, ésta no se explica como una secuencia de decisiones razonadas; tal secuencia no sería posible, dada la inmediatez de la acción. "El profesor no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es man-

tener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que inaplícitamente le brinda el esquema práctico" (Gimeno Sacristán, 1991: 247).

Es evidente que, tanto al programar como al conducir la práctica, los docentes ponen en juego conocimientos específicos. De lo contrario, la práctica sería resultado del puro azar, y nada resulta más contrario a lo que arroja el análisis del trabajo docente, en el que no sólo se encuentran rutinas establecidas y patrones de respuesta a situaciones en algún sentido similares, sino que se ha llegado a identificar estilos de comportamiento docente (Fernstermacher, 1989; Gimeno Sacristán, 1991), y aun configuraciones didácticas (Litwin, 1997). Sin embargo, esos conocimientos no parecen identificarse con los provistos por las teorías disponibles en el campo educativo. No sólo porque suele tratarse de piezas de conocimiento relativamente idiosincrásicas (lo que ha conducido a algunos autores a hablar de teorías personales, por ejemplo, Feldman, 1995), sino porque la distancia entre las teorías pedagógicas disponibles y el saber necesario para informar la acción hace irreductible el conocimiento profesional de los profesores a las primeras. En efecto, son conocidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción; por otra parte, sabemos que hay determinados aspectos de la acción para los que carecemos de conocimiento proposicional adecuado, no obstante lo cual los docentes de algún modo los resuelven.

Esto no significa que buena parte del conocimiento docente no sea conocimiento proposicional; sí significa que no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; significa también que no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas.

Para algunos autores, en realidad, buena parte del saber que ponen en juego maestros y profesores constituye conocimiento tácito. Gimeno Sacristán, como vimos, sostiene que la tarea docente está regulada internamente por el "esquema práctico"; ha acuñado esta expresión para referirse al modo característico que adopta a su juicio el conocimiento que los profesores utilizan para regular la acción. En sus planteos, los "esquemas prácticos" o "esquemas de acción" son sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza, que no tienen carácter de racionalidad explícita: "Abordar la complejidad de ese

ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente" (Gimeno Sacristán, 1991: 246. Bastardilla en el original).

También para Bromme los profesores construyen esquemas de la situación de carácter tácito, así como posibilidades de acción en estrecha relación con sus conocimientos profesionales (Bromme, 1988). Aunque no todo, aspectos sustantivos del saber de los docentes operan como suposiciones tácitas, a punto tal que considera posible discutir si se trata efectivamente de conocimientos.

En el planteo de ambos autores, estos conocimientos (esquemas prácticos o suposiciones tácitas) no son casuísticos. En efecto, según Gimeno, las decisiones del profesor no se toman en cada caso, sino que en la actividad práctica operan presupuestos que orientan la acción. Bromme coincide en que la utilidad del esquema práctico reside en su economía para la acción, precisamente por su carácter rutinario: "Todas estas decisiones presuponen conocimientos profesionales. No es necesario tomarlas de nuevo cada vez, sino que pueden ser tomadas de modo rutinario o también venir determinadas por la forma en que se plantea la clase" (Bromme, 1988: 20).

Para Perrenoud, importante analista de las prácticas de formación, estos "esquemas prácticos" forman parte de lo que denomina "*habitus* profesional",¹¹ que controlaría constantemente la acción pedagógica a través de los siguientes mecanismos (Perrenoud, 1995: 4):

11. Su definición de *habitus* articula la noción piagetiana de esquema y las concepciones de Bourdieu, de resultados de lo cual queda definido como una generalización de la noción de esquema. "Nuestro *habitus* está hecho del conjunto de nuestros esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción" (Perrenoud, 1995: 2. Original en francés).

- los “gestos del oficio”: rutinas que, sin escapar completamente a la conciencia del sujeto, no exigen más que la movilización explícita de saberes y reglas;
- la parte menos consciente del *habitus*, que interviene en la microrregulación de toda acción intencional y racional, de toda conducción de proyecto;
- en la gestión de la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Ahora bien, ¿cuál es el origen de este conocimiento tácito? Ésta es una pregunta central para la formación, según la cual será necesario adoptar unos u otros cursos de acción. Según Bromme, es diferente del de los conocimientos teóricos, y no constituye una mera aplicación de estos últimos a los contextos de la acción. De acuerdo con su perspectiva, los esquemas prácticos se construirían a lo largo de la actuación, de modo tal que la principal distinción entre docentes expertos y novatos radicaría en la diferente disponibilidad no de conocimiento proposicional sino de conocimiento práctico acerca de los contextos de la enseñanza: “Los expertos disponen no de *más* conocimientos sino de *otros* conocimientos que sus colegas menos experimentados. Esos conocimientos distintos están estructurados de modo adecuado a las exigencias del entorno y se muestran en parte a través del dominio de procedimientos y también en rutinas y no en los conocimientos reproducibles (proposicionales)” (Bromme, 1988: 22. La bastardilla es nuestra).

Perrenoud difiere de esta perspectiva. En su opinión, el *habitus* se constituye no en el curso de la actuación sino durante la formación misma: “Todo *curriculum*, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el *habitus*, a través del ejercicio del oficio de alumno o de estudiante” (Perrenoud, 1995: 3. Original en francés). Como se ve, la cuestión del origen del conocimiento práctico es compleja, y dista de alcanzar acuerdo entre los investigadores.

Por otra parte, y según las diversas caracterizaciones que es posible consultar en la literatura especializada, estos conocimientos prácticos reúnen algunos rasgos peculiares:

- no son fácilmente verbalizables;

- pueden estar en la base de la actuación sin que uno se haya percatado de poseerlos;
- tienen las propiedades que en psicología se otorgan a los esquemas o *scripts*: abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan fuera los demás;¹²
- se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones;
- son económicos y poco complejos.¹³

Aunque según Bromme el conocimiento tácito puede hacerse consciente al menos en principio, es más frecuente que esté en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlo. Más aún, se ha constatado que los docentes pueden tener ideas formalizadas acerca de su actuación que les impiden tomar conocimiento de las características de sus acciones. Bromme mismo señala que los procesos de recuerdo de los profesores acerca de su actuación son pobres, y que tienden a justificarla con principios que no parecen guardar relación con las decisiones efectivas que han tomado (Bromme, 1988).

Gibaja también ha constatado que los maestros pueden verbalizar una determinada concepción pero ésta no necesariamente se refleja en el aula (Gibaja, 1994). Jackson, por su parte, enfatizó tiempo atrás la irreducibilidad del comportamiento docente a modelos racionales: “Esta desconfianza de la utilidad de los modelos racionales no pretende dar a entender que la enseñanza sea totalmente irracional o que las habituales leyes de causa y efecto no operen de ningún modo en el aula. [...] Pero las actividades que se supone que acompañan a los procesos mentales racionales (como la identificación de trayectorias alternativas de acción, de deliberación consciente sobre las opciones, la ponderación de los datos, la evaluación de los resultados, éstas y otras manifestaciones de un conocimiento metódico) no destacan mucho en la conducta del profesor cuando pasa de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente” (Jackson, 1991: 184).

Esto plantea serios problemas a la intención de direccionar la formación inicial y permanente del profesor en función de fortalecer los esquemas de decisión: si éstos permanecen en estado práctico, se hacen de difícil acceso

12. Estos rasgos han sido definidos en Bromme (1988).

13. Estos dos últimos rasgos han sido señalados en Feldman (1995), aunque este autor prefiere el concepto más global de *pedagogía de los docentes* al de *conocimiento tácito*.

a la reflexión, y si se objetivan y adquieren *status* de conocimiento proposicional, pueden guardar distancias insalvables con el conocimiento que se pone en juego en la acción efectiva. Respecto de esta cuestión, Perrenoud ha planteado: “¿Es posible, por tanto, en la formación de los enseñantes, contar con dispositivos de formación de un *habitus* profesional? [...] La cuestión es más bien saber cómo concebir una *formación deliberada del habitus profesional*, orientada por objetivos, y sin embargo abierta, respetuosa de la persona, que no regrese ni al ‘adiestamiento disciplinario’ ni al simple aprendizaje por ensayo y error en el marco de las pasantías tradicionales o de otros ‘momentos de práctica’ ” (Perrenoud, 1995: 3. La bastardilla es nuestra. Original en francés).

Hasta aquí, nuestro cuestionamiento acerca de la naturaleza del conocimiento de maestros y profesores nos ha conducido a la consideración del llamado “conocimiento tácito”, que parecería estar rigiendo buena parte de la actuación, a juzgar por los análisis precedentes. Sin embargo, la conceptualización del conocimiento del profesor como tácito ha sido recientemente sometida a crítica en cuanto a su valor representativo de *todo* el conocimiento docente. “El énfasis, a mi juicio exagerado, en los aspectos tácitos del conocimiento práctico restó importancia a un enfoque de la acción de los maestros que pusiera de relieve los aspectos propositivos de su conocimiento, combinados con una concepción compleja, no técnica, y práctica de la racionalidad que sustenta la acción en las aulas” (Feldman, 1995: 58).

De allí que se requieran caracterizaciones más complejas de los saberes de los docentes. Feldman distingue entre grandes teorías explicativas, teorías de nivel intermedio y repertorios de estrategias y principios imperativos (Feldman, 1995: 60). Atendiendo ya no a la naturaleza del conocimiento en juego sino a su contenido, Bromme ha distinguido entre conocimientos de la disciplina, conocimientos curriculares (relativos a los planes de estudio, libros de texto y otras codificaciones didácticas), conocimiento sobre la clase (que permite el establecimiento de un especial equilibrio a la medida de las específicas circunstancias de la clase), conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden y cómo lo hacen, metaconocimientos referidos a la filosofía de las disciplinas y de la enseñanza, conocimientos sobre la didáctica de la asignatura y finalmente conocimientos pedagógicos válidos con relativa independencia de la asignatura (Bromme, 1988).

Más recientemente, y situándonos claramente en el terreno de los conocimientos que es necesario explicitar a la hora de diseñar, poner en prácti-

ca, evaluar y reformular estrategias de intervención para la enseñanza, hemos identificado cuatro tipos de saberes explícitamente en juego cuando se diseña la enseñanza: saber sobre los contenidos de la enseñanza, sobre las condiciones de apropiación de los mismos desde la perspectiva de un sujeto en situación de aprender, conocimiento de criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a aquellos contenidos y atendiendo a las condiciones de apropiación (Diker y Terigi, 1994b), y finalmente saberes relativos al contexto inmediato de actuación, que permitan adecuar la enseñanza en todas sus fases a las condiciones de la situación.¹⁴

Claro que todas estas consideraciones nos sitúan en el terreno del conocimiento que explícitamente interviene o puede intervenir en el accionar docente. El debate sobre el carácter tácito o explícito del conocimiento de los docentes queda pendiente, y cabe enfatizar que se trata de mucho más que de una discusión entre expertos. La comunicabilidad de los saberes de los maestros y los profesores es una cuestión que se coloca en la base de cualquier pretensión de construir una cultura profesional, y es lógico sostener que una tal cultura debería constituir el eje de cualquier propuesta de formación. No obstante, aquella comunicabilidad presenta grandes dificultades. “Ya sea a causa de esta separación física, ya sea porque los modelos de organización no proveen la observación, la discusión, la corresponsabilidad en el trabajo de sus colegas, los docentes no desarrollan una cultura técnica común. Según Lortie, semejante carencia genera una gran ambigüedad. ‘El oficio del enseñante se caracteriza por la ausencia de modelos concretos para emular, por líneas de influencia poco claras, por una pluralidad con frecuencia contradictoria de criterios de valoración, por la ambigüedad en la valoración de los tiempos y por la inestabilidad del resultado’ ” (Ghilardi, 1993: 20). Dadas estas características, un problema crucial de la formación consiste en definir dispositivos a través de los cuales sea posible explicitar el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal, y comunicables a los otros, trátese de colegas en curso de perfeccionamiento o de docentes en formación.

En todo caso, y aunque la cuestión dista de quedar planteada con claridad y de gozar de acuerdo entre los investigadores, lo cierto es que relevar

14. Ampliaremos este punto en el apartado “La formación didáctica de los docentes”, en este mismo capítulo.

los saberes que informan la actuación docente e influir sobre ellos de algún modo parece ser un cometido necesario, a la par que difícil, para la formación. Necesario porque se trata de contribuir a develar los supuestos que sostienen la acción, para enriquecerla y reorientarla; difícil porque se trata de saberes de distinto tipo y con diferente grado de conciencia en la reflexión que sobre su propia acción pueden realizar maestros y profesores. Tanto más si, como veremos más adelante, las instituciones formadoras son sólo uno de los ámbitos en los que tiene lugar la formación, al que se agrega la trayectoria escolar previa, y la socialización en el puesto de trabajo.¹⁵

3. MODELOS DE DOCENCIA, MODELOS DE FORMACIÓN

Diversos análisis coinciden en identificar modelos (referidos en la literatura con diversas designaciones: “enfoques”, “tradiciones”, “concepciones”) que han predominado históricamente –y en cierto sentido se han sucedido sin reemplazarse nunca de manera total– en la conceptualización de la tarea y, por lo tanto, de la formación docente.

Resulta útil pensarlos como *tradiciones*, es decir, como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el *curriculum*, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20. Bastardilla en el original). Por su relevancia en la formación, nos referiremos aquí a las siguientes tradiciones:

- el enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio;
- la tradición normalizadora-disciplinadora;
- la tradición academicista;
- el enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista;

15. Véase el apartado “¿Qué es lo que forma en la formación de un docente?”, en este mismo capítulo.

La formación docente en debate

- la concepción personalista o humanista;
- el enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.¹⁶

Cada una de estas tradiciones conlleva sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculiza por lo tanto concepciones acerca de la formación. Interesa analizarlas siquiera brevemente, pues constituyen el trasfondo cultural de muchas de las discusiones que ha suscitado la transformación de la formación docente. Desde luego, en tanto constituyen tradiciones, cuesta percatarse de ellas. De hecho, las decisiones cotidianas en relación con la formación de maestros y profesores no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada tradición. El funcionamiento es más sutil:

⇒ Cuando un profesor solicita a sus alumnos una planificación en la que se prevea paso a paso el desarrollo de una clase para un grupo que ellos apenas conocen, convencido de que esta previsión detallada permitirá controlar la situación de clase, trabaja con el supuesto de que la planificación resuelve todos los problemas de la enseñanza, supuesto que está en la base de la tradición tecnológica de la docencia y la formación.

⇒ Cuando un grupo de formadores procura incorporar las situaciones cotidianas que tienen lugar en las escuelas al trabajo formativo de los futuros docentes, y se esfuerza por ayudarlos a vincular estas situaciones al contexto global de la comunidad local o del país, inscriben su práctica en la

16. Los analistas europeos (por ejemplo, Pérez Gómez, 1993; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) coinciden en identificar los tres primeros como característicos del desarrollo modelico de la formación docente. Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz agregan la cuarta concepción. Para el contexto específicamente latinoamericano, Davini reconoce la tradición eficientista, pero con respecto al enfoque hermenéutico-participativo señala que se trata de tendencias no consolidadas en la región, que en todo caso pueden plantearse como caminos alternativos (Davini, 1995). En cambio, encuentra en la tradición normalizadora-disciplinadora y en la tradición academicista dos modelos más bien característicos de América latina.

Para tratar cada uno de los enfoques, hemos tenido en cuenta la bibliografía que acabamos de referir. Es importante destacar que en los diversos textos los enfoques aparecen con denominaciones distintas, siendo posible incluso que estas diferencias respondan a matices específicos que cada autor encuentra en la tradición objeto de análisis. La homologación, como un mismo enfoque, de presentaciones que los autores han realizado con denominaciones divergentes, es exclusiva responsabilidad nuestra.

tradición humanista y probablemente apelen a herramientas de análisis propias del enfoque hermenéutico-reflexivo.

Lo que en los ejemplos puede parecer un simple proceso de etiquetamiento adquiere valor analítico cuando estas tradiciones entran en conflicto:

⇒ Cuando el primer profesor y los segundos se reúnan para analizar episodios de violencia que han presenciado los alumnos en sus visitas a las escuelas, sus concepciones entrarán en confrontación: probablemente el primero sostendrá que un modo de superar estas situaciones es prever y controlar, a través de las herramientas de la programación, la emergencia de conflictos, en tanto los segundos calificarán como "extraña" y tal vez "carente de compromiso" esta propuesta, y organizarán con sus alumnos instancias de análisis de los episodios que han presenciado, de modo de mejorar su entendimiento y sus posibilidades de actuación.

Las caracterizaciones que realizaremos de cada tradición serán inevitablemente esquemáticas, pero creemos que lo que perderán en matices habrán de ganarlo en claridad para comunicar al lector imágenes de la docencia y la formación que están operando, en general insuficientemente explicitadas, en buena parte de las opciones acerca de la formación que toman los formadores cuando programan su actividad, los políticos cuando conciben estrategias de cambio para el subsistema y los especialistas cuando debaten las diversas cuestiones que hoy permanecen controvertidas en la formación.

3.1. El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio¹⁷

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. Según este enfoque, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable

17. La denominación de "enfoque práctico-artesanal" se encuentra en Pérez Gómez (1993); la de "concepción tradicional-oficio", en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos. Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.¹⁸ Se ha dicho que este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución.

Lejos de lo que podría suponerse, y a pesar de las críticas que se han acumulado dirigidas a su carácter reproductor, no se trata de una concepción perimida. Según los analistas, es el enfoque predominante en los institutos terciarios de formación de maestros y profesores. Por otra parte, los estudios sobre pensamiento del profesor, que enfatizan el componente tácito y aun inconsciente de la actuación docente, han sido tomados como argumentos en apoyo de un aspecto reivindicado por esta tradición: la consideración del dar clase como un arte (Bromme, 1988).

3.2. La tradición normalizadora-disciplinadora¹⁹

Extensamente desarrollada al presentar los debates que con la conformación de las Escuelas Normales tuvieron lugar en nuestro país,²⁰ esta tradición está indisolublemente unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno. Como se recordará, ponía el acento en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización.

Revistiendo la labor docente de prestigio simbólico y valor social, el docente es concebido como un combatiente contra la barbarie y un agente

18. Obtendremos un ejemplo claro de esta concepción si recordamos que durante mucho tiempo, en países como España, por ejemplo, la experiencia docente no era un componente de la formación sino una condición para acceder a la misma: para comenzar estudios de magisterio, se debía acreditar varios años de trabajo en las escuelas (Pérez Serrano, 1990).

19. Recibe esta denominación en Davini (1995).

20. Véase el capítulo I de este trabajo.

de civilización. "Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela" (Davini, 1995: 25).

Para esta tradición, los procesos formadores deben reunir dos requisitos: se cumplen en la práctica y en el ámbito de la Escuela Normal. La formación normalista tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro, y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite, probados en el duro yunque del Departamento de Aplicación. (Véase *La Educación*, año I, nº 1, marzo de 1886.)

Es, como puede suponerse, una formación eminentemente conservadora: "Lo 'normal' (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir 'lo sano'), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo deben ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñar y aprender; y este último cómo debe hacerlo" (Barco de Surghi, 1996: 108).

3.3. La tradición academicista²¹

Este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes" (Davini, 1995: 29). Esta tradición académica, presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, "ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes 'socialmente significativos' que deberían incorporarse a aquélla" (Davini, 1995: 31). Como es sabido, la expresión *vaciamiento de contenidos* "se refiere, fundamentalmente, a la incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos" (Tedesco, 1987: 69).

21. Recibe esta denominación en Davini (1995).

En la versión de Saviani, fundador de lo que, pese a sus diferenciaciones internas, puede legítimamente caracterizarse como una teoría (Pineau, 1992), "los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se transforma en un remedio, se transforma en una farsa. Me parece, pues, fundamental que se entienda eso y que en el interior de la escuela nosotros actuemos según esa máxima: dar prioridad a los contenidos, que es la única forma de luchar contra la farsa de la enseñanza" (Saviani, 1987: 21 y 22).

Como puede suponerse, este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes. Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela media, la priorización de los contenidos ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles (Davini, 1995).²²

3.4. El enfoque técnico-academista,²³ o concepción tecnológica,²⁴ o tradición eficientista²⁵

Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. Desde esta perspectiva, según la aguda caracterización que de ella ha realizado Pérez Gómez, "el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guion diseñado desde fuera. [...] El conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto" (Pérez Gómez, 1993: 26).

El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme: temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual, y sobre todo lo que Davini ha llamado

22. En efecto, aparece como retórica dominante en las reformas que están teniendo lugar en nuestro país en el ámbito de la formación docente.

23. Así denominado en Pérez Gómez (1993).

24. Aparece con esta denominación en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

25. Así llamada en Davini (1995).

do el “furor planificador” (Davini, 1995: 38) apoyaron en su momento toda una nueva lógica de la escuela, del accionar docente y de la formación.

Se trató de un discurso cautivante “por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza” (Davini, 1995: 38). La formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente, a la que nos referiremos más adelante.

3.5. La concepción personalista o humanista²⁶

Esta tendencia centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento, como acabamos de sostener, en el desarrollo de habilidades o competencias. Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de *construcción de sí*, en el que el recurso más importante es el profesor mismo.

Que la personalidad del maestro no es ajena a la buena enseñanza es un supuesto de la investigación desarrollada dentro del paradigma proceso-producto (Shulman, 1989); lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal... Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo relacional o las actitudes hacia el cambio (Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995), pero en todos los casos se enfatiza la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente.

3.6. El enfoque hermenéutico-reflexivo²⁷ o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva²⁸

Este enfoque “parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el

26. Es referida con esta denominación en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

27. Se denomina de este modo en Pérez Gómez (1993).

28. Así se lo designa en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995).

contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Pérez Gómez, 1993: 27). Por eso, el conocimiento experto que se requiere del agente es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, citado en Edelstein, 1996: 84). Esta construcción metodológica “deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos en los que ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996: 85).

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que des-vela las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula (Vera Godoy, 1985).

El carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación (Elliott, 1990; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) y hacia la autonomía profesional (Pérez Gómez, 1993). Según Davini, forma parte de las tendencias que “no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente” (Davini, 1995: 42) en el contexto latinoamericano, aunque han dado lugar a experiencias y literatura específica.

Es importante insistir en que estos modelos no se han desarrollado aquí a título de inventario, sino para poner en primer plano una serie de supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han emergido en distintos momentos históricos, al amparo de concepciones diferentes acerca de la educación, y que en ningún caso han sido totalmente eliminados por la aparición de nuevos enfoques. Por el contrario, todas estas perspectivas tienen algún grado de institucionalización, están incorporadas a las prácticas y a las imágenes con que contamos para pensar el trabajo y la

formación docente; son tradiciones, en el sentido que Davini da a este término y que hemos recuperado al comienzo del apartado.

4. ¿TEORÍA VS. PRÁCTICA?

Si las características de la tarea docente hacen imprescindible plantear como meta de la formación inicial y permanente el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los maestros y profesores frente a las necesidades que plantea la práctica profesional en el contexto inmediato de actuación (Imbernón, 1994), parece necesario establecer con cuidado el modo en que la práctica ocupacional, la realidad educativa global y aquellos contextos específicos de actuación ingresan a la formación.

Esto nos coloca directamente ante el espinoso problema de la relación entre teoría y práctica: asunto central tanto en la tarea de los docentes como en su formación, es un problema que desvela a los formadores de docentes en las instancias de formación inicial y en la capacitación posterior. Hemos analizado hasta qué punto la actuación de maestros y profesores está informada por conocimiento teórico pero regida por esquemas que rebasan por completo aquél conocimiento. También hemos insistido en que la transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional. El problema formativo es entonces qué tipo de balance se establece entre teoría y práctica en la formación, vista su compleja relación en la tarea docente. Sin dudas, estamos frente a uno de los debates.

Pero la respuesta no es sencilla, porque a la complejidad de la relación en la actuación se agrega la dificultad para alcanzar acuerdos en las reflexiones y las propuestas que sobre este problema realizan los especialistas en el campo de la formación, en parte por las numerosas implicaciones epistemológicas del problema, pero también porque el debate mismo ha contribuido a oscurecer las posiciones en conflicto. Como puede suponerse, estas posiciones guardan estrecha relación con los modelos de actuación docente y de formación a los que nos hemos referido:²⁹ los términos a los que aludimos, teoría y práctica, cobran distintos significados según cuál sea el mo-

delo desde el que se debate, aunque no siempre se haga explícita la posición desde la cual se analiza la relación.

Rebasa las posibilidades de este trabajo un análisis que recupere con rigurosidad los múltiples planteamientos de que ha sido objeto la relación entre teoría y práctica, tarea por otra parte no del todo justificada, considerando que recientemente se han producido análisis que logran apresar las discusiones y remitirlas a sus referentes epistemológicos (por ejemplo, Carr, 1990). Señalaremos simplemente que la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja (en este sentido, la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente, que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de dos mundos que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlos en relación. Efectivamente se trata de dos realidades independientes, pero es discutible que ello haga deseable su desarrollo por vías paralelas, o que sean suficientes los esfuerzos eventuales por hallar alguna relación.

Existe una tendencia en el ámbito educativo, como sucede en todos los ámbitos que atañen a las Ciencias Sociales, a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas. En el caso de la actividad docente, adjudicándole a la teoría el carácter de fuente de principios que habrán de dirigir la acción; en el caso de la actividad teórico-académica, adjudicándole a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas y ámbito de contrastación.

Estas distinciones tajantes han sido ya adecuadamente inhabilitadas por el análisis de Carr (1990), aunque, en tanto expresan una tensión que tal vez nunca se resuelva, se vuelve a ellas una y otra vez: "Probablemente nos estamos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente: al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo" (Contreras Domingo, 1987: 204). El mismo autor sostiene: "La teorización pedagógica lo es de una actividad intencional, que es la práctica educativa, por lo que el vínculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica no es indiferente sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica" (Contreras Domingo, 1987: 204).

¿Cómo entender la teoría? Siguiendo a Carr, diremos que toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una

29. Véase el apartado "Modelos de docencia, modelos de formación", en este mismo capítulo.

serie de problemas; pero, en el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica. En este punto, Carr encuentra necesario distinguir entre dos grandes significados para el término *teoría*: como producto de la investigación teórica, y como marco conceptual para sustentar la actividad práctica (Carr, 1990). Ambas formas de la teoría son necesarias para la actuación, pero es posible afirmar que, en tanto el valor de la primera se rige más por las reglas propias de la producción en el mundo académico, no siendo exigible su vinculación expresa con el terreno de las prácticas educativas, en cambio, el valor de la segunda está estrechamente relacionado con su capacidad para liberar a los docentes de la tiranía de los supuestos que determinan su actuación –por la vía de traerlos a la superficie en el análisis–, y con su posibilidad para contribuir a sustentar la acción.

Así como la teoría es multifacética, también la práctica lo es. Gimeno Sacristán ha analizado recientemente los alcances del término *práctica*:

- no se puede reducir a las prácticas escolares, puesto que fuera del propio sistema escolar “existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura” (Gimeno Sacristán, 1997: 13);
- incluso en el terreno del sistema escolar, “se pueden reconocer como prácticas educativas también aquellas que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación”, como la creación de circuitos institucionales diferenciadores, la elaboración de libros de texto, etcétera, que son también prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 1997: 15);
- en el estricto marco escolar, “apreciamos una gran variedad de prácticas educativas circunscritas al aula y al centro escolar”, como evaluar adquisiciones, utilizar medios técnicos, etcétera (Gimeno Sacristán, 1997: 15).

Formas diversas de las teorías pedagógicas y alcances diversos de las prácticas educativas hacen insostenible un tipo de relación unívoca entre teoría y práctica: la amplitud del objeto “práctica” y las diversas fuentes de influencia, tanto de las teorías como de las prácticas educacionales, sugieren la importancia de una recuperación de las relaciones.

Pero, si ésta es la urgencia, ¿por qué los debates se multiplican insolubles? Un aspecto poco considerado –pero, desde nuestra perspectiva, muy sugerente– es que la tajante distinción entre teoría y práctica reposa en buena medida en la distinción ocupacional entre investigación y enseñanza, en

el sentido de que quienes se ocupan de la investigación educativa y quienes se ocupan de la práctica de la enseñanza –y pueden, por lo tanto, ser objeto/sujeto de análisis en la investigación– pertenecen a sectores ocupacionales diferenciados del sistema.³⁰ Esta diferenciación ocupacional replica en una diferenciación de *status* según la cual los llamados prácticos (los docentes) deberían subordinar su actuación a los postulados de los teóricos (investigadores especialistas en las diversas disciplinas pedagógicas). Expresiones como la tan familiar “bajada a la práctica” muestran, a través de metáforas espaciales, unas relaciones jerárquicas que constituyen una fuerte matriz en la que se inscribe buena parte del debate.

No dejan de registrarse reacciones del otro lado de esta supuesta jerarquía: reclamos a las teorías por su incapacidad de dar respuesta a los problemas de la práctica. Esto ha llevado a reivindicaciones excluyentes del saber construido por los docentes a lo largo de su actuación, acompañadas por visiones peyorizantes donde la teoría queda asimilada a una especulación vacía de sentido y desconectada de la realidad. Cuando se sostiene que el protagonista exclusivo del conocimiento sobre la práctica debe ser el docente, porque es quien conoce desde adentro la realidad del aula y de la escuela; cuando se propone la imitación de las estrategias desplegadas por docentes paradigmáticos, referentes entre sus colegas –pero tantas veces inimitables precisamente por el carácter idiosincrásico de su experiencia y su situación–, se suele exagerar el argumento al punto de afirmar que la formación y el mejoramiento de la docencia tienen que ver con la experiencia más que con la especulación intelectual, llegándose, *mutatis mutandi*, al rechazo de la teoría.

Ahora bien, no pocas veces este rechazo de la teoría termina produciendo un efecto lesivo para los propios docentes a los que dice defender: se termina privando a maestros y profesores de conocimiento relevante para su actuación y para su crecimiento personal y profesional, y contribuyendo de manera paradójica a reafirmar el supuesto/prejuicio, denunciado por Gimeno, de que “los profesores son prácticos que no tienen como función discutir sobre lo que hacen” (Gimeno Sacristán, 1997: 12).

La cuestión merece aún otro ángulo de análisis. Feldman ha observado que esta diferenciación de *status* (independientemente de a quién termine

30. Recordemos que, al menos para Buenos Aires, Carlino ha insistido en el distanciamiento entre Universidad y escuela que ha tenido lugar a partir de mediados de la década del '50, como consecuencia de modificaciones en el *curriculum* de Ciencias de la Educación (Carlino, 1993).

favoreciendo) tiende a oscurecer que los “prácticos” en educación no son sólo los docentes frente a sus clases: “También son ‘prácticos’ los diseñadores de *curriculum*, capacitadores, didactas, técnicos y funcionarios. Ésta no es una verdad nueva, pero resulta importante resaltarla, ya que no parece ser tenida en cuenta en el estudio de la ‘práctica docente’. Quizá por la sencilla razón de que buena parte de los estudiosos de la ‘práctica’ pertenecen a estos mismos sectores de prácticos que se desenvuelven en otro nivel” (Feldman, 1993: 28-29).

Volviendo entonces a nuestra pregunta inicial, ¿qué tipo de balance se debe establecer entre teoría y práctica en la formación? Cabe sostener que de lo que se trata es de lograr modos de organizar los circuitos formativos en que ni la tendencia aplicacionista (la práctica al final, como aplicación de los fundamentos teóricos) ni la tendencia ejemplificadora (la práctica al principio, y la teoría como explicación posterior) se instauren como lógica de formación, sea ésta inicial o de pos-titulación, atendiendo a la meta –sólo en apariencia paradójica– de lograr una formación a la vez permeable a la práctica y resistente a ella (Terigi, 1995).³¹

Una condición para que tenga sentido la organización de tales circuitos formativos es la posibilidad de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis. Como puede suponerse, esta objetivación supone dispositivos diferentes en la formación inicial y en el perfeccionamiento posterior.

Por lo que se refiere a la formación inicial, hemos analizado la lógica deductiva de los planes de estudio de la formación docente, mostrando el supuesto aplicacionista en el que reposa la colocación de la práctica como cierre de los estudios, tendencia que –como vimos– es general en los países de la región (Castro Silva, 1991).³² Superar esta lógica no supone, desde luego, invertir el orden (toda la práctica primero, toda la teoría después) ni lanzar a los estudiantes a las escuelas sin que medie un trabajo formativo específico.³³ Se trata, en cambio, de determinar los contenidos de la formación que habilitarán a los futuros docentes para comprender la compleja realidad educativa y construir modos de actuación inscritos en ella a la vez

que transformadores, así como de incluir dispositivos que los aproximen de manera gradual pero irrenunciable a las escuelas y al ejercicio del rol.

Pero, además, el modo en que se produzca la inclusión de tales contenidos y dispositivos en la estructura organizativa y curricular de la formación docente continua es importante. Como señala Perrenoud, para garantizar la articulación entre teoría y práctica es necesario que la formación favorezca una alternancia permanente, lo cual supone que “una parte larga del tiempo de formación –al menos un tercio– sea un tiempo de trabajo en el establecimiento escolar y en la clase, según modalidades diversas” (Perrenoud, 1994b: 26. Original en francés). Asimismo, que las observaciones y las experiencias de los estudiantes “se desarrollen en verdaderas clases y no en las clases modelo de una escuela de aplicación”. Por último, que las “observaciones y las experiencias acumuladas durante las pasantías sean preparadas y analizadas en el lugar, con los formadores de terreno, pero también y de manera sistemática, en otros momentos y en otros lugares de la formación. El ‘trayecto de la formación’ (Ferry, 1985) es siempre sinuoso” (Perrenoud, 1994b: 26. Original en francés).

Por lo que se refiere al perfeccionamiento, la objetivación de la práctica supone cuestiones diferentes, puesto que se trata de la propia práctica, y no tanto de la práctica de otros. Aun cuando un docente participe del análisis de la práctica de un colega, está motivado por su propia actuación: “El docente llega a una acción de perfeccionamiento con necesidades e interrogantes surgidos de su práctica cotidiana con alumnos, padres y directivos, con el cúmulo de exigencias que le plantean el aula y la institución escolar” (Alen y Delgadillo, 1994: 30-31). La diferencia con un alumno que se prepara para ser docente es evidente.

Reconstruir la propia actuación supone muchas veces la renuncia a caminos probados, y maestros y profesores deben encontrar buenas razones para embarcarse en tal renuncia. El docente “posee un repertorio de estrategias laborales (didácticas, de convivencia institucional, etcétera) que le han dado diversos resultados y que constituyen un aspecto de su cultura profesional en el que basa gran parte de su identidad” (Alen y Delgadillo, 1994: 31).

Una vez embarcados en el compromiso de revisar su actuación, su implicación personal obligará a maestros y profesores a esfuerzos específicos para construir un objeto de análisis a partir de su práctica. Según Vera, un docente “estará en condiciones de modificar su práctica, en forma consciente y creativa, en la medida en que adquiera una capacidad de analizarla

31. Volveremos sobre esta aparente paradoja en el apartado “¿Qué es la forma en la formación de un docente?”, en este mismo capítulo.

32. Véase el capítulo 2 de este trabajo.

33. Avanzaremos sobre estas cuestiones en el capítulo final de este trabajo.

críticamente. En otras palabras, partimos de la base de que la modificación de una práctica no se reduce a disponer de un modelo de práctica alternativa sino que por el contrario y primeramente [consiste] en *un reconocimiento de la racionalidad personal e institucional* que tiene la práctica que actualmente ejerce como profesor. De lo contrario, la modificación de una conducta docente sin una modificación de la racionalidad que la sustenta será o bien una conducta que tenderá a reproducir las conductas anteriores o bien, y lo que es más grave, en una conducta ‘funcionaria’, dependiente del control que imprime la jerarquía del sistema escolar. Una conducta así aprendida no podría ni ser flexible ni creativa capaz de adecuar el rol docente a las diferentes circunstancias y situaciones que el profesor está necesariamente llamado a enfrentar” (Vera Godoy, 1985: 13-4. Bastardillas en el original). Desde luego, con la disposición personal no es tampoco suficiente; diversas iniciativas de perfeccionamiento dan cuenta de las posibilidades que se abren, pero interesa señalar la importancia de este requerimiento previo de objetivar la práctica, como condición para un perfeccionamiento que aspire no sólo a incrementar el bagaje instrumental de los docentes sino a enriquecer su actuación.

A modo de cierre, insistiremos en que, planteado en términos de confrontación, el debate entre teoría y práctica obliga a una falsa opción. Como afirma Contreras Domingo, posiblemente la relación entre estos dos planos de la actividad docente no habrá de resolverse jamás de manera definitiva. Pero se trata del corazón de la tarea de formación de docentes y, en tal sentido, tensiona nuestras reflexiones y nuestras prácticas hacia un esfuerzo de articulación.

5. LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Buena parte de las reformas que se están implementando en diversos países en los últimos años, le otorgan un lugar central a la investigación educativa en la formación de maestros y profesores. En la Argentina, en particular, esto se refleja tanto en las propuestas de organización institucional como en las definiciones curriculares para la formación de docentes que se están produciendo en el marco de la reforma actual. Con respecto a la organización institucional, uno de los modelos que se proponen –que ya se está implementando en algunas jurisdicciones– incluye la creación de De-

partamentos de Investigación en los institutos formadores;³⁴ por otra parte, y en relación con las definiciones curriculares, los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado, establecen “la investigación en el aula y en la escuela” como contenido conceptual, así como procedimientos vinculados a “procesos de investigación en la acción”.³⁵

En términos generales, esta necesidad de articular la formación y la práctica de maestros y profesores con la investigación educativa es una idea que se ha impuesto especialmente a partir de la difusión de los modelos hermenéutico-reflexivos, que han sostenido la definición del docente como investigador, en especial de su propia práctica.

En este marco, y probablemente con la intención de jerarquizar la tarea docente, la idea de *investigación de la propia práctica* ha ido reemplazando progresivamente a la noción de *análisis de la práctica*, colocando así a la investigación en el centro de la actividad formativa y profesional docente.

El problema es que esta centralidad ha llevado en muchas ocasiones a confundir la llamada investigación de la propia práctica con la investigación académica o científica, y a imponer, por tanto, la necesidad de proveer a los educadores de una formación teórica y metodológica que los habilite para producir bajo los cánones científicos o académicos.

Es cierto que resulta indiscutible que “un componente de investigación aspira a ayudar a los alumnos (y, podríamos agregar, a los docentes) a situar las escuelas, los planes de estudio y la pedagogía dentro de sus contextos socio-históricos; a dar énfasis a la naturaleza socialmente construida del conocimiento acerca de las escuelas y a ayudar a los alumnos a volverse más expertos en su capacidad de investigar” (Zeichner y Liston, 1992: 274).

No obstante, merece cierta discusión el supuesto de que la actividad de investigación científica deba formar parte del perfil profesional docente. Organizaremos algunos de los términos de esta discusión en torno de tres ejes:

34. Este modelo retoma, con algunas variantes, la propuesta de organización institucional realizada en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente, implementado en el año 1993.

35. Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, 1996.

1. la relación entre investigación pedagógica y práctica docente;
2. la investigación en el *curriculum* de formación de maestros y profesores;
3. la investigación educativa como función de los institutos de formación docente.

5.1. La relación entre investigación pedagógica y práctica docente

La articulación entre investigación pedagógica y práctica docente constituye un problema complejo sobre el que gira una multiplicidad de posiciones.

Tradicionalmente, esta articulación ha sido entendida como la aplicación en la práctica del conocimiento producido en ámbitos académicos y científicos y con procedimientos debidamente controlados. Esta posición se funda en una clara delimitación de la investigación científica como una actividad que “tiene como finalidad la creación, confirmación, matización o revisión del conocimiento existente” (Gimeno Sacristán, 1997: 12), en el marco de unas ciertas reglas –muy variadas por cierto– de validez y generalización. Su desarrollo exige una formación específica, de mediano y largo plazo, en ámbitos institucionales destinados a tal efecto (como por ejemplo las universidades, aunque no sólo en ellas), y su objetivo no radica en la prescripción de cursos de acción, ni solamente en la descripción, el análisis y la explicación de problemas educacionales, sino que se propone la construcción de conocimiento nuevo, definido como tal en el seno de las disciplinas de referencia.

Esta perspectiva “aplicacionista” ha sido objeto de críticas muy diversas. En primer lugar, se afirma que ha conducido a una disociación entre el conocimiento pedagógico producido en los ámbitos de investigación y la realidad de las escuelas. Al respecto, Zeichner afirma que “muchos siguen considerando que la ‘teoría’ reside de modo exclusivo en las universidades, y la ‘práctica’ en las escuelas primarias y secundarias. Muchos siguen planteando mal el problema, como mera traducción o aplicación de las teorías de las universidades a la práctica en las aulas”. Según este autor, en buena parte de los programas de profesorado de Estados Unidos “se hace gran hincapié en la llamada ‘base de conocimientos’ de la enseñanza, elaborada por medio de la investigación universitaria, y en que los estudiantes

de profesorado funden su práctica en la aplicación de esa investigación” (Zeichner, 1995: 389).

En segundo lugar, en lo que se refiere a los objetivos de la investigación pedagógica o educacional, se ha afirmado que “la investigación educativa no puede ni debe tener otro objetivo que el de la mejora de la calidad de la educación (a través de cuanta teorización o experimentación se quiera, pero la finalidad no puede ser otra, por elementales razones técnicas y éticas)” (Fernández Pérez, 1995: 123).

En tercer lugar, se ha tachado de “inútil” a la investigación “por su insuficiencia y alejamiento de los problemas reales” (Gimeno Sacristán, 1997: 12). La “inutilidad” del conocimiento producido en estas condiciones reposa en por lo menos dos problemas. Por un lado, en un problema de *aplicabilidad*; al respecto Fernández Pérez afirma que “la investigación educativa jamás mejorará la calidad de la educación real, hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas ni lleguen a informar/fundamentar lo que se hace o se deja de hacer en ellas” (Fernández Pérez, 1995: 123). Por otro lado, en un problema de *relevancia* en relación con los problemas de la práctica cotidiana en las aulas y en las escuelas.

En consonancia con estas críticas, surge la perspectiva de “investigación sobre la propia práctica”, como medio de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que deben enfrentar maestros y profesores. Si bien no se afirma taxativamente que estos conocimientos reemplazan el conocimiento producido en los ámbitos académicos y científicos sobre la realidad educativa, sí se destaca su mayor utilidad en términos diagnósticos o prescriptivos.

Esta noción puede ser analizada, entre otros textos, en la ya clásica obra de Elliott, sobre la investigación-acción. Allí el autor denomina “investigación educativa” (a la que diferencia de la investigación *sobre* la educación) a aquella que se relaciona con los problemas cotidianos enfrentados por los profesores, y que tiene por objeto “mejorar las conceptualizaciones de sentido común en vez de sustituirlas...” (Elliott, 1990: 35). La investigación-acción se acercaría más a los problemas de la práctica dado que, a diferencia de la investigación sobre la educación, aquélla explica “lo que sucede”, interpreta “lo que ocurre”, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (profesores, alumnos, directores). Parte de esta “fidelidad” a la realidad del aula radicaría en el hecho de que quienes lle-

van a cabo esta investigación son los mismos profesores o, en todo caso, investigadores designados por ellos mismos.

Si bien esta perspectiva tiene el mérito de acercar la producción investigativa a los problemas cotidianos de la práctica docente, conlleva dos riesgos: 1) reducir la relevancia o utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos de aula, y 2) reforzar la suposición de que la explicación y la solución de los problemas de la práctica se halla autocontenido en el ámbito escolar. La indagación de la propia práctica es una cuestión deseable y tal vez inevitable del ejercicio de la docencia. Pero es necesario advertir que sus resultados no agotan las necesidades de investigación en el campo educativo, ni siquiera la explicación de los fenómenos que tienen lugar en las aulas.

