



IIPE-BUENOS AIRES

---

SEDE REGIONAL DEL  
INSTITUTO INTERNACIONAL DE  
PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

# FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

INFORMES PERIODÍSTICOS PARA SU PUBLICACIÓN – N° 5

BUENOS AIRES

OCTUBRE DE 2001



## **Introducción**

Formar un docente es una tarea de suma complejidad. Implica desafíos enormes: formarlos “hoy” para una escuela que posiblemente sufra transformaciones “mañana”, definir los saberes imprescindibles que deben poseer, brindarles herramientas para que puedan adquirir otros saberes a medida que el conocimiento se transforma, posibilitarles una profunda reflexión sobre las tareas que desempeñarán en sus futuros laborales y los contextos en que llevarán adelante sus práctica; por solo mencionar algunas de las necesarias tareas de enseñanza y aprendizaje que implica la **formación inicial** de maestros y profesores.

Hablar de **formación inicial** implica reconocer que con los pocos años que un futuro docente pasa por una institución formadora no alcanza para acabar su formación (¿acaba ésta alguna vez?). Pero, ¿cuál es el estado de la formación docente inicial en la actualidad? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado en los últimos años en relación con el sistema de formación docente?

En este informe se tratará de responder algunas de las preguntas planteadas en el párrafo anterior. En primer término se explorará brevemente en la historia de la formación docente con el objetivo de comprender algunos de los mandatos que provienen del pasado. A continuación se describirán las formas en que un docente aprende a ejercer su profesión. El lector encontrará además algunos de los principales problemas que sufre el sistema de formación de docentes y por último, las principales líneas de acción política desarrolladas en los últimos años en el mundo en relación con la formación docente inicial.

### **1. Algunas características históricas del sistema de formación de docentes en Argentina**

Entender las características y los problemas de la formación docente en Argentina implica explorar en la historia para rastrear las políticas, las tendencias, los debates, los conflictos y otros sucesos que fueron conformando el complejo sistema de formación actual. Si bien en el breve espacio de este artículo no es posible hacer un desarrollo profundo de la historia de la formación docente, haremos un breve recorrido por la conformación de los sistemas formadores de docentes para nivel inicial, primario y medio.

Un hito fundamental en la formación de los docentes de Argentina es la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná en 1870. Hasta esos años no se exigía a los docentes mayores requisitos formales y la enseñanza elemental era ejercida por docentes con escasa o nula formación para tales tareas.

Con la rápida expansión de las escuelas normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol central en la formación de los maestros. La docencia se constituye históricamente como profesión de Estado por decisión del propio Estado en el contexto de la organización nacional y de la integración del país en los circuitos económicos dominantes en el mundo a través del modelo agroexportador (Davini, M.C y Birgin, A., 1998)

Estas escuelas normales que se diseminaron rápidamente por todo el país (entre 1870 y 1895 se crean 38) fueron las responsables de formar una legión de maestros revestidos de una “misión” civilizadora que consistía en la “lucha contra la ignorancia”. En esta lucha se debía formar al ciudadano (distinto al concepto actual de ciudadanía) homogeneizando ideológicamente a grandes masas de población – criollos e inmigrantes – según las necesidades de una nación en formación.

Ya en esos años de finales del siglo XIX se daban apasionados debates pedagógicos sobre cómo debía ser formado un docente. Para los **normalistas moralizadores** un buen maestro debía formar a las jóvenes generaciones en las “buenas costumbres” para contrarrestar las influencias nocivas de los niños provenientes de familias no instruidas o extranjeras. Lo central de la tarea formadora no consistía en transmitir contenidos sino que se debía modelar las cualidades personales y normalizar los conocimientos del futuro maestro. Así, la erudición o teorías pedagógicas no eran los puntos centrales de la formación. Otros, desde posiciones conocidas como **academicistas**, defendían la necesidad de una formación científica sobre las disciplinas a enseñar y sobre la ciencia pedagógica pues “ningún maestro puede enseñar sobre lo que no conoce”.