Por otra parte, está claro que la investigación o análisis de la propia práctica se produce en condiciones de validez y generalización sustancialmente distintas de las definidas en los ámbitos académicos, lo cual necesariamente restringe la posibilidad de transferencia del conocimiento resultante. Pretender superar estos límites supone sobrecargar la cotidianidad laboral de maestros y profesores con una actividad que exige el dominio de un conjunto de herramientas metodológicas muchas veces complejas o que requieren una lenta formación y condiciones de trabajo (institucionales e individuales) específicas.

Desde luego, es un interés legítimo en ciertos casos que las mismas personas que trabajan como docentes estén involucradas en la producción de conocimiento nuevo, con respecto a sus disciplinas de referencia, y bajo las condiciones de investigación académica. Lo que no es legítimo es suponer que *deban* hacerlo *en tanto* docentes y que *puedan* hacerlo con la formación recibida en el grado y la acumulación de experiencia práctica. Insistimos: que se trate de las mismas personas puede ser deseable; que se trate de los mismos roles y la misma formación es discutible.

Si no se conservan estos recaudos, se puede caer en una paradoja: la reivindicación de la investigación como una actividad inherente a la docencia, más que jerarquizar la profesión terminaría operando como un devaluador más de la misma, ya que sumaría otro saber a la larga lista de los que el docente debería tener y no posee.

Por último, cabe advertir también que el desplazamiento desde el “análisis de la práctica” hacia la “investigación de la propia práctica” suele alimentar el supuesto de que los únicos dispositivos disponibles para realizar

este análisis son los que provee la investigación sobre *cualquier* objeto de conocimiento de naturaleza social, desconociéndose la existencia de dispositivos específicamente construidos a ese efecto (como el *practicum reflexivo*, la autodescripción diferida, la heterodescripción diferida y tantos otros) y la urgencia de seguir imaginando otros nuevos que cubran los aspectos aún vacantes.

En la búsqueda por superar los riesgos de los reduccionismos apuntados y a la vez esclarecer el panorama, puede resultar útil diferenciar por un lado los dispositivos específicos de análisis de la propia práctica que todo docente debe poner en juego en el transcurso de su trabajo cotidiano en el aula; por otro, los conocimientos y los procedimientos propios de la investigación educativa en los ámbitos académicos y científicos que, producidos en articulación con los problemas de la realidad educativa, pueden resultar insumos útiles y pertinentes para definir y reorientar los cursos de acción en los contextos del aula y de la escuela.

Ahora bien, para lograr estos objetivos, que redundarían en un mejoramiento tanto de la investigación pedagógica como de la práctica docente, deben darse ciertas condiciones. Entre ellas, resulta imprescindible que los docentes participen de distintas maneras en el recorrido investigativo, y que dispongan de las herramientas necesarias para comprender “el camino lógico y pragmático que conduce de las razones o los porqués (de la investigación, de la teoría) a las recomendaciones didácticas y pedagógicas (aplicaciones, práctica). [...] Investigar cómo introducir en mi aula, con el profesor que yo soy, con los alumnos que yo tengo, con el centro en que estoy y con la materia que enseño (cruce de variables imprevisible y único, si alguno lo es) los brillantes resultados de las brillantes investigaciones realizadas por brillantes especialistas” (Fernández Pérez, 1995: 123).

5.2. La investigación en el currículum de formación de maestros y profesores

Con todas las salvedades expuestas, si se acepta que, bajo ciertas condiciones, el contacto de maestros y profesores con los procedimientos y los resultados de la investigación educativa de carácter científico o académico puede contribuir a mejorar la práctica misma de enseñanza, es posible pensar en la incorporación de instancias vinculadas a la investigación educati-

va en la misma formación de grado. Este contacto puede asumir, por lo menos, dos formas distintas, no necesariamente excluyentes:

- a) La aproximación a resultados de investigaciones relevantes: el beneficio de tal aproximación radica en que permite una toma de conciencia y una mirada crítica sobre los procesos de producción de conocimiento que pueden redundar tanto en una evaluación y apropiación crítica de investigaciones ya efectuadas, como en la delimitación de aquellos aspectos sobre los que no se ha producido investigación.
- b) La aproximación a los procedimientos de la investigación educativa, a través del diseño y la puesta en marcha de alguna experiencia concreta de investigación, la realización de pequeñas indagaciones, la construcción de estados del arte u otras, no con el objetivo de formar investigadores (lo cual requeriría un proceso mucho más largo y sistemático) sino para desarrollar competencias vinculadas a la discriminación o delimitación de problemas, la formulación de hipótesis, la recopilación de la información existente sobre un determinado problema, la promoción de actitudes de indagación, etcétera. Esta apelación a una actitud analítica e investigativa por parte de los docentes no responde necesariamente a la idea de formar investigadores en un sentido estricto, sino a su potencialidad para el desarrollo de una mirada sistemática y posiblemente diferente de sus prácticas formativas y laborales.

5.3. La investigación educativa como función de los institutos de formación docente

La inclusión de un área de investigación educativa en las instituciones de formación docente –que como hemos señalado, constituye una de las propuestas de reorganización institucional impulsadas por las actuales políticas de reforma en la Argentina– constituye otro modo de enfocar la relación entre la investigación y la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las instituciones formadoras no deben restringir sus objetivos a la formación de grado sino que deben constituirse en centros especializados no sólo en la transmisión sino también en la producción de conocimiento acerca de los problemas de la práctica docente, que impacten directamente en la formación de grado y posterior.

Así, en las instituciones formadoras la relación docencia-investigación-capacitación puede ser visualizada como un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto en el nivel para el cual se forma como en el mismo instituto formador: el contacto con docentes en servicio a través de instancias de capacitación permite visualizar y recortar algunos de los problemas de la práctica que no han sido atendidos en la formación inicial; tales problemas, a su vez, pueden ser convertidos en objetos de investigación en los institutos; los resultados de estas investigaciones serían incorporados a las instancias curriculares de la formación de grado.

Claro está, ni todos los problemas u objetos a indagar tendrían necesariamente este origen ni siempre las instancias de capacitación en servicio permitirían construir problemas de investigación. Tampoco se podrán cubrir exhaustivamente todos los aspectos de la formación inicial, a través de la investigación de los problemas de la práctica docente detectados en los institutos. Como afirma Ferry, “la idea de una formación que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias...”, ya no se encuentra disponible (Ferry, 1990: 45). A lo que sí se puede aspirar es a generar una dinámica de trabajo en las instituciones formadoras que no apunte a reproducir viejos esquemas sino que se oriente hacia un fortalecimiento y ajuste permanente de las mismas prácticas de formación.

Ahora bien, para llevar a cabo actividades investigativas que cumplan con todos los requisitos de validez y comunicabilidad de la investigación académica, no alcanza con formalizar un área de investigación (como pueden ser los Departamentos) dentro de la estructura institucional. Resultará imprescindible, para que esa estructura funcione, generar una serie de condiciones institucionales y formativas, tradicionalmente ausentes en los institutos: recursos humanos capacitados y/o con experiencia en investigación educativa; disponibilidad de recursos para financiar proyectos de investigación; disponibilidad de tiempos rentados para llevarlos a cabo de manera continuada y sistemática; fluidez en la relación de los institutos formadores con las universidades y centros de investigación pedagógica; acceso a publicaciones periódicas que difunden resultados o investigaciones en curso; participación en eventos académicos que permiten confrontar la propia producción y abrir nuevas líneas de indagación.

Asimismo, resultará necesario construir modelos de funcionamiento del área de investigación que supongan la coordinación entre los distintos pro-

yectos que se estén desarrollando, y de éstos con la formación inicial y la capacitación. Esta organización podría, por otra parte, contemplar la definición de distintos tipos de actividades de investigación, en relación con los tiempos y recursos que éstos demanden y en función del tipo de problemas que se pretende abordar, tales como programas, proyectos de investigación, indagaciones, relevamientos.

En cuanto a las temáticas que se aborden, éstas podrán estar ligadas tanto a problemas propios de la formación de maestros y profesores, como a problemas vinculados a las mismas prácticas de formación (por ejemplo, las motivaciones de los alumnos que ingresan, las necesidades de formación de recursos de las comunidades a las que están vinculados los institutos, etcétera).

Muchas de estas iniciativas pueden no aspirar, al menos inicialmente, a constituirse en proyectos de investigación en sentido estricto sino a valerse de ciertos procedimientos y recursos de la investigación educacional para atacar con cierta sistematicidad problemáticas específicas.

6. ¿QUÉ ES LO QUE FORMA EN LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE?³⁶

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea³⁷ sumado a los avances permanentes en los campos del conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia. La concepción de formación docente continua, hoy tan en boga,³⁸ representa con toda claridad la idea de que la formación docente debe ser permanente, tanto en términos de la actualización disciplinaria y didáctica, como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

36. Parafraseamos el título de Terhart (1987).

37. Véase el análisis de las características de la práctica docente en el apartado "La identidad de la actividad docente", en este mismo capítulo.

38. Nos referiremos con más detalle a este concepto en el capítulo siguiente.

Tal como afirma Zeichner, es necesario reconocer que "con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación de profesores y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los docentes para que empiecen a enseñar" (Zeichner, 1995: 386).

Ahora bien, aun aceptada la idea de que la formación de maestros y profesores se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, y que en tal sentido la formación inicial no es sino una etapa (la primera) de su trayecto formativo, subsiste la pregunta por la eficacia de esta etapa inicial como instancia preparatoria para que los "docentes empiecen a enseñar".

Al respecto, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios.

Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los docentes noveles parecen verse obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que les presentan sus primeros desempeños, sea a través del ensayo y error, sea a través de la reproducción de estrategias ya "probadas" por sus colegas más experimentados. Estos procesos de reproducción de tradiciones en el ámbito de las instituciones educativas han sido documentados reiteradamente, entre otros por Rockwell: "En otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente" (Rockwell, 1987: 17).

Observaciones de este tipo podrían llevarnos a concluir que estamos frente a un problema de calidad de la formación inicial: los docentes en cuestión no encontraron en su formación de grado los elementos necesarios para enfrentar sus primeros desempeños laborales porque aquéllos les proveyó de contenidos inadecuados, a través de estrategias formativas también inadecuadas. La solución a este problema sería, entonces, de orden curricular.

Sin embargo, apreciaciones como las que aquí expusimos aparecen recurrentemente en otros contextos bajo la implementación de currículos y de estrategias formativas diferentes. Pareciera entonces que la variable

curricular no permite explicar y resolver por sí sola el problema del escaso impacto de la formación inicial como preparatoria para la práctica laboral.

Desde ciertas perspectivas, la pregunta es más radical: la formación inicial, ¿puede tener algún impacto en términos de la instrumentación para los primeros desempeños docentes? Esta pregunta abrió en su momento toda una línea de reflexión que considerará que la formación de grado es básicamente una formación de bajo impacto, independientemente de las definiciones curriculares que asuma. En esta línea, Terhart afirma que “la preparación del profesorado es, más que nada, una *low impact enterprise*, una empresa de efectos generalmente débiles” (Terhart, 1987: 148).

Aceptemos provisoriamente esta afirmación –sobre la que volveremos luego– para avanzar en el análisis. Frente a ella cabe preguntarnos: si no es en el profesorado, ¿dónde se forman los docentes?, ¿dónde adquieren su saber sobre las estrategias de enseñanza?, ¿dónde aprenden a enfrentar los problemas que cotidianamente les presenta su práctica laboral?

Algunos análisis –por otra parte muy extendidos actualmente–, reconocen distintos ámbitos de formación de docentes, entendidos éstos como “ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995: 79), además de la formación de grado:

1. la trayectoria escolar previa, o biografía escolar de los docentes;
2. la socialización profesional, que se desarrolla en las escuelas y colegios al compás de la experiencia laboral

6.1. La trayectoria escolar previa

Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa. En ese marco, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que éste se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñante. En términos de Davini, “como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este ‘fondo de saber’ orientaría en

buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995: 80).

Nuestra trayectoria escolar –constituida por nuestro tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador, las instituciones en que hemos trabajado y trabajamos– determina buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa cuanto cualitativamente. Cuantitativamente, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es relativamente importante en relación con nuestra vida profesional. Cualitativamente, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles, y porque muchas veces permanecen innominados, desconocidos para nosotros mismos, y eso les otorga una fuerza enorme en la compleja trama de saberes con la que enfrentamos diariamente la toma de decisiones que constituye nuestra tarea. Llama nuestra atención, por ejemplo, que, a pesar de que ninguna asignatura de la formación inicial vigente enseña a “controlar la disciplina de los alumnos”, en general los alumnos enfrentan sus prácticas de ensayo con alguna clase de estrategia para tal fin. Estas estrategias han sido internalizadas en los años transcurridos en la escuela, a lo largo de los cuales los futuros docentes han aprendido mucho sobre los lugares respectivos de alumnos y docentes en la situación de interacción, sobre los mecanismos para controlar un grupo, etcétera.

Para algunos autores, la persistencia de estos modelos de actuación interiorizados durante la escolarización previa desdibuja el impacto de la formación docente inicial. Marucco, refiriéndose al maestro primario, afirma que “su estilo habitual de trabajo en el aula muestra que, más allá de las teorías estudiadas en la Escuela Normal o en los cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y de aprendizaje adquiridas vivencialmente en sus muchos años de estudiante” (Marucco, 1993: 41).

Desde esta perspectiva, para incrementar el impacto de la formación inicial sobre los estilos de desempeño del rol es necesario trabajar sobre la revisión de esos modelos interiorizados en la escolarización previa. En palabras de Gómez Palacios: “El maestro tiene que desaprender primero para luego volver a aprender. Tenemos que conocer bien cómo se desaprende y cómo se puede volver a aprender [...] El problema de la capacitación de los maestros no se resuelve solamente con una modificación de los programas de las escuelas normales porque la práctica docente se apoya en mode-

los previos, en la experiencia de aprendizaje que los maestros tuvieron cuando ellos mismos eran alumnos" (Gómez Palacios, M., citada en Marucco, 1993: 42).

Frente a estas posiciones, que atribuyen la persistencia de los modelos de actuación docente incorporados durante la experiencia como alumno a la relativa "debilidad" de la formación inicial para ayudar a "desaprender" lo aprendido, otras perspectivas afirman que la persistencia de la socialización previa en el rol se debe a que la institución formadora refuerza los modelos de desempeño así interiorizados. En este sentido Birgin sugiere que "existe un *continuum* entre la biografía escolar del futuro enseñante, su formación como docente y la escuela en la que se inserta como profesional, donde estas instituciones aparecen como 'cómplices' en la reproducción de los esquemas tradicionales" (Birgin, 1991: 3).

En todo caso, sea por incapacidad de la institución formadora para promover instancias de revisión y remoción de los modelos de desempeño docente incorporados en el curso de la trayectoria escolar previa, sea porque las prácticas que tienen lugar en la institución formadora refuerzan la vigencia de tales modelos, el problema que se plantea es el bajo impacto de la formación inicial.

6.2. La socialización profesional

La escuela como lugar de trabajo es concebida también como un ámbito de formación, en tanto sería allí donde el docente principiante adquiriría las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de la práctica cotidiana. Desde esta perspectiva se ha llegado a afirmar que "los profesores principiantes son docentes que están aprendiendo a enseñar conforme enseñan. Han de ser considerados aprendices antes que docentes consolidados" (García, 1992: 216).

Ahora bien, este reconocimiento del papel de las primeras experiencias laborales en la formación de los docentes se funda en, por lo menos, dos razones diferentes, de las que pueden derivarse conclusiones también diferentes en orden a repensar la formación inicial.

En primer lugar, se atribuye el peso formativo del ámbito de trabajo a la insuficiencia y/o a la falta de pertinencia de los contenidos adquiridos en los profesorados para resolver los problemas de la práctica laboral. En

La formación docente en debate

otras palabras, es una formación docente inadecuada la que "obliga" a echar mano de las estrategias que se puedan construir y reproducir en la práctica misma.

Desde una perspectiva más escéptica, se afirma que el problema no es de inadecuación de la formación, sino de las características mismas de la institución escolar que neutralizan el impacto de la formación inicial, imponiendo estilos de desempeño propios. Según Gimeno Sacristán: "Las propuestas de elevar la profesionalidad a través de la formación inicial operan con el supuesto de que la formación inicial puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional. Sin embargo, los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles", frente al efecto de la socialización laboral (Gimeno Sacristán, 1988: 130-131).

En la misma línea y con relación a la intención renovadora de las prácticas escolares que viabilizan algunas propuestas de formación de docentes, Perrenoud afirma que "aun si son formados de manera innovadora y sólida, los enseñantes debutantes son sumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de su establecimiento. No se les puede exigir que renueven ellos solos un mundo escolar que funciona según otros modelos de pensamiento y de acción" (Perrenoud, 1994b: 24. Original en francés).

6.3. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto

Frente a estos análisis que, en mayor o menor medida, docentes debutantes y formadores (en particular aquellos que están comprometidos con las instancias de práctica) realizan cotidianamente, cabe preguntarse: ¿cómo garantizar una formación de mayor impacto, que dé cuenta de los problemas que plantea la práctica y que "resista" los efectos neutralizadores de la socialización laboral sin impedir el enriquecimiento de la actuación como efecto de la experiencia? ¿Qué puede hacer la institución formadora frente a la persistencia de los modelos de actuación docente incorporados durante la trayectoria escolar previa? ¿Cómo quebrar el círculo reproductivo que

parece iniciarse como alumnos, se refuerza en los profesorados y se pone en práctica en la escuela, ya como docentes?

No tendría sentido dedicarnos a un campo como el de la formación docente si suscribiéramos una posición radicalmente escéptica respecto del impacto de la formación en el desempeño de maestros y profesores. Tampoco lo tendría suscribir una suerte de optimismo ingenuo que dé por supuesto el impacto de la formación inicial, desconociendo la incidencia de otros factores, porque esto equivaldría a renunciar a impactar, a través de la formación, en las prácticas que tienen lugar en las escuelas.

Desde nuestra perspectiva, la resolución de este problema, nodal para la formación docente, no puede sino considerar todos los elementos enunciados, para definir en qué condiciones se puede incrementar el impacto de la formación.

En este sentido el punto central radica en comprender que “una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles” (Terigi, 1995a: 17).

Aumentar el impacto de la formación de grado no equivale entonces a proponer un trayecto inicial “autosuficiente”, sino a “ayudar a los futuros enseñantes a que interioricen durante su formación inicial las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional” (Zeichner, 1995: 386).

7. FORMACIÓN GENERAL VS. FORMACIÓN ESPECIALIZADA

Tradicionalmente, la tensión entre formación general y especializada ha tomado la forma de una discusión acerca de la necesidad y la conveniencia de modificar, en las propuestas de formación de grado, la carga relativa de las materias llamadas consuetudinariamente *generales* o *pedagógicas*

y de las materias llamadas *específicas* o *de las disciplinas*. Aunque bajo la forma en que lo estamos exponiendo este debate reposa en última instancia en dos identificaciones discutibles (*general* = *pedagógico*, *especial* = *disciplinario*), lo cierto es que las posiciones en debate vehiculan perspectivas diferentes sobre la pertinencia de los aportes de cada uno de estos tipos de disciplinas a la formación de docentes, de las que no son ajenas valoraciones diferenciales acerca de la importancia de los contenidos en los distintos niveles de la enseñanza. A partir de esta discusión inicial, en el curso de los últimos años el debate ha ido tomando otras formas que interesa analizar aquí.

Desde la posición de quienes defienden una mayor carga relativa de formación en las disciplinas, se parte de la afirmación de que, si existe un saber del que indiscutiblemente debe disponer un docente, es el saber que va a enseñar: nadie enseña realmente aquello que no conoce de verdad. “El dominio de una disciplina constituye el conocimiento *sustantivo* del docente” (Birgin *et al.*, 1992: 88. La bastardilla es nuestra). De aquí se deriva que, considerando el escaso tiempo disponible para la formación, debe ser aplicado prioritariamente a que los docentes conozcan sólidamente la/s materia/s que enseñan. Como puede imaginarse, la llamada pedagogía de los contenidos – a la que nos hemos referido al presentar la tradición académica entre los modelos de docencia y de formación³⁹ contribuyó a fundamentar esta posición.

En la versión extrema de este discurso hegemónico y de la tradición académica que contribuye a perpetuar, las premisas acerca de la importancia del contenido en la enseñanza y en la formación van acompañadas por una desvalorización de la pedagogía. Wagensberg, por ejemplo, niega a la pedagogía cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas que son contenidos de la enseñanza: “La pedagogía no es un conocimiento, es un aspecto de cualquier tipo de conocimiento, un aspecto que se deriva de la transmisibilidad íntima e indisolublemente ligada a su creabilidad” (Wagensberg, 1993: 95). Para enseñar, según Wagensberg, sólo es necesario saber lo que se quiere enseñar; de aquí al argumento de la formación de carácter exclusivamente disciplinario media un solo paso.

Desde la posición contraria, quienes defienden una mayor carga relativa para los saberes pedagógicos en la formación docente replican que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho, 1994), haciendo hincapié en el hecho de que ser experto en una disciplina no equivale a ser

39. Véase el punto “La tradición academicista” del apartado 3 en este mismo capítulo.

experto en su enseñanza, y ello “por razones relativas a la tarea a desarrollar en la escuela y por la problemática que encierra la propia constitución de los saberes que se han de enseñar” (Hernández y Sancho, 1994: 24).

En lo que se refiere a la primera razón –la “tarea a desarrollar en la escuela”–, la afirmación de su complejidad conlleva la de su irreductibilidad al saber disciplinario (nuevamente, “para enseñar no basta con saber la asignatura”). Desde luego, un manejo experto del conocimiento disciplinario es necesario, pero no se trata de *todo* el campo disciplinario ni *sólo* del mismo. Enseñar un contenido supone tanto manejo experto del conocimiento como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar. Por lo mismo, se cuestiona no sólo la tradición académica (que denominaremos de aquí y en más *academicista*, para denotar la crítica y para preservar el sentido positivo de la designación *académica*), sino también la propuesta tecnocrática que se ha generado como respuesta a la tradición academicista.

En efecto, algunas formulaciones extremas de la crítica a la formación disciplinaria han dado lugar al desarrollo de las didácticas de corte tecnológico –y de la misma tecnología educativa– bajo el imperativo de lograr el control remoto de la enseñanza, a través de materiales de instrucción diseñados “a prueba de docentes”.⁴⁰ En la perspectiva de la hiperprogramación (Finkel, 1987), tanto el contenido como el contexto son sólo insumos, apenas datos que deben hacerse ingresar en una programación que permanece relativamente inmodificada por ellos. Por el contrario, afirmar que el docente debe alcanzar un manejo experto de las condiciones de apropiación de los contenidos de la cultura en contexto escolar supone un análisis situacional de la enseñanza incompatible con una perspectiva tecnológica.⁴¹

40. Los materiales “a prueba de docentes” son materiales de instrucción que se diseñan de modo tal que –según se pretende– no se requiera conocimiento ni aun medianamente informado acerca del objeto de enseñanza para poder aplicarlos; la efectividad de la enseñanza está garantizada por la lógica de diseño del material, de modo tal que si se lo aplica metódicamente y tal como ha sido previsto, la enseñanza tendrá lugar. En el artículo sugerentemente titulado “No hay que ser maestro para enseñar esta unidad”, Apple y Jungck exponen agudamente los sinsabores por los que atraviesa la empresa de enseñar con tales materiales; en este caso, “que los maestros que no sabían nada de ordenadores pudiesen ‘enseñar’ ” (Apple y Jungck, 1990: 160).

41. Aunque, desde luego, no con la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas.

En resumen, se hace hincapié en el hecho de que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y menos aún cuando la enseñanza tendrá lugar en un contexto de trabajo peculiar. Enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo y de toma de decisiones en torno a las mejores estrategias que posibiliten, en esas situaciones concretas, que los alumnos se apropien de los contenidos propuestos en el *curriculum* escolar. Una formación que provea capacitación para estas tareas es irreductible a la enseñanza de disciplinas.

En lo que se refiere a la segunda razón, “la propia constitución de los saberes que se han de enseñar” cuestiona la identidad entre conocimiento disciplinario/contenido curricular: “En la transmisión de conocimientos es difícil suponer que se trata del mismo conocimiento producido por los científicos. [...] Más allá de las posiciones sociales y de las necesarias/arbitrarias selecciones curriculares, hay un auténtico *trabajo* realizado sobre el conocimiento científico para transformarlo en conocimiento educativo” (Rodríguez Illera, 1993: 116. Bastardilla en el original). Ese trabajo justificaría *per se* reconocer un espacio a un saber diferente del de las disciplinas.

La literatura refiere a este trabajo como un proceso de “fabricación” del contenido escolar a partir de los saberes disciplinarios (Arsac, 1992), como un proceso de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991). “La infidelidad del saber enseñado al saber eruditio se traduce en los hechos por una originalidad respecto del saber eruditio, originalidad cuyos rasgos estructurales se explican precisamente por la naturaleza de las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado. Esta originalidad supone un trabajo de fabricación del saber enseñado a partir del saber eruditio. Es este trabajo de fabricación lo que constituye por definición la transposición didáctica” (Arsac, 1992: 3).

Las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado convierten este proceso de transposición ya no en una modalidad indeseable del funcionamiento escolar del conocimiento sino en el proceso curricular por excelencia. El trabajo docente que garantice a la vez la conservación de la referencia al saber científico y la comunicabilidad del saber a ser enseñado, requiere un trabajo específico sobre el proceso de transposición que ya ha tenido lugar en el *curriculum* y sobre el cual él mismo agrega nuevas reformulaciones. Desde esta perspectiva, resulta indispensable un espacio en la formación docente distinto del acordado a la disciplina.

La disputa entre quienes defienden la primacía de la formación disciplinaria y quienes defienden la primacía de la formación pedagógico/didáctica, en cualquier caso, no está saldada. Más aún, esta distinción entre *generales* y *de la especialidad* replica en una diferenciación interna en el cuerpo de profesores de muchas instituciones formadoras: entre los “pedagogos” o “gente de educación”, y los “especialistas” o “gente de las disciplinas”. Entre ambos grupos se han establecido relaciones de cooperación o de oposición, según las peculiaridades de cada institución, pero en ambos casos estas relaciones suponen su definición previa como grupos diferenciados de pertenencia.

Es notoria la escasa atención que ha recibido esta diferenciación interna del profesorado en los estudios sobre la formación docente en el país. Se cuenta con análisis producidos en otros contextos que sugieren que la identificación con el saber especializado forma parte del proceso de construcción de la identidad magisterial que tiene lugar a lo largo de la formación inicial. Según uno de estos estudios (Quiroz, 1988), en el caso de los estudiantes de profesorados para el nivel medio “no existe una identificación fuerte con el saber especializado en el momento de elección de la especialidad”, pero una vez que el estudiante se ha integrado formalmente a una especialidad en las instituciones formadoras, “sobrevivir como estudiante y después como maestro en ésta, implica apropiarse de los usos, expectativas, costumbres y valoraciones de esa integración, y al mismo tiempo conservarla y defenderla frente a otros” (Quiroz, 1988: 8). En este proceso de identificación, “se marcan las diferencias con otros especialistas, sean maestros de primaria, maestros de otras especialidades o profesionales que trabajan aplicando el saber (ingenieros, médicos, abogados, etcétera)” (Quiroz, 1988: 9).

No es extraño, entonces, que se produzcan procesos diferenciales de identificación con el saber disciplinario. “A diferencia de lo que sucede con los maestros de primaria en que no existe una identificación con un campo disciplinario especializado, en los maestros en los ciclos subsecuentes suele presentarse una fuerte identificación con el saber especializado. Así, con los maestros de primaria se da el caso de otorgar mayor importancia a unas áreas que a otras, pero ello tiene más que ver con una valoración social que con una identificación personal del maestro con el saber especializado; en este caso lo que predomina como elemento de identidad fuerte es la labor genérica de ‘ser el que enseña a los niños’. En el caso de los niveles pos-

teriores (de secundaria en adelante) el saber especializado juega otro papel, se convierte en el núcleo fundamental del quehacer docente derivado hacia una identidad del tipo ‘ser el que imparte X o Y asignatura’ ” (Quiroz, 1988: 7).

Cabe advertir que estas diferencias construidas en la formación replican en una valoración social distinta del peso de la formación disciplinaria para los docentes de los diversos niveles. Castro Silva ha señalado, como una de las tendencias que orientan los hábitos de formación en América latina, “la de determinar la relevancia de las áreas del plan de estudios según el nivel en que se desempeñará el profesor:

- Educación primaria: importancia de las didácticas y los aspectos prácticos de la enseñanza en desmedro de la cultura general del profesor y de la teoría educacional.
- Educación media: importancia del saber especializado, de la cultura general y de la teoría, con perjuicio para los aspectos prácticos de la enseñanza y de la inserción administrativa en el ejercicio docente” (Castro Silva, 1991: 22).

Esto permite entender cierto supuesto del debate generalidad/especialidad, según el cual el maestro de nivel primario no necesita especializarse y requiere sobre todo formación didáctica, mientras que el profesor de nivel medio requiere formación disciplinaria porque su tarea está más ligada a la especialidad, y el maestro de nivel inicial requiere apenas algo más que formación pedagógica y conocimiento psicológico de la infancia. Parece claro que cualquier replanteo de la formación docente deberá iluminar este supuesto y propiciar su discusión.

Para comenzar a balancear el debate, es menester insistir en que, en los términos en que se presenta, reposa sobre las discutibles identificaciones entre *general = pedagógico*, *especial = disciplinario*. Decimos que es una identificación discutible porque, habiendo sido producida históricamente al amparo de la lógica deductiva sobre la enseñanza que ha caracterizado las propuestas de formación docente de grado, desde entonces se la ha naturalizado, probablemente porque ha dado origen a un proceso de construcción de identidades de los propios formadores de docentes. La formación pedagógica y la formación disciplinaria no son *per se* antagónicas, y no es posible sostener que una deba desarrollarse a expensas de la otra, excepto

que se sostenga la prescindencia de una u otra en el cuerpo de saberes necesarios para el trabajo docente.

En las páginas anteriores nos hemos esforzado en mostrar que el problema es ciertamente complejo, que los argumentos en un sentido o en otro son muchos y que, a la par que ninguno de ellos es definitivo, la mayoría contiene una parte de verdad que debe ser considerada. Los argumentos de cada una de las partes no justifican la anulación de la otra; pero sí reafirman la necesidad de cada una de ellas.

Pero, en cuanto afirmamos la necesidad de un adecuado balance entre formación disciplinaria y formación pedagógico/didáctica, no podemos dejar de advertir que se requieren algunas consideraciones relativas a otras cuestiones presentes en el problema, además de las resaltadas en el curso del debate.

Cabe comenzar preguntándonos si el concepto de formación general ofrece algún interés respecto de la formación docente. Dicho de otro modo: ¿es útil seguir sosteniendo el concepto de formación general en relación con la formación docente? Es probable que no lo sea en los términos en los que se ha planteado el debate, pero que se encuentre su potencialidad superando los términos tradicionales de la disputa.

El concepto de formación general tiene una larga historia en la pedagogía, que sin dudas rebasa los debates de la formación docente. A lo largo de esa historia, la formación se entendía como general en el sentido “de impartirse a todas las personas en edad evolutiva, de poder ser asimilada por *todos* y de permitir a *todos*, sin excepción (por decirlo en lenguaje tradicional), el desarrollo *integral* de *todas* las capacidades y *todos* los talentos” (Rang, 1990: 67. Bastardillas en el original).

Un análisis más detenido revela que el concepto de formación general tiene componentes tanto políticos como pedagógicos. Presenta componentes políticos porque refiere a las condiciones que se deben presuponer y crear para que –como quiera que se los defina– los contenidos de la formación general se hagan accesibles a todos los sujetos. Presenta componentes pedagógicos porque refiere a una determinada definición de contenidos que interesa poner en conocimiento de todos: ni siquiera en el ideal pansófico “todo” refería a “todo el saber acumulado”, sino a una estructuración básica del campo universal de los saberes que permitiera sucesivas profundizaciones a lo largo de la trayectoria educativa de las personas. En esa definición de contenidos han jugado siempre un papel estructurante tanto

los criterios de selección como los indisociables de organización, y ambos han estado determinados por las finalidades formativas que se estuvieran considerando.

Lo interesante de pensar el concepto de formación general como un concepto bidimensional, con una dimensión política y otra pedagógica, radica en percibirse de que la mayor potencialidad del concepto depende de que las dos dimensiones estén indisolublemente ligadas. Cualquier formación que se entienda que debe ser general en sentido político lo será porque cierta intencionalidad pedagógica alimenta tal sentido político. Analizaremos esto en referencia específica a la formación docente.

En relación con la oferta tradicional de la formación docente en el país, podría decirse que siempre ha existido algo análogo a la “formación general” en sentido político –esto es, en el sentido de “extendida a todos los futuros docentes”– en tanto, como se ha visto, a pesar de las peculiaridades que propone cada especialidad, los planes de estudio tienen una estructura, unos componentes y una lógica similares. En cambio, es más difícil identificar un sentido pedagógico para estos aspectos similares, es decir criterios de selección y organización acordes con una cierta finalidad formativa. Desde luego, puede sugerirse que por décadas ese sentido pedagógico estuvo dado por el normalismo. Aun en tal caso, tras su crisis nada lo sustituyó con igual fuerza como estructurante pedagógico de la propuesta de formación docente, y en cambio los planes adoptaron aquella estructura similar cuyo sentido político no alcanza a cubrir su escasa definición pedagógica. Por consiguiente, sería poco riguroso hablar de *formación general* en los planes actuales, puesto que la extensión de elementos comunes no es suficiente si la misma carece de un sentido formativo.

En aras de repensar la formación, la bidimensionalidad del concepto de formación general habilita a preguntarse si es posible definir alguna intencionalidad formativa que interese extender a todos los docentes, sin distinción de niveles, disciplinas o regímenes en que se desempeñan. Adelantaremos las reflexiones que al respecto desarrollaremos en el último capítulo, enunciando simplemente tres componentes de una formación general deseable y posible para los docentes: un aspecto cultural, otro propedéutico y un tercero estrictamente pedagógico.

8. LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES

En principio, no es necesario abundar para fundamentar la importancia de una didáctica –un conocimiento descriptivo-normativo acerca de la enseñanza– en la formación de docentes. Se trata del saber profesional específico, aquel que define la función. Si hay algo que caracteriza a los docentes en términos de saber profesional, es el conocimiento acerca de cómo enseñar.⁴² Puede equipararse, por ejemplo, al diseño en arquitectura (Schön, 1992).

Retomando el análisis de Feldman (Feldman, 1994), la Didáctica constituye un conocimiento de especial valor en la formación docente, también por sus características de conocimiento de articulación y concreción. De hecho, la didáctica “realiza”, en el diseño de prácticas específicas, el conjunto de planteos con respecto a la educación. A su manera, es una gran integradora, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Por estas características, puede considerárselo un conocimiento-eje en la formación de docentes.

Ahora bien, establecida como acuerdo general la centralidad de la formación didáctica en la formación de los docentes, resulta necesario especificar de qué tipo de didáctica estamos hablando. ¿Cuál es el conocimiento didáctico disponible hoy en día? ¿Qué interés tiene para la formación de maestros y profesores? Estas preguntas conducen a por lo menos tres campos diferentes de producción de conocimiento didáctico:

- la didáctica general,
- las didácticas especializadas por disciplinas,
- las didácticas especializadas por niveles de la enseñanza.

Cada uno de estos campos tiene sus especialistas y sus tradiciones; sus prioridades investigativas y una instalación –más clásica o más reciente– en el campo educativo. Como puede suponerse, las condiciones están dadas para el debate; constatamos que este debate se plantea bajo la forma de antinomias: didáctica general vs. didácticas centradas en contenidos, didáctica general vs. didácticas de nivel.

42. Desde luego, que sean los saberes específicos no significa que sean los únicos saberes requeridos; toda esta obra es testimonio de lo contrario. Significa simplemente que es un tipo de saber cuyo desarrollo sólo tiene sentido en relación con la enseñanza.

Durante años, la llamada Didáctica General ha sido el principal conocimiento didáctico disponible para un docente. Por entonces, se proponía que existían unos “principios didácticos generales” (una suerte de tecnología básica de la instrucción), que se “aplicaban” a diferentes tipos de contenidos.

En este estado de cosas, las Didácticas Especiales eran disciplinas que mostraban la aplicación de esos principios a sus contenidos específicos. Aunque reunían algunos desarrollos propios, no se sostenia fuertemente la especificidad del diseño de la enseñanza en función de los contenidos que se pretendía enseñar.⁴³ En especial, se suponía que, si al conocimiento experto de la disciplina se agregaba un conocimiento suficiente de Psicología Evolutiva, sería posible la aplicación de las estrategias de enseñanza propias de una Didáctica General formalizada a las peculiares características de los niños y los adolescentes en edad escolar (Terigi, 1995a).

Este modo de concebir la enseñanza produjo un desarrollo complementario de las llamadas didácticas de nivel, desarrollo favorecido por la clásica tendencia de la formación docente a la especialización por niveles.⁴⁴ El principal criterio de definición didáctica eran los sujetos de la enseñanza en cada nivel: su edad, sus características evolutivas, aun su funcionamiento cognitivo, se tomaron como característicos del nivel y como base para la determinación de procedimientos de enseñanza. Este privilegio de los desarrollos didácticos sesgados sobre todo por criterios evolutivos se vio reforzado por la situación de dependencia respecto de la Psicología en que se colocó la Didáctica en las últimas décadas, en las que su desarrollo se caracterizó por lo que Gimeno Sacristán llamó “disciplinariedad externa” (Gimeno Sacristán, 1982): los temas, los problemas, los métodos de la Didáctica, eran los que le aportaba la Psicología; la del Desarrollo primero, la Educacional después.

La década del ochenta colocó al campo didáctico al borde del estallido, sobre la base de discusiones que afectaron el equilibrio que acabamos de bosquejar. Fueron factores operantes en este quiebre:

43. En las instituciones formadoras de docentes, este estado de cosas se reflejaba en la organización curricular y la organización de los equipos docentes.

44. Este tipo de conocimiento didáctico se ligó sobre todo a los niveles inicial y primario; el nivel medio mantuvo la adscripción a la Didáctica General, y se benefició posteriormente con el desarrollo de las didácticas especializadas por contenidos.

1. Los análisis que pusieron en duda el rigor y el valor de una Didáctica General, sea en su versión formalizada (como tecnología de la instrucción con valor general), sea en su versión “ecuménica” (Brousseau, 1991) según la cual la didáctica general aparece como un compendio de conceptos suficientemente generales/difusos como para que especialistas de ramas diferentes puedan comunicarse entre sí.
2. Las objeciones a la suficiencia de los criterios psicológicos para determinar estrategias de enseñanza. Estas objeciones, desarrolladas con insistencia desde entonces, llevaron a un desplazamiento de la psicología que sólo recientemente comienza a balancearse, recuperándose tendencias teóricas y problemas compartidos (Coll, 1993).
3. La puesta en duda de la especificidad psicopedagógica de los niveles de la enseñanza, y la afirmación de que la especificidad de cada nivel es de carácter político-contextual.⁴⁵ Se ha afirmado que, aunque la construcción didáctica fundamenta la necesidad de tomar en cuenta los factores contextuales a la hora de definir una propuesta de enseñanza, esto no justifica epistemológicamente que por ello quede definido otro objeto de conocimiento en el campo didáctico. Se ha afirmado la “labilidad epistemológica” de las didácticas de nivel (Davini, 1996), basada no sólo en su dependencia de factores organizativos sino también en el cuestionamiento a las psicologías maduracionistas que han estado subyaciendo al desarrollo de las didácticas de nivel durante mucho tiempo.
4. El desarrollo de las didácticas especializadas en campos de contenidos. Las llamadas Didácticas Especiales se encuentran en la actualidad en situaciones desiguales de desarrollo, pero compartiendo un supuesto de trabajo: que la didáctica debe constituirse en torno a los contenidos. Han proclamado su independencia –relativa para algunos especialistas, absoluta para otros– de la Didáctica General –de la que recogen, eventualmente, los aportes que consideran cruciales– y han establecido sus programas de trabajo en aras de definir bajo qué condiciones pueden diseñarse situaciones apropiadas para la enseñanza de los especiales tipos de contenido que reúne la disciplina que las ocupa.

45. En la Argentina, por ejemplo, las modificaciones que la Ley Federal de Educación introduce en la escolarización de los niños en la franja que va de los doce a los catorce años es una buena muestra de ello: al modificar sustantivamente la estructura del sistema educativo, afectando con ello de manera total la definición de niveles, muestra dramáticamente la inespecificidad de las llamadas “Didácticas de nivel”.

Estamos lejos de alcanzar un nuevo equilibrio. Al menos en este momento, la situación en que cada tipo de disciplina se encuentra nos coloca un tanto lejos de esos estados de desarrollo disciplinario que hacen factible el diálogo fructífero:

- La didáctica general ha producido una fuga hacia las metateorías (Davini, 1996), generando un discurso interpretativo cada vez más alimentado por conceptos del conjunto de las Ciencias Sociales –en especial, de las teorías críticas– pero cada vez más alejado de la producción de reglas de acción.
- Las didácticas especiales se han ido afianzando, en una situación de reivindicación territorial de sus problemas y de sus conceptos que posiblemente es condición para su construcción como disciplinas pero que dificulta –y a veces llega a desautorizar– el aprovechamiento de conceptos producidos en una disciplina específica para explorar problemas en otros campos. Para reclamar su autonomía y construir sus programas de trabajo, las didácticas centradas en los contenidos han debido superar una fase crítica de su desarrollo en cuanto a la relación disciplina/didáctica: aquella en la que se suponía que, a los fines de la enseñanza, bastaba con conocer en profundidad la disciplina correspondiente y con reproducir, en lo metodológico, algunos modos de indagación típicos de la misma, para definir la enseñanza adecuada de los contenidos respectivos; como se ha visto, se trata de los argumentos de la posición que hemos llamado academicista, en el debate entre formación general y especializada.⁴⁶

46. La identificación *enseñanza/métodos de las disciplinas* ha sido problemática para la Didáctica. Véase, por ejemplo, el caso de las Ciencias Sociales, más específicamente de la enseñanza de la Historia. Años atrás, aquella identificación se verificaba bajo la forma del “trabajo sobre las fuentes”, que suponía que poner a los alumnos frente a las fuentes de la investigación histórica era condición suficiente para que “reconstruyeran el pasado”. Pese al valor que tuvo esta iniciativa como superación de visiones reificadas de la historia y en especial de las visiones maniqueas que campeaban en los libros de texto, es claro que la historia no es una mera recopiladora de fuentes y que, con este estilo de trabajo, se transmitió una versión puerilizada del trabajo historiográfico. Recientemente, la identificación *enseñanza/métodos de las disciplinas* se verifica bajo la forma de una extensión de los métodos de la historia oral a las actividades de los alumnos, quienes aprenderían historia mediante la realización de “historias de vida”.

Como puede entenderse, el problema no radica en una “inadecuada aplicación” de los métodos de trabajo de las disciplinas, sino en la suposición de que la situación de quien aprende una disciplina es análoga a la de quien realiza investigación con una fuerte formación en la misma.

- Las didácticas de nivel luchan con las redefiniciones de su sujeto a que las obligan los procesos de reforma en la conformación estructural del sistema educativo que tienen lugar en diversos países y que modifican la población que asiste a cada nivel; a la vez que deben sostener su referencia con respecto a un campo psicológico notablemente disperso y con tendencia a la especialización por problemas, y no por "momentos evolutivos".