A diferencia de otros países (como Canadá, Estados Unidos o Reino Unido) la profesión nació prácticamente femenina. Las políticas formadoras decimonónicas se fundaron en las “naturales” dotes para el trato de las mujeres con los niños y la dependencia de un hombre de la “madre educadora” (Morgade, G., 1992; Yannoulas, S., 1996).

No por casualidad hemos comenzado por la docencia del nivel primario. La centralidad de la educación primaria en el desarrollo de nuestro sistema educativo explica el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las escuelas normales, frente a un proceso mucho menos sistemático para docentes de otros niveles. (Diker, G. y Terigi, F., 1997).

### **Nivel inicial**

La Escuela Normal de Paraná comenzó a formar docentes para el nivel inicial en 1886. Los cursos estaban a cargo de Sara Chamberlain de Eccleston y las futuras docentes

“jardineras” debían poseer el título de Maestra Normal para poder acceder a la formación para el nuevo nivel. Ya desde estos años se debatía acaloradamente el poder educativo del nivel inicial y las dificultades para construir consensos alrededor de esta cuestión obstaculizaron su desarrollo. En los últimos años del siglo XIX se crea en la ciudad de Buenos Aires el Profesorado Nacional de la especialidad que hoy lleva el nombre de *Sara Chamberlain de Eccleston*. Pero recién en la década del 60 se comienzan a expandir las instituciones específicas para el nivel inicial dentro de las escuelas normales.

Para Ruth Harf, especialista en educación inicial, es posible explicar esta inespecificidad para la formación de los docentes del nivel por dos dilemas. El primero lo constituye la polémica entre función asistencial/función educativa del jardín de infantes que influye en la importancia que se le debe atribuir a la capacitación de tipo pedagógica (centrada en la función educativa del jardín) o a una capacitación de tipo asistencial (centrada en el entretenimiento y el cuidado de los niños). Otro dilema es si el nivel necesita de docentes formados especialmente para trabajar en él y en este sentido hubo ciertas líneas que planteaban formar docentes de nivel inicial tras una corta capacitación luego de obtenido el título de maestro primario. (Harf, R. y otros, 1994)

### **Nivel medio**

La formación de docentes de nivel medio se conformó por circuitos absolutamente diferentes a los otros niveles. Los Colegios Nacionales del siglo XIX que preparaban a las elites para el ingreso a la universidad tenían cuerpos docentes constituidos en su totalidad por graduados universitarios sin formación pedagógica específica.

Pero este nivel se expandió paralelamente al crecimiento de los sectores medios lo que provocó cambios en el nivel no sólo en términos cuantitativos sino también en su carácter elitista y preparatorio para la universidad. Algunas orientaciones como la comercial y la técnica permitieron la inserción laboral directa en el sector terciario y en una industria que se iba desarrollando lentamente en el país.

Desde fines del siglo XIX el Estado comienza preocuparse por la formación de profesores. Además de la formación que brindaban las universidades se comienzan a ofrecer cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de formación de docentes para el nivel medio, etc. Esto marca la inexistencia de una institución que monopolice la formación de docentes a la manera de las escuelas normales con la formación de los maestros primarios.

En relación con el currículum se podría afirmar que la formación de docente para el nivel medio parece haber resuelto con mayor grado de consenso que en los otros

niveles sus alternativas curriculares, realizando una opción generalizada por la especialización en las disciplinas con un escaso peso en la formación pedagógica. (Diker, G. y Terigi, F., 1997).

Por último, es importante destacar que el profesorado de nivel medio nace masculino pero lentamente se produce un proceso de feminización que cambia la conformación de género en el nivel.

### **La creación del nivel terciario**

En 1969 se toma la decisión de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primarios al nivel terciario. Esta medida se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por vía de la prolongación de los estudios en el tiempo (además del nivel medio hacían falta más de dos años para recibir el título docente) y de una pretendida adecuación de los estudios a las características propias de los Institutos de Profesorado.