Como puede suponerse, esta situación genera considerables dificultades a la hora de pensar la formación inicial y permanente de maestros y profesores. Ante la falta de conocimiento consolidado, muchas veces los formadores de docentes invierten una porción importante del escaso tiempo disponible para la formación en transferir a los alumnos los dilemas en que se debaten las didácticas, desplazando el tratamiento de propuestas didácticas más específicamente ligadas a su tarea futura y renunciando en consecuencia a la comunicación de reglas de acción. Lo mismo sucede en las instancias de perfeccionamiento: a falta de resoluciones didácticas relativamente consolidadas, los capacitadores convierten las polémicas de los campos de referencia en contenidos de la capacitación.⁴⁷

El conocimiento específico acerca de la enseñanza del que se dispone para la formación es disperso, está en situación controversial y con escasas perspectivas de articulación. En este sentido, no coincidimos con Davini cuando sostiene que "pareciera que la didáctica general y sus especializaciones están mucho más unidas que lo que una primera visión puede suponer" (Davini, 1996: 64), aunque sea posible coincidir con ella en que "las separarían cuestiones no exactamente referidas a estructuras conceptuales diversas" (Davini, 1996: 64). Desde nuestra perspectiva, las separan cuestiones ligadas a prácticas socioprofesionales y a regímenes discursivos cuya defendida especificidad justifica no sólo la producción autónoma de conocimientos sino la supervivencia de comunidades de expertos diferenciadas.

Por lo dicho, realizar opciones puede ser un serio error. No parece posible desconsiderar los avances producidos por las didácticas centradas en

47. Desde luego, forma parte de los procesos de apropiación del saber de la ocupación conocer los principales debates que atraviesan el campo profesional; en este sentido, transmitir los principios y los desarrollos de los debates es una acción con tanto valor formativo como otras. El problema se presenta cuando los debates sustituyen a las reglas de acción.

los contenidos. De hecho, de ellas ha provenido buena parte de la renovación del discurso didáctico y de la forma de enfocar los problemas didácticos en los últimos años. De todos modos, plantean algunos problemas, fundamentalmente derivados de que no han logrado cubrir exhaustivamente con investigación suficiente el problema de la enseñanza de la diversidad de campos de contenidos.⁴⁸ Tampoco parece posible renunciar a algún tipo de discurso unificador, y esto no sólo en la formación de maestros (que deben "lidiar" con tantas didácticas especiales como áreas o disciplinas enseñan) sino en la formación de cualquier docente, en parte por aquel valor "ecuménico" del que habla Rousseau, y también porque es legítimo pretender un proyecto didáctico global para la escuela. La situación de las didácticas de nivel es más delicada, toda vez que la influencia de los enfoques contextualistas del desarrollo cognitivo destruye el concepto mismo de desarrollo natural (Baquero y Terigi, 1996), pero no puede desconocerse el aporte original que tradicionalmente han realizado los grupos de didactas especializados en los diferentes niveles de la enseñanza.⁴⁹ Las didácticas especializadas por nivel pueden aportar una tradición de reflexión sobre los niveles de la enseñanza, y contribuir a fundamentar la especificidad de la intervención didáctica en características político-contextuales de la organización escolar.

La cooperación en todos los casos es imprescindible, sobre todo porque ninguna región del conocimiento didáctico está en condiciones de erigirse en portadora de una teoría totalizadora sobre el objeto. Pero, ¿cuál es el objeto? Sin lugar a dudas, la enseñanza. Objeto de características peculiares, enormemente complejo, atravesado por dimensiones éticas y políticas, desarrollado por sujetos concretos en contextos determinados. Las didácticas especializadas (por nivel o por contenido) no tienen por qué asu-

48. Por otro lado, no debe pensarse que la producción de soluciones al problema de la enseñanza que puede ofrecer cada campo especializado se traduce automáticamente en conocimiento disponible para los docentes. Una innovación adquiere sentido para los docentes cuando forma parte de la historia del pensamiento pedagógico, "cuando al mismo tiempo retoma y supera lo aprendido" (Lerner, 1994: 35). Cierta difusión de los enfoques centrales de cada región del conocimiento didáctico es necesaria para que las novedades producidas en su marco se transformen en piezas de conocimiento utilizable para los docentes.

49. Piénsese, por ejemplo, en el peso que los aportes de los didactas del nivel inicial han tenido para la reivindicación de la especificidad pedagógica de un nivel tradicionalmente concebido como acompañante y custodio del desarrollo.

mir (y de hecho no asumen) la responsabilidad sobre el conjunto de la enseñanza. Pero, donde los investigadores pueden suspender el juicio o poner reparos epistemológicos, investigativos o metodológicos, la formación está obligada a dar respuestas, aun si no las posee. La formación no puede concebir la enseñanza y los conocimientos que podrían dar cuenta de ella como una yuxtaposición de enfoques y de teorías independientes, porque de hacerlo (y muchas veces lo hace) estaría dejando la integración y la utilización en manos de los docentes; en manos de quienes tienen menos elementos que sus formadores (por ello éstos los forman) para decidir y definir. La formación está obligada a dar cuenta de la articulación en la enseñanza de cuatro componentes fundamentales:

- los contenidos de la enseñanza –que, como se sabe, no equivalen a los conocimientos disciplinarios sino que constituyen una construcción didáctica sobre los mismos–;
- las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende –presentadas con grados diversos de exhaustividad para cada campo disciplinario, a partir de trabajos de investigación realizados tanto en el ámbito de la Psicología Educacional como en el de la Didáctica (General y Especiales)–;
- los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos;
- las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación.

¿Hay modo de alcanzar estas articulaciones? En principio, sí, si se tienen en cuenta varios aspectos susceptibles de articulación entre sí en una propuesta formadora:

1. Es posible embarcarse en lo que Edelstein ha llamado la “construcción metodológica”: Dice esta pedagoga: “Hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica. Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de

un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996: 85).

2. En un contexto semejante, la formación didáctica de los docentes debería incluir visiones actualizadas del desarrollo investigativo en las diversas regiones de la Didáctica. Esta inclusión es indisociable de una mayor profesionalización de los formadores, que los ponga en contacto con la producción reciente en estos campos y los convierta a ellos mismos en productores de conocimiento especializado. Si la enseñanza es el saber profesional específico y si muchos de sus desarrollos actuales tienen lugar en las llamadas “didácticas regionales”, entonces este saber debe estar a disposición de los docentes.
3. La formación didáctica de los docentes debe incluir también trabajos de diseño, destinados a generar, en condiciones relativamente controladas, propuestas propias de enseñanza para los sectores que las Didácticas aún no han logrado cubrir en la investigación.⁵⁰
4. En forma complementaria, es posible considerar lo que Alen y Delgadillo llaman la “receta pedagógica” (aun cuando esta designación connota sentidos debilitantes de la profesionalidad que nos interesa evitar): se trata de soluciones probadas en la experiencia concreta del trabajo en las escuelas, a problemas urgentes referidos a diversos aspectos de la actuación. Las autoras las proponen sobre todo para urgencias referidas al control disciplinario, la relación con los padres, etcétera, pero aquí creemos que son extensibles a los problemas de la enseñanza, con tal de que se respeten las condiciones que ellas mismas establecen para que estas “soluciones a problemas” no se conviertan en recetas de aplicación mecánica:
 - “Caracterizar los elementos contextuales que dieron marco a su elaboración.
 - Presentar la propuesta y justificarla en sus diversos aspectos y características.
 - Promover la comprensión de las decisiones que se tomaron.
 - Analizar los resultados obtenidos. Y fundamentalmente:
 - Disipar la creencia de que siempre que se apliquen determinadas estrategias se obtendrán los mismos resultados” (Alen y Delgadillo, 1994: 72).

50. Presentaremos los trabajos de diseño en el capítulo final de este libro.

En el mismo sentido parece pensar Elliott cuando propone que "el conocimiento profesional se compone de repertorios de casos experienciales que se almacenan en la memoria a largo plazo de los prácticos y que representan su stock de comprensión situacional" (Elliott, citado en Pérez Gómez, 1993: 347).

9. SOBRE EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

El problema de la formación docente encuentra un punto crítico en la continuidad de la formación y el desarrollo profesionales. Este aspecto de la formación de maestros y profesores es probablemente el más desatendido en la mayoría de los países (Castro Silva, 1991; O.C.D.E., 1991). Diversos estudios detallan los problemas que aquejan a los sistemas de "formación postinicial", "perfeccionamiento en ejercicio", "formación en curso de empleo", etcétera. En general, estos estudios devienen en listas de problemas, categorizados según criterios diversos (Castro Silva, 1991; O.C.D.E., 1991; Imbernón, 1994). A los fines de nuestro análisis, más que construir una nueva lista abarcadora de las ya existentes, parece preferible enfocar de manera específica aquellos problemas que pueden considerarse centrales para nuestra propia realidad. Éstos son:

1. la escasez y la desarticulación de la oferta existente;
2. la inadecuación de la base informativa en el diseño y la selección de la formación postinicial;
3. la escasez de instancias de formación que preparen sistemáticamente para el desempeño del rol de capacitador;
4. la desconsideración de los requisitos formativos específicos que derivan de la experiencia diferenciada de los destinatarios;
5. la prioridad dada, por lo general, al docente individualmente considerado como sujeto de la formación postinicial;
6. la inadecuación entre las condiciones laborales de los docentes y las exigencias de capacitación.

En lo que sigue analizaremos sintéticamente cada uno de ellos.

9.1. La escasez y la desarticulación de la oferta existente

Como se ha dicho, en nuestro país no ha existido una oferta institucional consolidada y accesible para el perfeccionamiento de los docentes una vez que éstos inician su carrera profesional: el subsistema se ha concentrando en la formación de grado, constatándose un muy escaso desarrollo institucional en torno a las otras instancias de la formación docente (Diker y Terigi, 1994a). Aunque es posible registrar intentos del propio subsistema y de organizaciones diversas tendientes a suplir las carencias o los desajustes de la formación docente de grado por medio de ofertas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de maestros y profesores, la administración de la educación generalmente ha ignorado la existencia y las potencialidades de esta oferta alternativa desarrollada por diversas instituciones (organizaciones no gubernamentales, instituciones formadoras, universidades, gremios, instituciones privadas, etcétera), situación por otra parte común a diversos países (Imbernón, 1994).

La O.C.D.E. ha señalado este mismo problema para Europa, y ha sugerido la conveniencia del establecimiento de una estructura profesional más progresiva (O.C.D.E., 1991). Fernández Pérez ha dicho recientemente: "Hasta el momento, no conozco fórmulas eficaces, ensayadas con éxito, para romper ese hiato pernicioso entre la formación inicial y la profesionalización cualitativa, valga la expresión, de los docentes, a lo largo de su ejercicio profesional, *de una manera institucionalizada, incorporada a la normalidad regular de los diversos sistemas educativos de Europa y América* que he tenido oportunidad de conocer directamente" (Fernández Pérez, 1995: X. La bastardilla es nuestra). Frente a estos señalamientos, parece claro que la capacitación debería organizarse de un modo sistemático, constituyendo una secuencia significativa en vez de una serie de opciones aisladas o fortuitas, por excelentes que sean (O.C.D.E., 1991).

Una formación que se define como continua, que no considera a la formación inicial como el continente de todas las respuestas a las necesidades que plantea la práctica profesional, debe garantizar la oferta de trayectos de formación posteriores sistemáticos y articulados.

En este sentido es deseable que, al tiempo que la oferta se amplía para cubrir los requerimientos formativos de los docentes en ejercicio, se avance hacia una articulación de la oferta de formación continua de maestros y profesores que, a través del concurso de todos los sectores con capacidad

organizada para atender aquellos requerimientos, garantice una gestión de la capacitación más cercana a las escuelas y, por lo tanto, a las necesidades reales de los docentes.

9.2. La inadecuación de la base informativa en el diseño y la selección de la formación postinicial

Existen problemas serios derivados de la falta de base informativa para definir y llevar a cabo las acciones de capacitación de docentes en ejercicio por parte de los organismos interesados, así como para la selección adecuada entre las posibilidades existentes por parte de quienes tienen necesidad de capacitación.

Desde el punto de vista de las políticas, las ofertas suelen diseñarse según lo que los organismos creen que son necesidades imperiosas de perfeccionamiento; necesidades generalmente ligadas a las innovaciones impulsadas por esas mismas políticas. No es frecuente que estos organismos realicen investigaciones destinadas a detectar áreas problemáticas de la práctica escolar, o encuestas destinadas a relevar los intereses acuciantes de maestros y profesores. Además, lo característico es que las acciones de perfeccionamiento se planifiquen y desarrolleen desvinculadas de la formación inicial: el perfeccionamiento "define sus temas de actualización sin tomar en cuenta el punto de desarrollo en que los programas de la formación inicial dejaron aquellas materias que deben ser actualizadas o, por el contrario, decide el contenido de sus cursos y cursillos sin tener como referencia las debilidades y vacíos que tienen los programas de primera formación" (Castro Silva, 1991: 75).

Ejemplifiquemos este punto. Uno de esos vacíos de la formación inicial es, en el caso de los maestros de nivel primario, la formación para impartir enseñanza en plurigrado: en 1994 no se registraba en el ámbito nacional ninguna oferta específica en las carreras de formación de grado destinada a atender grados agrupados, y existían en algunas provincias unas pocas orientaciones en educación rural de las cuales es posible suponer que incluirían algunas estrategias para esta modalidad específica de organización del trabajo en el aula. Se trata de un ejemplo del tipo de vacíos que un adecuado estudio de la formación inicial podría señalar a las agencias de perfeccionamiento. No existen datos precisos acerca de la cantidad de salas múltiples en la enseñanza primaria argentina: sólo sabemos que, según da-

tos del Censo Docente de 1994, 4957 docentes se desempeñan en escuelas de personal único, pero no sabemos cuántos de los que trabajan en escuelas con más de un docente atienden grados agrupados. En todo caso, numerosos docentes de nivel primario atienden en forma simultánea varios grados de la escuela primaria, siendo altamente probable que no hayan recibido capacitación específica para ello.

Es precisamente desde la perspectiva de la desarticulación con la formación de grado y con los requerimientos de la práctica docente que los países latinoamericanos reunidos en 1988 en el Seminario Regional sobre Innovaciones en las Instituciones Formadoras de Docentes para los niveles primario y básico concluyeron que las actividades de perfeccionamiento ofrecidas por las gestiones gubernamentales tendían a ser "reiterativas", "a menudo contradictorias", "anárquicas" e "irrelevantes" (Castro Silva, 1991).

La falta de base informativa podrá resolverse en tanto y en cuanto se diseñen dispositivos institucionales destinados a la evaluación y el seguimiento tanto de la formación de grado como de la posterior. La ausencia de seguimiento de la formación de grado deviene en desajustes y reiteraciones entre ésta y la capacitación a la que el docente en ejercicio tiene oportunidad de acceder. Por su parte, las ofertas de perfeccionamiento suelen comenzar y terminar en los márgenes de tiempo de la capacitación en sí: así como no abundan los estudios previos, tampoco se registran usualmente acciones de monitoreo y seguimiento de las consecuencias y el impacto de la capacitación en la formación y la práctica de los sujetos. Como consecuencia, los temas que se ofrecen y seleccionan en las acciones de formación postinicial corren el riesgo de ser poco relevantes, a la vez que pueden quedar áreas deficitarias que no llegan a ser cubiertas. Cuando ocurre lo contrario, por lo general es producto de la experiencia acumulada en el área de capacitación y de una sensibilidad particular frente a los problemas de la práctica profesional de muchos formadores y capacitadores de docentes, más que de una política dirigida en este sentido.

Desde el punto de vista de los destinatarios de la capacitación, la dispersión de la oferta y la ausencia de perspectivas que orienten y reorienten el desarrollo profesional devienen en una selección sesgada por la oferta disponible, las exigencias de la promoción en el escalafón, las modas en teoría pedagógica, las demandas propias de los procesos de transformación curricular, etcétera. Aun cuando los docentes visualicen el perfeccionamiento

como una oportunidad para mejorar la propia formación, interactuar con pares y someter a crítica y revisión la propia actuación, subsiste un problema de débil "capacidad de demanda" toda vez que no se disponga de canales formales que releven de manera sistemática sus intereses y solicitudes.

9.3. La escasez de instancias de formación que preparen sistemáticamente para el desempeño del rol de capacitador

En relación con lo antedicho, suele haber una distancia –en ocasiones severa– entre los requerimientos de los profesores en ejercicio, que demandan especialmente soluciones que mejoren su actividad profesional (Imbernón, 1994), y lo que suelen ofrecer quienes se ponen al frente de los cursos de capacitación.

En principio, lo usual es que el personal que se encarga de las tareas de perfeccionamiento sea el mismo que se desempeña en la formación inicial; no es éste el problema sino la ausencia de una preparación especial para esta función que permita diferenciarla con claridad de su propio trabajo en la formación de grado. “Tanto el hecho de que sean profesores de las escuelas de formación quienes principalmente se encarguen de los programas de perfeccionamiento, como el hecho de que estos profesores carezcan de un nivel deseado de competencia, sirve para explicar la semejanza que existe entre los procedimientos organizativos y didácticos con que se realiza el perfeccionamiento y los que se emplean para impartir la enseñanza en las escuelas de formación” (Castro Silva, 1991: 76).

En contraposición, y en particular cuando se trata de ofertas de capacitación que no provienen de las instituciones formadoras sino, por ejemplo, de las universidades (especialmente en el campo de la actualización disciplinaria), también ocurre que los capacitadores suelen situarse en niveles altos de elaboración conceptual y sufren un extrañamiento importante con respecto a la acción docente que se desarrolla en las instituciones educativas, con lo cual la distancia con los problemas de los prácticos se acentúa.

Desde luego, estos problemas son visualizados por muchos capacitadores que, por motivaciones individuales o institucionales, se han centrado en la reflexión acerca de los problemas específicos que se deben enfrentar en la capacitación de docentes. Sin embargo, no puede esperarse que la calidad de las instancias de perfeccionamiento y su impacto sobre la

práctica docente queden librados a la resolución casuística. Por el contrario, sería deseable retomar estas experiencias e integrarlas en la definición de una política de capacitación que provea ciertas condiciones que garanticen su efectividad.

Una de estas condiciones sería, sin dudas, asegurar la actualización y el perfeccionamiento también de los profesores a cargo de las instancias de capacitación. Este perfeccionamiento debería referirse tanto a contenidos ligados a una didáctica específica de la acción de perfeccionamiento como a los problemas más generales de la formación y el ejercicio profesional docente.

Aun cuando en nuestro país se han llevado a cabo algunas experiencias en este sentido, lo cierto es que los programas de capacitación y actualización profesional destinados a los capacitadores de docentes no alcanzan todavía los niveles mínimos necesarios, lo que, como puede suponerse, comporta una limitación importante para materializar políticas de mejoramiento de la formación docente continua (Castro Silva, 1991: 76).

9.4. La desconsideración de los requisitos formativos específicos que derivan de la experiencia diferenciada de los destinatarios

Las ofertas de perfeccionamiento suelen ser homogéneas desde el punto de vista de la experiencia del destinatario, en el sentido de que no existen especificaciones que atiendan a la peculiaridad de los requerimientos formativos que tienen grupos diferentes de docentes según los años de ejercicio. En principio, “con muy ligeras excepciones, la aplicación de los programas de perfeccionamiento no considera la experiencia acumulada por quienes circunstancialmente hacen de alumnos” (Castro Silva, 1991: 76), por lo que se registran problemas de reiteración y de desconexión con respecto a las prácticas de los docentes que se capacitan.

Esta situación deja sin atender las necesidades formativas reales, que son diferentes según la experiencia acumulada por los asistentes. En investigaciones diversas (por ejemplo Veenman, 1984) se ha comprobado que la problemática docente de los profesores noveles no es igual a la de aquellos docentes con algunos años de experiencia en el ejercicio de la profesión. Problemas como el control de la disciplina, el tratamiento de las diferencias individuales en el aula, la insuficiencia del material didáctico, el trato

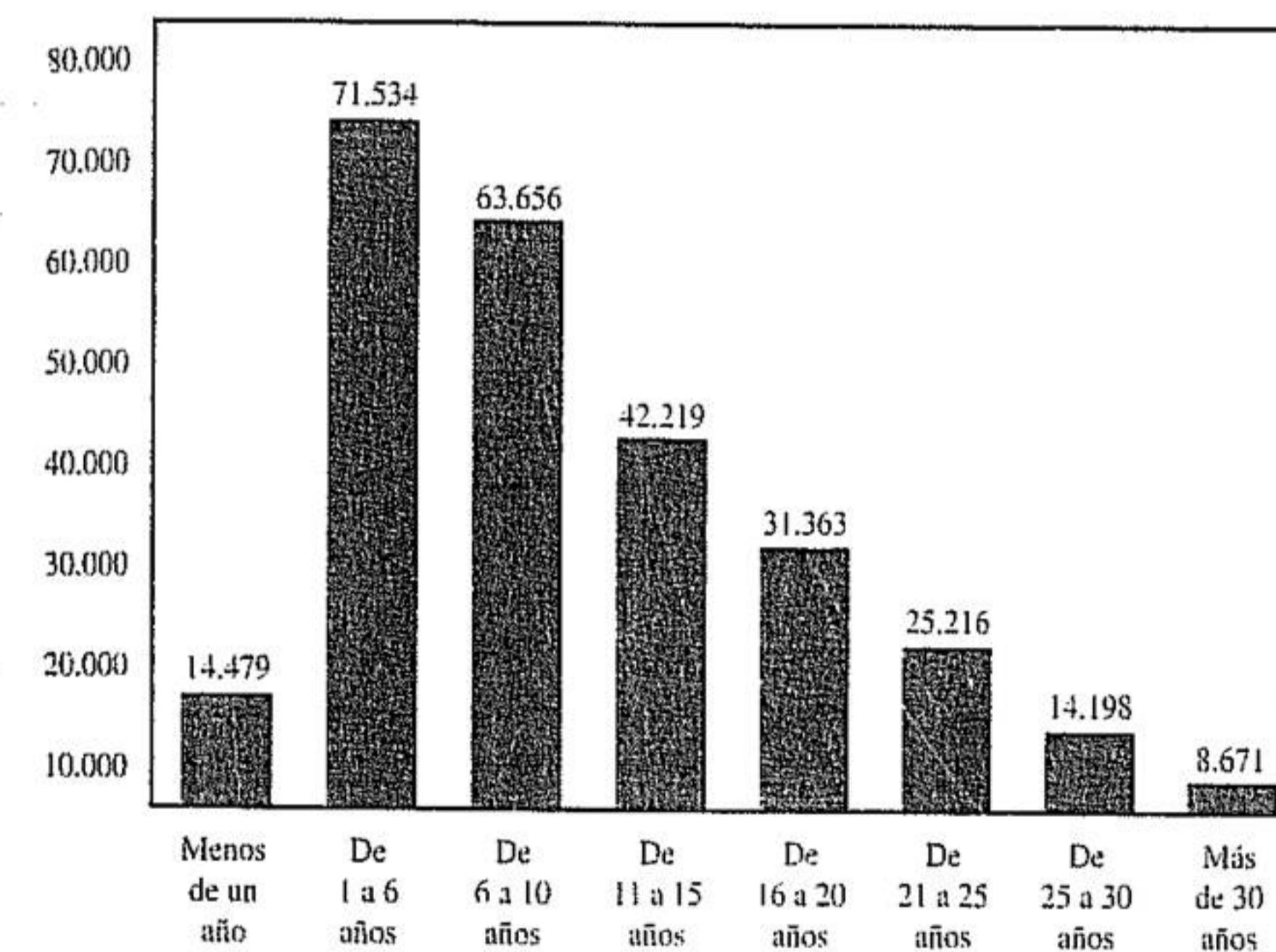
con los padres, la motivación de los alumnos, la elaboración de un programa para el día y el tratamiento del horario o la evaluación de los aprendizajes acucian de manera específica a los docentes menos experimentados (Imbernón, 1994). Por su parte, a lo largo del ejercicio profesional, al tiempo que aumentan la serenidad y la eficacia, disminuyen alarmantemente la innovación y la inquietud (Huberman, citado en Imbernón, 1994: 50), por lo cual para los profesores con mayor cantidad de años de ejercicio la actualización es una necesidad específica, en tanto, al menos en teoría, no afecta del mismo modo a los docentes noveles.

Esta diferencia en los requerimientos formativos según los años de ejercicio debería replicar en una racionalización y una planificación de la formación continua que atienda a las diferentes etapas por las que atraviesa un profesor durante los años de ejercicio profesional. En algunos países (Alemania, por ejemplo) la atención al llamado "profesor novel" es lo suficientemente explícita como para que existan disposiciones oficiales por las cuales el título habilitante se expide tras algún tiempo de ejercicio (uno o dos años, según la especialidad), incluyéndose formalmente los primeros desempeños laborales como parte de la formación inicial (Ghilardi, 1993). En otros (por ejemplo, Inglaterra y País de Gales) se ha llegado a proponer una programación diferencial para el perfeccionamiento de profesores según los años de experiencia.⁵¹

51. El ejemplo –una propuesta realizada por un comité para el estudio de la carrera docente en el País de Gales– es lo suficientemente interesante como para que lo citemos con algún detalle: “*Un año de adaptación*, un período de cuatro a seis años a lo largo del cual los enseñantes han de asistir a unos *cursos breves sobre determinados temas*; un *periodo de reorientación* después de seis u ocho años de experiencia, que puede originar una excedencia para asistir a un curso de un trimestre y un cambio de orientación en la carrera; un período complementario de estudios en *seminarios de alto nivel* a fin de perfeccionar los conocimientos especializados; aproximadamente hacia la mitad de la carrera, al cabo de unos doce o quince años, algunos enseñantes se benefician de un *programa de altos estudios* de una duración de un año o más que los prepara para posibles funciones de animación o dirección; durante la segunda parte de la carrera es necesario preparar una minoría de profesores para tareas directivas de alto nivel, mientras que la mayor parte se beneficiará regularmente con las posibilidades de la *formación permanente*” (Imbernón, 1994: 48-50. La bastilla es nuestra).

En la Argentina, la planificación de la oferta de perfeccionamiento puede beneficiarse de una consideración cuidadosa de la antigüedad y la formación de los docentes en ejercicio. Para dar sólo un ejemplo, datos de 1994 muestran que, en el nivel primario, los docentes noveles (esto es con menos de 5 años de antigüedad) constituyan el grupo más numeroso entre todos los docentes en ejercicio:

Grafico 4. Docentes de nivel primario en ejercicio en el sistema educativo argentino, discriminados por antigüedad. Frecuencias absolutas. Año 1994.



Fuente: Red PICPEMCE-UNESCO (1995). *Proyecto Formación Docente Inicial para la Educación Básica. Formulario 1. País: Argentina. Anexos. gráfico n° 4*. Fuente primaria: datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos.

Según estos datos, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio debería contemplar una proporción relativamente importante de propuestas centradas en los temas y los problemas que afectan a los docentes que acaban de incorporarse al ejercicio de la profesión. Se trata tan sólo de un ejemplo del

tipo de información disponiendo de la cual es posible ajustar la planificación de la formación continua a las características de los destinatarios.⁵²

9.5. La prioridad dada al docente individualmente considerado como sujeto de la formación postinicial

Por tradición, las acciones de capacitación se planifican y definen tomando como destinatario privilegiado el docente individualmente considerado. Sin embargo, experiencias desarrolladas en acciones de capacitación en temas emergentes de los nuevos contextos políticos y culturales en que está inmersa la educación muestran que la mayor eficacia de la capacitación está estrechamente ligada a la apelación al cuerpo docente, al colectivo profesional, de una escuela determinada. Desde el punto de vista del desarrollo de actitudes personales y competencia pedagógica hacia la diversidad cultural, por ejemplo, se ha sostenido la importancia de que los programas de formación no se dirijan a profesores concretos en su calidad de individuos, sino que focalicen en el *staff* escolar en su conjunto, procurando de este modo reestructurar los procesos de funcionamiento escolar (Jordán, 1994). En general se afirma que “los programas de formación y de perfeccionamiento de los docentes deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido” (Davini, 1995: 130).

La reflexión reciente en torno a esta cuestión sostiene “el rechazo a una formación permanente individual, en la que el profesor recibe una formación al margen de su contexto específico, y ha potenciado una formación permanente en representación de la institución (de efecto dominó o en cascada), en la que el profesor se inscribe en un grupo de pertenencia que actúa en una práctica educativa determinada, diferenciada de otras incluso de características semejantes” (Imbernon, 1994: 76).

Estas consideraciones tienden a converger con la mayor importancia reconocida a “la formación en curso de empleo basada en la escuela” (O.C.D.E., 1991: 105). Se han afirmado sus ventajas no sólo por los beneficios para el docente en relación con su propia práctica sino también por

52. Lo que nos lleva nuevamente a los planteos del punto 9.2. de este apartado, referidos a la necesidad de contar con una base informativa para definir y llevar a cabo las acciones de perfeccionamiento.

“los beneficios que representa para la escuela y para los equipos de docentes que comparten el proceso mutuo de aprendizaje orientado hacia los fines específicos de las instituciones” (O.C.D.E., 1991: 105).

Aunque los regímenes habituales de contratación de los profesores que se desempeñan en los niveles medio y terciario debilitan la pertenencia institucional en comparación con la situación de los docentes de los niveles inicial y primario, lo cierto es que el acento que las reformas educativas en curso en diversos países (la Argentina entre ellos) ponen tanto en la autonomía de las instituciones escolares como en el papel de los profesores en la construcción del *curriculum* (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994) hace razonable exigir que, en un futuro no demasiado lejano, la inserción institucional de todos los docentes se acerque a una situación más adecuada para el trabajo colegiado.

Ahora bien, para que las propuestas de capacitación basadas en la escuela tengan lugar de manera efectiva, deben darse dos condiciones complementarias entre sí:

1. En primer lugar, “debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado” (Fullan, 1994: 160), en dirección a superar la tradición de trabajo individual y los riesgos de lo que Fullan ha denominado “colegialidad fingida”. Alen y Delgadillo acercan un ejemplo de estos cambios que se requieren: “priorizar en el momento de la capacitación su condición de alumnos por sobre la de maestro o profesor exige varias reelaboraciones sobre la percepción de su rol. Aceptar un tiempo de aprendizaje como parte de la función docente es un ejemplo de ellas” (Alen y Delgadillo, 1994: 105).
2. En segundo lugar, deben garantizarse las condiciones laborales necesarias para que los docentes puedan acceder a estas instancias sin poner en riesgo la continuidad del trabajo de la institución.

En este último sentido, es importante aclarar que una capacitación basada en la escuela no necesariamente debe superponerse en tiempo y lugar con el desarrollo de la actividad regular de la institución. Puede realizarse fuera del tiempo de clases e inclusive –si fuera necesario– en otro espacio, siempre y cuando los docentes dispongan de tiempos rentados para llevarla a cabo. Si se dieran estas condiciones las instancias de capacitación dirigidas a la institución coincidirían entonces con el tiempo de trabajo de los destinatarios, aunque no necesariamente con el tiempo de dictado de clases.

9.6. La inadecuación entre las condiciones laborales de los docentes y las exigencias de capacitación

Hasta aquí hemos afirmado que proveer instancias de capacitación a los docentes en servicio debidamente articuladas, gratuitas, que respondan a los requerimientos profesionales que les presentan los problemas de la práctica, que atiendan a la experiencia diferenciada de los destinatarios y que prioritariamente se orienten hacia el conjunto de los profesores de una institución, constituye una necesidad impostergable en el marco de una concepción de la formación docente como continua.

Sin embargo, todo ello no es suficiente si no se garantizan también ciertas condiciones laborales que hagan posible que los docentes accedan de manera sistemática a las instancias de capacitación que se les ofrecen.

Por lo general, la capacitación ha sido concebida tanto por las administraciones gubernamentales, como por maestros y profesores, como una opción individual de carrera, dependiente de la voluntad y de la capacidad personal de sostenimiento de los propios docentes, que realizan actividades de capacitación, en su mayor parte, fuera del horario escolar y en tiempos no rentados. En coyunturas de transformación esta situación se agrava, toda vez que los docentes están obligados a cumplir con ciertos requisitos de capacitación, como condición para conservar sus puestos de trabajo, aun sin contar, prácticamente en ningún caso, con las condiciones apropiadas para hacerlo.

En contraposición, pensamos que la capacitación debe ser entendida no sólo como un deber sino fundamentalmente como un derecho de los docentes, en tanto es un espacio de apropiación de herramientas teóricas y prácticas tendientes a incrementar su autonomía para enfrentar las múltiples decisiones que día a día se toman en las aulas. Desde esta perspectiva, junto con el mejoramiento de la situación salarial y las condiciones de trabajo, la capacitación en servicio puede ser visualizada como uno de los pilares de la estrategia de enfrentamiento al proceso de proletarización del trabajo docente, entendiendo por tal la pérdida de control y autonomía sobre la propia tarea.

En esta perspectiva resulta indispensable que la capacitación pase a formar parte de la definición de las condiciones laborales de los docentes. En este sentido, avanzar hacia la conformación de cargos docentes que incluyan horas rentadas para capacitación, y organizar ofertas articuladas en programas de diverso tipo, constituyen requisitos para extender el impacto de las

políticas de perfeccionamiento del personal en actividad. Buenos programas secuenciados de formación en curso de empleo no sólo mejoran la enseñanza por lo que aportan al sujeto que se capacita, sino que permite que los docentes progresen en su carrera de modo visible y racional (O.C.D.E., 1994).

10. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LAS DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Establecida ya la identidad de la actividad docente como *in trabajo*,⁵³ nos interesa aquí abordar la discusión acerca de la profesionalización docente y sus implicaciones en términos de la formación. Para ello, retomaremos dos sentidos del concepto “profesionalización” no sólo compatibles sino complementarios con la definición de la docencia como un trabajo:⁵⁴ profesionalización en tanto desarrollo de las aptitudes necesarias para desempeñar la propia actividad (Ghilardi, 1993) y profesionalización como potenciación (*empowerment*) de los niveles de responsabilidad y autonomía sobre la tarea (véase Hargreaves, 1996).

Ahora bien, el punto central es determinar qué tipo de formación contribuye a fortalecer la profesionalidad de maestros y profesores así definida. Para resolver esta cuestión reconocemos básicamente dos procedimientos:

- proceder por comparación con otras ocupaciones ya consensuadas como profesiones, e intentar replicar las características de su formación, o
- partir del análisis de los requerimientos profesionales específicos que plantea la práctica docente, y diseñar unos trayectos formativos acorde con ellos. Examinemos sucintamente cada una de ellas

53. Véase el apartado “La identidad de la actividad docente” en este mismo capítulo.

54. Durante mucho tiempo las discusiones en torno de la profesionalización de la docencia se plantearon en términos polares: trabajo vs. profesión; profesión vs. oficio; etcétera. Estas polarizaciones partían de una concepción de profesión identificada con las profesiones liberales y su oposición respecto de la definición de la docencia como un trabajo se vinculó, hacia la década del '70, con la instalación de posiciones político-gremiales antagónicas. En la actualidad, la identidad de la actividad docente como un trabajo no es objeto de discusión.

10.1. ¿En qué se parecen un docente y un abogado?: las propuestas de formación "correctivas"

Desde la sociología de las profesiones se ha operado tradicionalmente a partir de la aplicación a la docencia, de unas definiciones y requisitos de profesionalidad construidos sobre la base de otras ocupaciones. Estos requisitos, si bien son múltiples y varían de autor en autor, suelen centrarse en: 1) el tipo de formación inicial recibida, 2) el grado académico que habilita para el ejercicio de la ocupación, 3) la proporción entre saberes teóricos y prácticos que la ocupación exige poner en juego y 4) los niveles de autonomía-responsabilidad sobre la tarea, que ésta supone.

El resultado de este tipo de análisis suele ser –como es esperable–, la confirmación de que la docencia no es una profesión, lo cual en rigor no significa otra cosa que la poco interesante conclusión de que la docencia no es una actividad equivalente a, digamos por ejemplo, el Derecho. El corolario de este procedimiento consiste en introducir reformas en la formación, tendientes a “corregir” los rasgos que atentarían contra una profesionalidad definida con independencia de las características específicas de la práctica docente.

En este marco, bajo la convicción de que una formación inicial “profesionalizante” debe tener una duración mayor y trayectos más complejos, tales como grado y posgrado (Musgrave, 1965; Lieberman, 1956; Darling-Hammond; Wise y Pease, 1983, referidos en Ghilardi, 1993), se propuso “en las últimas dos décadas, en casi todos los países occidentales, una modificación en la articulación y la duración de los estudios de los futuros docentes: profundización de aspectos disciplinarios; presencia más equilibrada de las ciencias de la educación; obtención de la licenciatura o el doctorado” (Ghilardi, 1993: 29), en general a través de un desplazamiento de la formación del profesorado hacia la universidad.⁵⁵

Así, por ejemplo, el Movimiento para la Profesionalización de la En-

55. Retomaremos este desplazamiento en el apartado “Los ámbitos institucionales de la formación” al final de este capítulo.

señanza en Estados Unidos⁵⁶ definió como uno de los puntos básicos para fortalecer la profesionalización de la enseñanza, “elevar el nivel de formación de los profesores, en cantidad de años y grado académico”. Estas reformas en los trayectos formativos (en particular, la implementación de posgrados en escuelas universitarias) se asoció, además, a un movimiento de jerarquización de la ocupación, a través de la diferenciación de funciones y de remuneración, “eliminando el sistema en el que todos los profesores ocupan el mismo estrato y las diferencias de sueldo las marcan la antigüedad y la credencial educativa” (Rodríguez Marcos, 1995).

La complejización de los trayectos formativos y el desplazamiento del anclaje institucional de la formación docente hacia las universidades, se vincularía también con la necesidad de promover una formación de mayor peso teórico que práctico, como medios para profesionalizar la ocupación. Este punto –que reconoce sus raíces en aquellas discusiones decimonónicas a que hicimos referencia en el capítulo 1–, parece sustentarse, más que en el análisis de los requerimientos de la práctica laboral, en la jerarquización social que resulta de un tipo u otro de formación. En efecto, por su aparentemente bajo nivel de complejidad teórica, “la percepción pública es que la formación del profesor puede ser omitida o adquirida fuera de los programas formales” (Leonard y Leonard, 1990: 22). De hecho, “cuanto más se acerca uno al trabajo con futuros docentes en el trabajo de campo y en el aula de la escuela, menos prestigio tiene la institución de educación superior”, dado que “la universidad otorga un bajo *status* a la supervisión de prácticas” (Rodríguez Marcos, 1995: 49).

Ahora bien, si el desplazamiento de la formación inicial hacia la universidad, la extensión de su duración, la expedición de títulos de grado y posgrado, el mayor peso de saberes teóricos que prácticos en los currículos de grado, no son medidas vinculadas a los requerimientos específicos del ejercicio de la tarea docente, pueden ser vías legítimas de jerarquización social de la profesión, aunque no necesariamente de profesionalización.

En efecto, existen algunas aproximaciones desde las teorías de las profesiones, que han estudiado de manera más cercana las relaciones entre teó-

56. Se trata de un movimiento impulsado en la década del '80 por los informes de Holmes Group (1986, “Tomorrow teachers”) y del Carnegie Forum on Education and the Economy (1986, “A nation prepared: teachers for the 21st century”) (Rodríguez Marcos, 1995).

ría y práctica en la experiencia docente (Halmos, Reiff, Benne, Bennet y Hockenstad, referidos por Ghilardi, 1993). Según estas corrientes, el grado de profesionalización de las diferentes ocupaciones es un *continuum* que va de ocupaciones que exigen la aplicación sistemática de un aparato teórico, a aquellas en las cuales, más que conocimientos teóricos se utilizan la intuición, la relación interpersonal y el propio sentido común, pasando por actividades que requieren un equilibrio entre experiencia y aplicación del caudal teórico. En las profesiones que tienen como objetivo "determinar cambios en las personas", estos autores señalan que no es beneficioso atribuir un valor excesivo a la utilización sistemática de un aparato teórico. De allí que evalúen de manera favorable la desprofesionalización de la actividad docente (Ghilardi, 1993). En el mismo sentido y retomando estas investigaciones, Tedesco agrega que "a diferencia de un médico, por ejemplo, cuyas decisiones están basadas en un sistema de conocimientos altamente estructurado y probado, una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas y teorías de escasa corroboración empírica. Desde este punto de vista, sería posible postular de manera favorable una hipótesis basada en la desprofesionalización de la actividad docente" (Tedesco, 1995: 169. Bastardilla en el original).

Si bien esta última postura revela un avance en tanto intenta determinar algunas características específicas de la práctica docente, no logra establecer unos rasgos de profesionalidad propios de esta ocupación. La utilización del concepto *desprofesionalización* es un indicador de que cuando se trata de determinar requerimientos formativos específicos, se sigue operando por oposición a un concepto de profesionalidad definido sobre la base de otras ocupaciones, aunque en este caso no para emularlas sino para distanciarse de ellas.

Frente a estas perspectivas, otros autores han intentado acercarse a un concepto de profesionalización más asociado a las particularidades de la tarea docente, para definir, sobre esa base, las características de la formación.

10.2. De la práctica docente a una nueva definición de profesionalidad

En el apartado acerca de la identidad de la actividad docente, hemos caracterizado la tarea docente como una tarea múltiple, que rebasa la defi-

nición normativa de la docencia como enseñanza; que puede desempeñarse en una variedad de contextos (rural, urbano, urbano-marginal, hospitales, prisiones, etcétera); que está atravesada simultáneamente por múltiples dimensiones, lo cual crea condiciones de inmediatez para el accionar docente; y que está caracterizada por un alto grado de indeterminación, y por tanto, de imprevisibilidad. Hemos afirmado también que la tarea docente supone una implicación personal y un posicionamiento ético, en tanto es una práctica que se realiza en relación con valores.

A partir de esta caracterización de la práctica docente muchos autores han centrado el problema del desarrollo de la capacidad profesional, es decir "de las aptitudes necesarias para desarrollar la propia actividad" (Ghilardi, 1993: 29), en una formación que habilite para la toma de decisiones permanentes, repentina, situadas y autónomas. Así, se ha propuesto el fortalecimiento de los esquemas prácticos de acción (Gimeno Sacristán, 1991), el direccionamiento de la constitución del *habitus* profesional y la formación de prácticos reflexivos (Schön, 1992; Perrenoud, 1994), la formación de profesionales reflexivos (Zeichner, 1995), etcétera.

A pesar de sus diferencias, estos autores coinciden en que una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar sus cursos de acción.

Las propuestas que hemos llamado aquí "correctivas" merecen, desde esta perspectiva, serios cuestionamientos, dado que ninguna instancia formativa que se aleje de los problemas de la práctica podría ser considerada profesionalizante. Esto no significa que se desestime el valor de los saberes teóricos. Todo lo contrario. El problema radica en las propuestas de formación que "hacen hincapié en la llamada 'base del conocimiento' de la enseñanza, elaborada por medio de la investigación universitaria, y en que los estudiantes de profesorado funden su práctica en la aplicación de esa investigación", bajo el supuesto de que 'la' teoría reside de modo exclusivo en las universidades y la 'práctica' en las escuelas primarias y secundarias" (Zeichner, 1995: 388-389).

En términos de Perrenoud, de lo que se trata es de "[...] romper con la ficción según la cual este saber es en sí mismo un medio de acción! [...] De

reconocer que la puesta en práctica de esos saberes en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos”, vinculados, “como señala Bourdieu, no sólo con el conocimiento de principios o de reglas sino también con la cuestión de la manera o el momento oportuno de aplicar esos principios y reglas [...] con la posibilidad de decidir si tal saber es pertinente en tal situación” (Perrenoud, 1994a: 29. Original en francés). Y estas cuestiones sólo pueden resolverse poniendo en relación durante la formación, el conjunto de los saberes teóricos y metodológicos, con un análisis sistemático de la práctica educativa.