Esta reforma se puede ubicar dentro de las tendencias **tecnicistas** dominantes en el discurso pedagógico de esos años. Este discurso que proponía un docente técnico no eliminó a los discursos anteriores sino que se amalgamó a la tradición moralizadora del normalismo y a la tradición academicista (Davini, M.C y Birgin, A., 1998)

Para cerrar este breve repaso por la historia de la formación docente se ofrece un cuadro que refleja la oferta actual de enseñanza superior no universitaria en el país donde se desglosa las unidades educativas que ofrecen formación docente.

División político- territorial	Total	Tipo de formación		
		Exclusivamente		Ambos Tipos
		Docente	Técnico- Profesional	
<b>Total País</b>	<b>1.636</b>	<b>805</b>	<b>485</b>	<b>315</b>
Buenos Aires	423	201	99	95
Capital Federal	184	45	113	25
Catamarca	24	14	2	8
Chaco	30	24	4	2
Chubut	18	12	5	1
Córdoba	158	87	38	33
Corrientes	59	23	11	25
Entre Ríos	87	50	24	13
Formosa	30	26	1	3
Jujuy	26	14	6	6
La Pampa	16	13	3	-
La Rioja	38	30	8	-
Mendoza	62	27	28	7
Misiones	40	20	14	6
Neuquén	22	13	7	2

Río Negro	23	13	10	
Salta	68	31	22	15
San Juan	21	11	4	6
San Luis	18	12	2	4
Santa Cruz	2	-	1	1
Santa Fe	166	61	56	47
Santiago del Estero	48	35	6	7
Tierra del Fuego	6	1	5	-
Tucumán	67	42	16	9

**FUENTE: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Red Federal de Información Educativa. Dirección General. Relevamiento Anual 1997.**

### 1. ¿Dónde aprende un docente su profesión?

Hemos presentado una breve historia de la formación inicial docente y la cantidad de institutos de educación superior no universitaria que en la actualidad forman docentes para todos los niveles del sistema educativo (a los que se debe agregar las universidades). Desde un punto de vista formal, se podría afirmar que los docentes aprenden su profesión en estos 1120 institutos de formación docente y en las universidades que brindan formación. Estas instituciones tendrían un papel fundamental en la modelación de las prácticas y el pensamiento de los docentes, en el aporte de estrategias para la acción y en la reflexión de las futuras formas de interacción socio profesionales que deberán abordar los futuros docentes en los ámbitos laborales donde se desempeñen. Sin embargo, hay investigaciones que señalan la baja eficacia de esta etapa formativa como instancia preparatoria para los primeros pasos de los docentes en el campo profesional. Entonces, ¿dónde aprenden los docentes a desempeñar su tarea?

Diversas investigaciones señalan dos ámbitos principales:

#### ? La trayectoria escolar previa

Cuando un estudiante ingresa a los institutos formadores tiene una historia de escolarización de casi 15 años. En esta larga historia escolar los futuros docentes han aprendido qué se puede y qué no se puede hacer en una escuela, sus rutinas, las relaciones de poder y las jerarquías de los distintos sujetos que conviven en las instituciones educativas; entre otras cuestiones que conforman las prácticas escolares

Estos productos internalizados a lo largo de la historia escolar de los estudiantes se constituyen en un "fondo de saber" que orientan en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes. (Davini, M.C., 1995). En este sentido, Terigi y Diker (1997) brindan el ejemplo de la disciplina en el aula. En ninguna asignatura de la formación inicial los estudiantes aprenden a "controlar la disciplina" de los alumnos,

pero, en general, los alumnos enfrentan sus prácticas de ensayo y sus primeras experiencias como docentes con estrategias para tal fin.

### ? **La socialización profesional**

Los estudios sobre formación docente muestran casi sin excepción que el contacto progresivo con la práctica laboral lleva a una adaptación a sus estructuras. Este **shock de la práctica** otorga a los aprendizajes que los docentes realizan en sus primeros pasos en la profesión un peso al menos equivalente al de la formación de grado. La escuela aparece al docente novel como una realidad “ya hecha” y en ella aprende los rituales, las formas en que se trabaja viendo trabajar a sus compañeros con más experiencia, recibiendo sus consejos, interactuando con directivos, padres y alumnos, etc.