Lejos ya de las posiciones correctivas, algunas de ellas muy extendidas hoy en el contexto de reforma del profesorado en distintos países, se puede sostener que la adquisición de conocimiento teórico *per se* no “libera” a los docentes de las rutinas reproductivas de la práctica, ni les da mayor autonomía en la toma de decisiones cotidianas, si no se establece lo que Zeichner llama una relación dialógica con la práctica (Zeichner, 1995).

Por otra parte, y habida cuenta de los límites del trayecto inicial de formación para configurar la práctica laboral,⁵⁷ es necesario retener que una formación profesionalizante no puede reducirse a la formación inicial sino que debe abarcar la totalidad de la carrera profesional docente. Desde ya, algunos tramos de esta formación continua podrán realizarse en el marco de programas formales de capacitación y perfeccionamiento, pero ya no con el objetivo de obtener titulaciones de posgrado que “jerarquicen” socialmente la ocupación, sino bajo la idea de que el fortalecimiento de la profesionalidad de los enseñantes se produce en el marco de un proceso permanente de revisión de su práctica.

Asimismo, la potenciación profesional no se puede reducir a la formación individual de cada docente sino que es un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos y éticos de las instituciones educativas a las que pertenecen, y del sistema en su conjunto.

57. Véase el apartado “¿Qué es lo que forma en la formación de un docente?”, en este mismo capítulo.

10.3. Autonomía y responsabilidad

Según Perrenoud, el punto en común que presentan las tareas altamente profesionalizadas consiste en que son “cotidianamente confrontadas con problemas de tal complejidad que resulta imposible prescribir anticipadamente una línea de conducta, o decidir en lugar del profesional la mejor estrategia [...] Los profesionales no siguen directivas, persiguen objetivos (que les son asignados por su corporación, por sus clientes o por su empleador) y respetan una ética. Dentro de esos límites, los profesionales tienen una inmensa libertad, que se paga con una inmensa responsabilidad” (Perrenoud, 1994a: 27. Original en francés). Autonomía y responsabilidad constituyen entonces las dos caras de la profesionalidad.

Ahora bien, ¿cómo se incrementan los niveles de autonomía y responsabilidad sobre la propia tarea? ¿Cuál es el papel de la formación en ese proceso? En este punto cabe señalar que la autonomía y la responsabilidad se construyen en el trabajo diario de las instituciones, a partir de la confluencia de dos elementos: 1) una formación adecuada, en nuestros términos, una formación que fortalezca la capacidad de decisión de los docentes en torno de los problemas específicos de su práctica laboral, y 2) unas condiciones materiales de trabajo que sustenten la ampliación de responsabilidades.

Si estas condiciones no se dan, más que frente a un proceso de profesionalización nos encontraremos frente a un proceso de intensificación del trabajo de los profesores. En lo que respecta a la formación reténgase que, toda vez que se le sumen al docente responsabilidades que no puede asumir por falta de preparación o formación específica, éste recurrirá a instructivos, propuestas didácticas, modelos de organización del trabajo elaborados por otros (equipos técnicos de los niveles de gobierno o editoriales), frente a la necesidad de resolver, sin conocimientos específicos, nuevos problemas. Así, el incremento de responsabilidades irá acompañado de una pérdida de autonomía en la toma de decisiones sobre su trabajo, como consecuencia de deficiencias formativas.

En síntesis: sin pretender resolver en estas pocas páginas el complejo problema de la profesionalización docente y las características que debe tener una formación que garantice un proceso de potenciación de la profesionalidad, el debate expuesto nos permite concluir que las demandas de profesionalización que se le plantean a la formación docente no pueden ser

resueltas en función de unos criterios generales, construidos a partir de las características de otras profesiones. El fortalecimiento de la profesionalidad docente, en cambio, debe reconocer la especificidad de la tarea docente, su complejidad y las particularidades de su proceso formativo. Debe reconocer también “que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no constituye una propiedad exclusiva de centros superiores, universidades y centros de investigación y desarrollo”, dado que “los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimientos para la enseñanza” (Zeichner, 1995: 386). Debe reconocer, en definitiva, por encima de las aparentes contradicciones con las mismas demandas de profesionalización, el valor del saber del oficio, del saber-hacer “creado entre la rutina y el hallazgo, entre los modos repetidos e imprevisibles”; el valor de esa suerte de memoria sedimentada en “la invención de lo cotidiano”, que es la experiencia docente (Cornu, 1990: 153).

II. NEUTRALIDAD VS. COMPROMISO VALORATIVO

Una de las cuestiones más controvertidas, no sólo de la formación sino también del ejercicio profesional docente, es el problema que se suscita en torno a si es lícito, legítimo o conveniente que los docentes intervengan en la formación de los alumnos en lo que se refiere a valores. Desde quienes afirman que “la propuesta de valores no es una materia opcional de los contenidos de enseñanza sino una condición de posibilidad de la misma: no se puede enseñar sin proponer simultáneamente una selección de valores” (Onetto, 1994: 97), hasta quienes sostienen que la supuesta autoridad del profesor en cuestiones controvertidas de valor no puede justificarse ni epistemológicamente ni políticamente, y por tanto la enseñanza debería ser prescindente en cuanto a valores (Rudduck, 1986), el debate se enciende y las posiciones se radicalizan.

El problema conecta directamente con la historia de la secularización de la enseñanza, a la vez que con la crítica producida desde el paradigma de la reproducción al papel de la escuela en la inculcación de los valores y las formas culturales de los sectores dominantes en la sociedad (Trilla, 1992).

Siguiendo a Filmus, las modificaciones en la relación entre Estado, sociedad y educación que tuvieron lugar a lo largo del siglo en América latina replicaron en modelos educativos destinados a atender prioridades sociales

diversas (Filmus, 1996). Existe un amplio consenso en considerar los orígenes de los sistemas educativos latinoamericanos, incluyendo el argentino, signados por una finalidad preponderantemente política: integrar al inmigrante, moldear la identidad nacional, civilizar (Casassus, 1995; Filmus, 1996). “Se trataba de un mandato social cuyo eje vertebrador era claramente la formación moral y cívica, con las características de homogeneización cultural que tales conceptos cargaban por entonces” (Gutman y Siede, 1995: 6). En este marco, no se ponía en duda el compromiso de la escuela con la formación en valores, ni se dudaba del mandato moral que contribuía a definir la tarea docente.

La incorporación de nuevas demandas a la función tradicional del sistema educativo –en especial, la orientación al crecimiento económico– provocó crisis y rupturas en la concepción acerca del mandato social de la escuela. “La ‘formación del ciudadano’ fue reemplazada paulatinamente por la idea de ‘formación para el trabajo’ que posteriormente, a partir de las teorías del capital humano, se convertiría en ‘formación de recursos humanos’” (Filmus, 1996: 24). Es lícito pensar que, en el contexto de estos cambios, los valores de la primera formación moral y cívica tendieron a ser desplazados por los de la racionalidad científico-técnica. “La percepción de la educación como una actividad encargada de formar a las poblaciones dotándolas de un carácter moral y cívico, dio paso a otra visión en la cual la educación era percibida como una actividad científica, por cuanto reivindicaba una pedagogía que se sustentaba en el positivismo y que contenía una visión racional, optimista y secular del ser humano” (Casassus, 1995: 24).

De este modo, aunque bajo su mandato fundacional la escuela ha vehiculado siempre ideas con fuerte carga ideológica (como “nación”, “independencia”, aun “conocimiento científico”, y tantas otras), se fue recubriendo de una pretensión de neutralidad valorativa, a punto tal que ha logrado convencer a nuestro sentido común acerca de la naturaleza de aquellos valores y nos ha hecho perder toda sospecha acerca de su carácter convencional: nación, independencia, etcétera, no son valores “opinables” sino *los* valores, en tanto otros (como apertura política, compromiso, derecho al disenso, solidaridad, autonomía de juicio, etcétera) han tenido que hacer antecedenza para poder ingresar al currículo, y lo han hecho siempre sospechados de una carga ideológica de la que en verdad no deberían excusarse (Terigi, 1996b).

En lo que Trilla criticó como la escuela *científista* [sic], “lo que se presente en un momento dado como opinable no debe penetrar en la escuela; los contenidos que en ella deben transitar son únicamente los científicos; aquellos que sean independientes de la adscripción ideológica, política o religiosa del agente” (Trilla, 1992: 67). Alimentaron esta pretensión las críticas volcadas desde las corrientes reproductivistas y la sociología crítica. Por su parte, la llamada Nueva Sociología de la Educación británica sumó “nuevos pasos en el desencantamiento” (Alonso, 1984), al cuestionar la legitimidad del *curriculum* académico –basada en su supuesta neutralidad y en su también supuesta referencia al “verdadero” conocimiento, el conocimiento científico–, y al señalar las relaciones de poder que subyacen a la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar (Young, 1971).

La escuela en su conjunto, el *curriculum* expreso y también el oculto, la actuación misma del docente, fueron cuestionados como socialmente interesados. La neutralidad se convirtió a la vez en un imperativo y en una meta difícil, si no imposible, toda vez que, aun en los detalles más triviales, parecían filtrarse mensajes de dominación. Sucesivas investigaciones sumaron nuevas evidencias en este sentido. En el campo del *curriculum*, quedó cargado de valores no sólo lo que la escuela enseña, dígalo o no, sino también lo que queda formalmente excluido de la enseñanza: el concepto de *curriculum nulo*⁵⁸ nos advierte que cuando se define y desarrolla un *curriculum*, se excluyen saberes, procedimientos y valores de manera deliberada. Eisner argumenta que lo que no se enseña no es un simple “vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema” (Eisner, 1985, 97).

En el terreno de la actuación docente, a su vez, quedó cargado de valores no sólo lo que el maestro transmitía deliberadamente sino también detalles no conscientes de su actuación, desde las disposiciones más rutinarias sobre la organización de la tarea en el aula (Apple y King, 1983)⁵⁹ hasta su

58. “Las opciones que no se ofrecen a los alumnos; las perspectivas de las que quizás nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985: 107)

59. Véase el análisis de estos autores acerca de las consignas de “realizar trabajos” que se utilizan de manera continua en los jardines de infantes para diferenciar el juego libre del juego instructivo y de otras actividades tendientes al aprendizaje sistemático.

propia vinculación con el saber, como por ejemplo los llamados “usos magisteriales de la lengua escrita” (Rockwell, 1992).

Como corolario del proceso, “la escuela ha cedido terreno, ha descuidado su función formadora en el orden de los valores” (Gutman y Siede, 1995: 9). En cierto sentido, la escuela se retiró de la escena de la función explícita en torno a los valores; desde luego, ello no significa que ya no formara en valores, pero sí que la neutralidad valorativa se constituyó en sí misma en valor a alcanzar.

La cuestión podría quedar en este terreno, simplemente aceptando la dificultad de la neutralidad valorativa de la escuela y de la actuación del maestro, pero procurándola cada vez. Pero lo cierto es que en el funcionamiento cotidiano de las escuelas se suscitan cuestiones que generan conflictos valorativos y que remiten de un modo u otro a esta controversia. “Allí donde algunos pueden dudar o suspender el juicio, los maestros continúan dando la cara a situaciones conflictivas, confusas, movilizantes que, en diferentes órdenes, atraviesan la cotidianidad social” (Gutman y Siede, 1995: 10). La conflictividad de estas cuestiones, la especificidad contextual de algunas de ellas, la ausencia de respuestas unívocas y la necesidad de construir alternativas que no clausuren la posibilidad de expresión de las diferencias, hacen insuficiente el recurso a la clásica deontología, presente en muchos planes de estudios de formación de maestros y profesores: “Los códigos deontológicos valen en tanto son declaraciones de principio que precisan ser repetidas y recordadas, pero no valen para dar respuesta a todos los conflictos y situaciones imaginables o posibles” (Camps, 1994: 15).

Por otra parte, la sociedad demanda de manera concreta a la escuela que asuma un papel en relación con sus problemas, en el contexto más global de la crisis de la llamada condición posmoderna en la que el escepticismo, según Onetto, no es una banalidad sino una señal de memoria. La conciencia escéptica se caracteriza por la suspensión de toda afirmación o negación inamovibles, por la apertura a la interrogación y a la problematización, pero también por una actitud de repliegue del sujeto sobre sí mismo, de reserva, de retaceo de la entrega y del consentimiento a otro (Onetto, 1994), que conspira contra las solidaridades que muchos de los problemas que caracterizan el mundo contemporáneo reclaman. En un contexto semejante, la sociedad se vuelve esperanzada hacia la escuela, confiriéndole un nuevo mandato de formación de los alumnos en cuestiones socialmente contro-

vertidas. "Casi todos los que hablan de la crisis moral conceden un gran peso a la educación para recuperar una situación que en cierto modo se añora" (Delval y Enesco, 1994: 21).⁶⁰

También la crisis de los valores vinculados a la nacionalidad, al sentido de pertenencia a una comunidad política, genera demandas sobre la escuela: de ella se espera que opere en términos de conservación de la cohesión social, de construcción de la ciudadanía (Cullen, 1996) y contra los fundamentalismos que aparecen como reacción a las identidades transnacionales.

Pero, evidentemente, esta meta no puede cumplirse desde nuevos dogmatismos: "Cualquier elección o decisión debe respetar el otro mínimo ético que es el del consenso dialógico: nadie tiene derecho a imponer a otro sus puntos de vista, y menos a hacerlo violentamente" (Camps, 1994: 19). "Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos" (Camps, 1994: 5). En las sociedades democráticas, la educación moral, lejos de la inculcación, supone "potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que suponen conflictos de valores" (Martínez Martín, 1995: 12).

Expresada de la manera más clara en la posición en favor de una "ética de mínimos" o "ética mínima" (Cortina, 1986), diversos autores sostienen de un modo u otro la necesidad de avanzar hacia un núcleo valorativo que pueda ser compartido por todos en el contexto de las sociedades democráticas en que nos proponemos vivir. La tolerancia, el respeto al pluralismo, la participación responsable, la renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas (Trilla, 1992); la vida, la dignidad, la igualdad, la libertad, la corresponsabilidad, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la paz (Camps, 1994); nuevamente la vida, la libertad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la justicia, la solidaridad (Lucini, 1994); con matizadas, hoy existe coincidencia en que es posible definir este núcleo mínimo

aceptable para todos, que es posible "transformar la institución educativa en un lugar de emergencia de valores que hagan deseable la vida de todos y cada uno" (Rebok, 1994: 7), y que es necesario puesto que "una sociedad ideológicamente plural [...] no puede admitir beligerancias unilateralmente determinadas" (Trilla, 1992: 85).

Entre la agenda de cuestiones a introducir en la escuela democrática, por el solo hecho de ser tal y cualquiera que sea su signo, se encuentran demandas por la superación de formas diversas de conflicto social: de allí las expectativas de una educación para la tolerancia, que combata las diversas formas de discriminación social y cultural (Jordán, 1994; McCarthy, 1994), incluyendo el sexism (Browne y France, 1988; Spender y Sarah, 1993); de una educación para la participación social y política, que incluya lecturas críticas y sensibles de la actualidad (Morduchowicz, 1995); de una educación tendiente a la protección y promoción del ambiente (Rico Vercher, 1993); de una educación para el posicionamiento libre frente a la propaganda y el consumo (Álvarez Guerediaga y Álvarez Martín, 1988).⁶¹ Los autores citados son sólo ejemplos del modo en que la literatura pedagógica reciente se ha volcado a tratar algunas de estas cuestiones, en producciones que parten del supuesto de que es precisamente una tarea de la escuela formar a los alumnos en torno a estos temas.

Un aspecto recordado recientemente por Tedesco propone otro enfoque para la cuestión del compromiso de la escuela con los valores democráticos: "Las convicciones democráticas abarcan aspectos muy diferentes, y su socialización no depende, como es obvio, sólo de la escuela y de los educadores. Pero un aspecto, sin embargo, es específico de los educadores, y su importancia adquiere actualmente una dimensión considerable: *la convicción de que todos pueden aprender*. Este postulado es, precisamente, el que tanto las concepciones fundamentalistas como las neoconservadoras están atacando actualmente. [...] Sólo docentes convencidos de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes serán capaces de contrarrestar positivamente las presiones para adecuar la oferta educativa a las particularidades sociales, culturales o biológicas que ya están presentes en nuestras sociedades" (Tedesco, 1995: 176/177. Bastardilla en el original).

60. La aprobación, en el contexto nacional argentino, de unos Contenidos Básicos Comunes que incluyen un capítulo dedicado a la Formación Ética y Ciudadana, es una expresión de esta demanda de la sociedad hacia las instituciones educativas.

61. Quede claro que esta relación no es exhaustiva y que los trabajos mencionados lo son a modo ilustrativo.

Dentro del marco global de tolerancia y respeto al disenso que se pretende que caracterice a la escuela democrática, los contenidos específicos de las posiciones particulares frente a cada uno de estos temas de la agenda dependerán sin duda de la adscripción de las instituciones. En efecto, a partir del núcleo mínimo de coincidencia en valores característicos de la sociedad democrática, se contempla el derecho de los diversos grupos a procurarse aquellas formas de escolarización que más se ajusten a su especificidad diferencial, sea ésta de base religiosa, ética, política o aun pedagógica. Lo que en un marco político democrático y pluralista distingue a lo que Trilla ha llamado “escuelas con una identidad ideológica específica” (aquellas que están adscritas a una confesión religiosa o ideología política determinada y que pretenden educar homogéneamente en función de la misma) de “las escuelas sin una identidad ideológica específica”⁶² no es su posición ante los valores democráticos (“al menos en la teoría, todas las escuelas de una sociedad democrática deben ser beligerantemente positivas ante los valores democráticos y beligerantemente negativas ante los valores contradictorios con los anteriores” (Trilla, 1992: 142), sino su posición ante las cuestiones socialmente controvertidas, ante aquellas cuestiones en torno a las cuales existe un disenso social visible, que conlleva un conflicto de valores al que se le atribuye relevancia pública.

En lo que se refiere a la escuela pública de gestión estatal, parece lícito esperar que se mantenga neutral frente a este tipo de cuestiones; esto es que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de la controversia de que se trate, y siendo todas estas opciones igualmente consistentes con los valores democráticos, no apoye a una (o a unas) de ellas por encima de las demás, y más aún, “fuerá como un observatorio analítico y reflexivo del panorama de creencias, doctrinas, valores e ideologías que ofrece el medio circundante. Un espacio para la elucidación, el ordenamiento, la criba, la jerarquización, la profundización, la crítica, la contratación de todo ello. Un ámbito que, en lugar de sumarse sin más al bombardeo de las conciencias, ayude a éstas a orientarse en forma autónoma. Y si para facilitar tal cosa es metodológicamente recomendable que el maestro asuma a veces procedimientos de neutralidad, éste deberá re-

62. Que estas escuelas carezcan de tal adscripción no significa que carezcan de sustento valorativo, sino que su único sustrato es, en principio, el de los valores compartidos de la convivencia democrática (Trilla, 1992).

nunciar a propagar en tales ocasiones sus creencias” (Trilla, 1992: 54). Por otro lado, cabe esperar que en todo aquello que, aun perteneciendo a las cuestiones controvertidas, sea menester llegar a actuaciones conjuntas, homogéneas y coherentes, la escuela pluralista haga sus opciones institucionales por medio del consenso.

Independientemente de estas consideraciones acerca de la especificidad de unas y otras escuelas, los requerimientos generales que se formulan a la escuela –en términos de la introducción de la agenda de cuestiones que sintetizamos previamente– impactan en las demandas a la formación de maestros y profesores. Normalmente, las iniciativas de formación docente con respecto a estas cuestiones emergentes del funcionamiento social (como la discriminación, el comportamiento ambiental, etcétera) toman la forma de acciones de capacitación a los docentes en ejercicio que por sus características difícilmente pueden influir en la actuación de manera efectiva y persistente. En lo referente al multiculturalismo, por ejemplo, Gay critica las iniciativas corrientes de capacitación de profesores, que suelen ser casi inevitablemente puntuales, superficiales (principalmente de sensibilización) y optativas (Gay, 1986). Jordán agrega que es común que se dirijan a un profesorado específico, “dejando aparte los maestros ‘ordinarios’ ignorando que también estos últimos habrán de preparar a los alumnos mayoritarios para vivir en sociedades progresivamente más plurales culturalmente” (Jordán, 1994: 101). Estos problemas se agravan en países que, como el nuestro, no cuentan aún con un sistema extendido de formación continua, lo que hace en principio aún más inaccesibles al docente común los aportes que se desarrollan para su actuación ante estos problemas emergentes.

Zeichner ha sintetizado de manera sensible el compromiso que la cuestión valorativa supone para los formadores de docentes: “Para los formadores de formadores como yo mismo, en esta actuación se encierra una importante cuestión estratégica, porque muchos futuros profesores con los que trabajamos no quieren pensar en la clase de problemas suscitados [...] o no quieren trabajar con los niños pobres y de color, carentes de fortuna, que pueblan cada vez más nuestras escuelas públicas. Tanto desde el punto de vista ético como del práctico, es difícil de resolver la cuestión de cómo llevar a cabo un plan de formación del profesorado que se ocupe sin rodeos de las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza y contribuya a la mejora de los males sociales”... (Zeichner, 1995: 396).

Si la identidad de la tarea docente conlleva un componente ético,⁶³ si la "buena enseñanza" se define por su base en principios morales (Fernstermacher, 1989), si la docencia en la escuela democrática supone no sólo el ejercicio sino también la enseñanza de la tolerancia y del respeto a las diferencias, el problema ético atraviesa la formación docente y, por lo tanto, también las prácticas en las instituciones de formación.

La formación ética de los docentes supone mucho más que un código deontológico. En contraposición a la inclusión habitual de las cuestiones ligadas a la ética en los sistemas usuales de formación inicial y perfeccionamiento, sostenemos aquí que los programas de formación y capacitación deberían reunir otras características.

Puede ser ilustrativo en este punto ahondar en los desarrollos recientes de propuestas sistemáticas para la formación de los docentes en algunos temas de claro interés ético. Procederemos de este modo con la propuesta de Jordán para el multiculturalismo (Jordán, 1994), tomándola como ocasión para reflexionar sobre características que pueden esperarse de una formación inicial y permanente que atienda a cuestiones como las que estamos analizando aquí.

En principio, el autor realiza una evaluación de las características de los programas de formación de docentes que han tenido cierto impacto en el desarrollo de actitudes personales y competencia pedagógica hacia la diversidad cultural, y concluye en la importancia de que los programas de formación no se dirijan a profesores concretos en su calidad de individuos, sino que focalicen en el *staff* escolar en su conjunto (Jordán, 1994). Esta propuesta es indisociable de un sistema de formación continua de docentes.

Pero además, desde su perspectiva, un programa de formación docente que se proponga de manera explícita capacitar para la actuación en este terreno debe reunir ciertas características, entre las que destacamos:

- a) competencia cognitiva acerca de la teoría de la educación multicultural;
- b) conocimiento y comprensión de una filosofía que desarrolle actitudes

63. Véase el apartado "La identidad de la actividad docente", en este mismo capítulo.

abiertas y equilibradas en relación con la diversidad cultural, y que contribuya a clarificar personalmente los valores que deben animar su propia práctica;

- c) adecuado conocimiento de las culturas presentes en la escuela, a la vez que relativización y autoconocimiento de la propia;
- d) competencia pedagógica en lo que refiere a estrategias para intervenir adecuadamente en la práctica educativa.

Como se ve, no se trata de una mera sensibilización hacia las diferencias sino de un esfuerzo explícito por dotar a los docentes de herramientas conceptuales para analizar su actuación desde la perspectiva del problema de la diversidad cultural, y para reconstruirla con base en una filosofía. Junto con la apelación al cuerpo docente, al colectivo profesional que hemos destacado, otro rasgo deseable de una capacitación en este terreno es la constitución de estos temas y problemas en objeto de estudio y reflexión con las mejores armas de la producción teórica.

Una formación docente que atienda a las cuestiones relevantes para la formación ética y ciudadana de los alumnos se hace tanto más necesaria cuanto se ha puesto de manifiesto, en un estudio reciente, la escasa participación que los estudiantes de magisterio manifiestan tener en actividades políticas, sociales o culturales emprendidas por la escuela, la comunidad o algún partido político: "casi el 80 % declaró no haber participado nunca en tales actividades" (Davini y Alliaud, 1995: 61).⁶⁴ Esto significa que la socialización de los jóvenes aspirantes al magisterio ha sido escasa en términos de las oportunidades que han tenido de enfrentarse con estos problemas, de reflexionar sobre la propia situación y de construir una posición comprometida y transformadora (Echeverría, 1993). Si ésta fuera una situación extendida, cabe sostener la necesidad de que en la formación inicial y permanente de maestros y profesores se generen instancias específicas de capacitación para la actuación en este terreno.

64. La investigación citada (Davini y Alliaud, 1995) ha sido realizada por medio de 1097 encuestas a estudiantes de magisterio de profesorados estatales y privados de Capital Federal y Gran Buenos Aires. La encuesta abarcaba diversas cuestiones; aquí destacamos la referida a la participación social y política por su directo interés para nuestro tema.

12. LOS ÁMBITOS INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN

Una cuestión altamente controvertida hoy en el marco de las transformaciones de la formación docente gira en torno a las características que deben tener los ámbitos institucionales de la formación, en dirección a su mejoramiento.

En este apartado, intentaremos sistematizar algunos aspectos centrales de esta discusión, en torno de tres ejes: los problemas históricamente acumulados en las instituciones superiores de formación de docentes; la tendencia general a desplazar el anclaje institucional de la formación hacia la universidad; y las ventajas y los problemas que presentan estas últimas como instituciones formadoras.

12.1. Los problemas que acumulan las instituciones formadoras de nivel superior no universitario

Un eje importante de los modelos de reforma del profesorado que se están implementando en la actualidad en diversos países del mundo, radica en la necesidad de transformar la cultura y la organización de las instituciones formadoras de docentes. Lo que las reformas ponen en cuestión es la capacidad de los institutos superiores para hacerse cargo de los requerimientos actuales de formación del profesorado.

En rigor, tanto desde la perspectiva de muchos formadores de docentes, como desde la investigación educativa desarrollada en los ámbitos académicos, resulta indispensable superar algunos aspectos de la cultura institucional de los ámbitos de formación acumulados históricamente y ampliamente criticados en los últimos años. Si se pretende mejorar la calidad de la formación: la asimilación de la formación de maestros a la formación de los niños; la desconsideración de los estudiantes del profesorado como adultos; la falta de articulación del trabajo de los formadores de docentes entre sí y con la práctica para la cual forman; la ausencia de una concepción de la formación de docentes como formación profesional; la falta de contacto con la producción científica y académica que garantice una permanente actualización disciplinaria, entre otras.

A estos problemas se le suma cierta tendencia conservadora de algu-

nos rasgos tradicionales de la formación docente. Reveladora de esta tendencia es la defensa de las Escuelas Normales como modelo institucional paradigmático para la formación de maestros. Por ejemplo, en el Seminario Regional sobre Innovaciones en las Instituciones Formadoras de Docentes –que, como dijimos, se realizó en Quito en 1988–, los países de América latina han defendido algunas estructuras propias de la Escuela Normal. Entre otras cosas han planteado como problema de la formación que los institutos carezcan de lugares donde los alumnos puedan observar y realizar sus prácticas iniciales, y deban hacerlo en escuelas comunes (Castro Silva, 1991). Asimismo, Brasil y El Salvador presentaron como “innovaciones” la creación de Departamentos de Aplicación en los institutos de formación docente.

Aunque es cierto que no siempre la organización de las instituciones educativas puede absorber las necesidades de la “práctica pedagógica en tránsito” (Imbernón, 1994: 69), también es cierto que la reducción a un modelo restrictivo de escuela como históricamente ha sido el Departamento de Aplicación, empobrece el acceso de los futuros maestros a la diversidad, y los coloca en un ambiente escolar artificial. Según Perrenoud, “las observaciones y las experiencias de los estudiantes se deben desarrollar en verdaderas clases, no en las clases modelo de una ‘escuela de aplicación’ donde están los maestros de prácticas exemplares” (Perrenoud, 1994b: 26. Original en francés).

En consonancia con estas argumentaciones, son muchos los formadores de Escuelas Normales que, en nuestro país, programan las instancias de práctica y residencia fuera del Departamento de Aplicación, en la búsqueda de proveer a sus alumnos de experiencias formativas en contextos diversos, que los preparen mejor para enfrentar la variedad de instituciones en las que se insertarán a lo largo de su práctica laboral. Sin embargo, son menos los que probablemente apoyarían una modificación en la estructura institucional de la misma Escuela Normal.

Desde ya, la relativa resistencia de las instituciones formadoras a la implementación de transformaciones en su organización tradicional no debe ser atribuida, ni exclusiva ni principalmente, a la preeminencia de una tendencia de tipo conservadora. Por el contrario, aun un relevamiento informal e incompleto revela una gran cantidad y variedad de innovaciones introducidas en la organización institucional y curricular de la formación de maestros, generadas por los mismos formadores. Desde nuestra perspectiva habría que atribuir ciertos movimientos de resistencia a las refor-

mas institucionales impuestas "de arriba abajo", también como respuesta a unas estrategias de cambio compulsivas y amenazadoras.⁶⁵

Ahora bien, sea por un motivo o por otro, la transformación de algunos rasgos de las instituciones formadoras se topa con un obstáculo de orden estratégico. Al respecto, Castro Silva señala las dificultades para imprimir una dinámica de cambios en las instituciones formadoras, a punto tal que, según el autor, aun los centros de creación más reciente tienden a acomodarse a reproducir los esquemas de los centros tradicionales (Castro Silva, 1991). En rigor, las mayores novedades en las instituciones superiores no universitarias se están produciendo en campos diferentes de la formación docente (carreras técnicas superiores), en virtud de la tendencia más general a atender un espectro más amplio de formaciones profesionales, como en Brasil (Castro Silva, 1991) y la Argentina (Diker y Terigi, 1994a).

Este problema estratégico podría explicar, en parte, que la política adoptada en muchos países en este renglón, en lugar de dirigirse a superar los problemas acumulados en las instituciones formadoras tradicionales, haya consistido en desplazar el eje de la formación hacia otras instituciones, en particular las universidades.

12.2. Desplazando la mirada hacia las universidades

En los últimos años se ha producido en diversos países un desplazamiento de la formación de maestros y profesores de las instituciones superiores no universitarias hacia las universidades. Este desplazamiento supone en algunos casos directamente el traspaso de las carreras hacia las universidades; en otros, una combinación entre éstas y centros superiores no universitarios, combinación acompañada por una división de tareas según la cual la universidad se ocuparía de la formación disciplinaria y los institutos de la formación pedagógica; mientras que en otros se limita a pretender una importación del modelo de organización académica e institucional de las universidades hacia los profesorados de nivel terciario, o aun un tutelaje de las primeras sobre los segundos.

65. El establecimiento de los criterios de acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua y la definición de plazos perentorios en el caso argentino, son buenos ejemplos de esta estrategia de cambio.

Aunque con diferentes matices, la consolidación y la racionalización de la formación del profesorado basada en la universidad han formado parte de las reformas de Gran Bretaña, Estados Unidos, Finlandia, Islandia, Suecia, Portugal, España, Suiza y Francia, entre otros países (Véanse Perrenoud, 1994c; Popkewitz, 1994; Varela y Ortega, 1990).

Parte de las razones que explican este desplazamiento obedecen a la caracterización de los problemas de las instituciones superiores y a una evaluación de su escaso potencial de cambio. Sin embargo, esto no agota la cuestión. De hecho, tanto críticos como defensores de estas políticas esgrimen causas variadas y que admiten múltiples combinaciones. En cualquier caso, un análisis de las razones que pueden haber promovido estas reformas en el anclaje institucional de la formación docente puede resultar una vía de entrada interesante para abordar una cuestión que, a pesar del consenso internacional que parece alcanzar en el plano de las políticas educativas, no deja de ser controvertida en el seno del colectivo docente.

En primer lugar, la mayor parte de los modelos de reforma del profesorado en la actualidad, enfatizan la necesidad de transformar la cultura institucional y la organización de los ámbitos de formación de docentes. Esta problemática se inscribe en el objetivo más general de introducir modificaciones en la cultura escolar, tendientes a superar la excesiva burocratización de las instituciones, su rigidez para adaptarse a los cambios cada vez más acelerados del mundo actual y su falta de autonomía para elaborar proyectos curriculares e institucionales flexibles. "En términos generales, se sostiene que si la organización racional burocrática de los sistemas educativos modernos de finales del siglo XIX, reemplazó con éxito los espacios tradicionales de socialización como la Iglesia y la familia, y permitió construir una escuela de masas que garantizara la integración de todos los ciudadanos a la economía capitalista de mercado y la consolidación de los Estados-nación, hoy, esa misma organización, rígida, poco flexible y fuertemente homogénea, se constituye en un obstáculo para dar respuesta a los problemas que devienen de la globalización económica, la ruptura de las identidades nacionales, la constitución de un mercado de trabajo flexibilizado, la crisis del ideal ilustrado de progreso, el estallido del campo científico-tecnológico y la massmediatización de la cultura, entre otros procesos característicos de lo que algunos autores han llamado "la condición posmoderna" (Diker, 1997: 7).

En segundo lugar, la formación de nivel universitario es visualizada,

desde la perspectiva que hemos llamado correctiva,⁶⁶ como un medio de jerarquización de la profesión docente, en tanto la universidad garantizaría la obtención de títulos académicos de grado y posgrado, trayectos formativos más largos y complejos y una mayor proporción de saberes teóricos sobre los saberes prácticos en la formación.

En tercer lugar, se ha señalado que es la revalorización de la complejidad de la formación de docentes lo que ha promovido este movimiento hacia las universidades, en particular en lo que respecta a la formación de maestros primarios. Así, si tradicionalmente las representaciones acerca de la formación de un maestro coincidían en que “con un poco de instrucción y de buen sentido, cualquiera es capaz de enseñar en el nivel primario”, en la actualidad, “la evolución de los programas, de las didácticas, de la gestión de los establecimientos, hace cada vez menos aceptable la idea de que la formación de maestros debe ser proporcional a la edad de sus alumnos. Desarrollar la inteligencia y la personalidad de niños de cinco años no aparece menos calificado, a la luz de las ciencias humanas, que enseñar la filosofía al nivel del *baccalauréat* a alumnos fuertemente seleccionados, aun si no son las mismas competencias, ni el mismo equilibrio entre competencias didácticas de un lado, y matrices de saberes disciplinarios del otro” (Perrenoud, 1994c: 7. Original en francés).

Por último, y desde una perspectiva crítica, se han analizado estas reformas en el anclaje institucional de la formación docente como un indicador del establecimiento de nuevas relaciones de poder-saber en el campo educativo, que colocan a los miembros de los campos científico y académico –y en términos institucionales, a las universidades– en el lugar del saber experto sobre la enseñanza, a la vez que despojan al conjunto del profesorado de su capacidad para intervenir con legitimidad en la definición del cambio (Popkewitz, 1994). En línea con este análisis, Hargreaves afirma que “los intentos de controlar la enseñanza y la forma de actuar de los docentes, mediante la imposición de falsas certezas científicas, siguen contándose entre los últimos bastiones de la modernidad. Justifican las permanentes intervenciones burocráticas de los administradores educativos y legitiman la separación y la superioridad de la universidad, como fuente

especializada de sabiduría científica que puede dirigir y decretar lo que deben hacer los profesores” (Hargreaves, 1996: 91).

Ahora bien, por unas razones, por otras o por una combinación de todas ellas, en este punto cabe preguntarse: ¿cuál es la vinculación entre las características del modelo universitario y el mejoramiento de la calidad de la formación de maestros y profesores? ¿Qué ventajas y qué problemas presenta este modelo?

12.3. La universidad como institución formadora

El modelo de organización y de cultura institucional universitario parece presentar ventajas para la formación de maestros y profesores en varios sentidos:

- 1) El tipo de titulaciones que ofrecen las universidades (grado y posgrado) parece facilitar la implementación y acreditación de trayectos formativos formales en el marco de la formación continua.
- 2) La relación docencia-investigación, propia de una institución que se define no sólo por la función de transmisión sino también de producción de conocimiento, le imprimiría a la formación docente una dinámica de permanente actualización pedagógica y disciplinaria.
- 3) La tradición de aplicación de parámetros externos de evaluación (publicaciones, concursos, congresos, etcétera), permitiría asegurar un control permanente de la calidad del conocimiento producido y transmitido en el ámbito de la formación docente.
- 4) Las formas de socialización propias del ámbito universitario, tanto como su organización académica, eliminarían la peligrosa analogía que se suele establecer, especialmente en la formación de maestros, entre el estudiante de profesorado y las características de los niños del nivel para el cual se forma.⁶⁷ Asimismo, estas formas de socialización del estudiante universitario impactarían en la propia definición del rol docente. Con base en las diferentes visiones que sobre aspectos diversos de su trabajo

66. Véase el apartado “La formación docente frente a las demandas de profesionalización de la docencia” en este mismo capítulo.

67. Véase al respecto Fridman (1996) acerca de la construcción de la categoría “alumnadía”.

tienen las maestras que estudian una carrera universitaria y las maestras que no han continuado estudiando, se concluye que "la educación de nivel universitario estimula cambios importantes en la concepción del rol docente, posiblemente porque además de actualizar el conocimiento pedagógico, revela otros modos de concebir la actividad intelectual" (Gibaja, 1994: 100/101).

Sin embargo, algunas investigaciones demuestran que la inclusión de la formación de maestros y profesores en las universidades no supone un impacto automático de estas características sobre las prácticas de formación. Al respecto Varela y Ortega señalan, refiriéndose al caso español, que la asimilación de las Escuelas del Magisterio a las universidades "es una asimilación más bien formal, que ha mantenido las peculiaridades de las Escuelas de Magisterio claramente diferenciadas del conjunto de instituciones universitarias. Así por ejemplo: permanencia de la vetusta organización quasi familiarista; ningún fomento de la investigación; profesorado con categorías distintas; planes de estudio provisionales durante una década; confusión de ciencias con estatutos epistemológicos heterogéneos (suele darse la amalgama en un solo bloque de filosofía, psicología y sociología), y muy especialmente clientelas de alumnos con una extracción social sesgada y alejada de lo que es la media del conjunto universitario" (Varela y Ortega, 1990: 235).

"En todo caso –siguen los autores–, la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad parece que ha tenido como consecuencia –tal vez no prevista del todo– su transformación en centros de segunda categoría: a ellos llegan alumnos que casi siempre se compararán, en términos de inferioridad, con las Facultades; las Escuelas se convierten así en circuitos de paso hacia otros centros o en lugares de recogida de los alumnos rechazados por aquéllos" (Varela y Ortega, 1990, 237).

En un intento por explicar la futilidad de los esfuerzos por imponer unos criterios de organización académica e institucional universitarios a las Escuelas Normales mexicanas, Cabello Bonilla destaca que "se pasó por alto los rasgos estructurales de la práctica profesional del profesor normalista, para centrarse en conocimientos, hábitos y actitudes más cercanos a los rasgos de una práctica profesional universitaria, omitiendo algunos rasgos heterogéneos, ritos y formas del quehacer de los profesores normalistas, cuyo valor, utilidad y desarrollo son propios de un todo articulado que es la cultura académico-política del profesionista-normalista" (Cabello Bonilla, 1994: 27).

Sin embargo, aun cuando la inclusión de la formación docente en las universidades o bien la exportación del modelo universitario hacia las instituciones superiores se realice con éxito, no parece haber razones para suponer que esto redundará en la formación de "mejores" docentes. De hecho, tal como lo hemos mostrado en el capítulo 2, en el caso argentino son prioritariamente las universidades las que han provisto históricamente el personal docente de nivel medio, a pesar de lo cual los problemas de calidad acumulados en este nivel son innegables.

Como sostiene Perrenoud, "la universitarización de la formación de maestros puede representar una elevación del nivel formal de calificación", pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y reforzará las competencias profesionales en la sala de clase (que después de todo es de lo que se trata), "no es sino la articulación teoría-práctica" (Perrenoud, 1994c: 7. Original en francés).

Elevar el nivel de formación de maestros y profesores requiere entonces reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y las escuelas para las cuales forma, en lugar de acrecentarla. No pretendemos decir con esto que las universidades no puedan iniciar caminos de articulación con las escuelas y de producción de un saber específico en torno de los problemas de la práctica docente. Simplemente advertimos que construir este camino es un proceso largo, que las universidades carecen de tradición a este respecto y que, en todo caso, el modelo universitario en sí mismo no garantiza un mejoramiento de la calidad de la formación docente.

Desde nuestra perspectiva, son muchos los aportes que la universidad puede hacer a las instituciones formadoras. Sin embargo, creemos que la discusión sobre el ámbito institucional apropiado para la formación debe partir de recuperar las instituciones superiores como ámbitos específicos de formación docente, en tanto éstas, a pesar de todos sus problemas, acumulan tradiciones valiosas y abundantes reflexiones en torno de los problemas de la formación.

La cuestión debería pasar en rigor por buscar el modo de fortalecer las instituciones superiores, generando condiciones para la actualización y perfeccionamiento permanente de los formadores, instalando una cultura más vinculada a la producción y la comunicación del conocimiento allí producido, generando dispositivos que obliguen a una revisión permanente de las acciones de formación, etcétera. Para ello se hace indispensable generar también una estructura organizacional que descentre la tarea de los institu-

tos de la formación de grado, y que promueva la incorporación de acciones de perfeccionamiento e investigación.

Concentrar en la misma institución la formación inicial y el perfeccionamiento posterior presenta a todas luces importantes ventajas, para cada una de estas instancias formativas y para la propia institución. Por un lado, una buena manera de asegurar que los aspirantes a profesores vean su formación inicial como la primera de un conjunto de oportunidades para perfeccionarse, es conseguir que los centros de formación de grado tengan una función importante en las actividades futuras de perfeccionamiento (Imbernón, 1994). Por otro lado, la coexistencia de formación inicial y posterior hace posible la existencia de una retroacción que permita introducir en la formación inicial aspectos renovadores al comprobar su eficacia en la práctica docente y al verlos concretarse en el trabajo con profesores de formación permanente (Imbernón, 1994: 46). Sobre este punto nos extendemos en el último capítulo.

4

LA FORMACIÓN DOCENTE EN PERSPECTIVA

A lo largo de este trabajo hemos procurado recuperar el sentido de las decisiones y los debates que configuraron la profesión docente en el proceso de consolidación del sistema educativo argentino; hemos analizado los problemas acumulados por el subsistema de formación docente de nuestro país, así como los debates conceptuales y políticos que subyacen a una porción importante de las cuestiones que deben resolverse en las propuestas y políticas de formación. No podemos soslayar el compromiso de comenzar a mirar la formación docente en perspectiva. ¿Qué puede razonablemente esperarse de ella en las actuales condiciones? ¿Cuáles son las direcciones de transformación que es necesario definir? ¿Qué tipo de estrategias políticas pueden conducir a instalar estas direcciones cuando no han sido planteadas aún, y a fortalecerlas cuando las iniciativas de los formadores y de las instituciones han generado alternativas de cambio?

En este capítulo final, avanzaremos en aspectos propositivos de la transformación de la formación docente.¹ Con todo el riesgo que ello supone,

1. Estas consideraciones se nutren, desde luego, de los aportes recientes en el campo de la formación docente, pero sobre todo capitalizan las discusiones y el trabajo desarrollado con colegas de institutos de formación docente de distintas provincias del país en el marco del diseño e implementación del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), y con los especialistas que, convocados por el PTFD a la tarea de pensar procesos