Los contenidos y las prácticas a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas ideas conservadoras se imponen a cualquier tipo de formación que haya recibido el estudiante, por más innovadora que ésta haya sido (Hargreaves, A., 1998).

En conclusión, los nuevos docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en el que deben trabajar, o bien se refugian en imágenes primitivas de la enseñanza escolar que han construido en su paso previo como estudiantes por los niveles anteriores a la formación docente. Esto no es un fenómeno que se produzca sólo en Argentina. Uno de los más importantes investigadores europeos de la formación docentes, E. Terhart, llega a esta conclusión a partir del análisis de resultados de un significativo número de investigaciones sobre formación docente, en distintas lenguas, en distintos sistemas de educación superior y aun con distintos enfoques metodológicos. A pesar de todas las diferencias, se muestra en ellos una tendencia unitaria, la formación inicial es una “empresa de bajo impacto” de resultados generalmente débiles, sea en cuanto al logro de objetivos educacionales, sea en cuanto a su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas de las escuelas (Terhart, E., 1987).

¿Inadecuación de la formación para las necesidades de la escuela? ¿La escuela y sus tradiciones neutralizan el impacto de cualquier tipo de formación inicial imponiendo estilos propios? Para no dejar la impresión trágica y escéptica acerca de las posibilidades de mejora en el impacto de la formación inicial son interesantes los señalamientos de Flavia Terigi para quien “una formación docente 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 haga inteligibles" (Terigi, F., 1995)

## **1. Algunos problemas en la formación de los docentes**

Se ha señalado en el apartado anterior un problema común a muchos sistemas de formación docente inicial en el mundo. A continuación señalaremos algunos problemas que presenta la formación docente en Argentina.

### **? Conglomerado más que sistema de formación**

La formación de los docentes en Argentina se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación. Los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en los ex institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, en conservatorios y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea (Diker, G. y Terigi, F., 1997).

Si bien, como afirma Rosa María Torres (1999), la diversidad de ofertas, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías en relación a la formación docente facilita la posibilidad de dar respuesta a los perfiles y necesidades de cada contexto, cierta unidad y coherencia son imprescindibles. Un **conglomerado** tan diversificado como el existente dificulta, por ejemplo, la implementación de políticas de Estado en relación con el nivel o transforma en una epopeya la circulación de los alumnos por las diferentes instituciones (reconocimiento de titulaciones interjurisdiccionales, acreditación de materias cursadas, etc.)

### **? Alejamiento entre la formación y la realidad educativa**

La formación actual de docentes adolece, en términos generales (y no sólo en la Argentina según diversas investigaciones), de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que se forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional. Por ejemplo, sólo las instituciones urbanas que atienden a sectores medios son tomadas como referentes al momento de reflexionar sobre la práctica, excluyendo así las prácticas docentes que se llevan a cabo en instituciones que atienden a sectores populares.

Este problema es grave cuando el ámbito de construcción de esquemas de decisión termina siendo el lugar de trabajo, porque las estrategias espontáneamente desarrolladas por los docentes en ejercicio y revestida de carácter positivo que les

otorga su utilidad inmediata, terminan siendo naturalizadas como el único saber profesional legítimo (Diker, G. y Terigi, F., 1997)..

A este problema se le podría agregar la desarticulación entre formación inicial y formación en servicio. Ciertas críticas – muchas de las cuales figuran en este informe- han dado pie a que ciertos sectores (muchos vinculados a los organismos internacionales de crédito) desahucien a la formación inicial y reivindiquen la formación en servicio como más “costo-efectiva”, más acorde a la introducción de innovaciones y con la dinámica planteada por la descentralización y por las modernas reformas (Torres, R. M., 1999)

### ? **Segmentación curricular**

Los planes de estudio de los profesorados proponen numerosos requisitos de correlatividad que determinan un trayecto curricular cerrado, en el que un atraso en una pocas materias pueden determinar la pérdida de un año de estudios. Esta situación se diferencia con la existente en los planes de estudio de las universidades estructurados preferentemente por áreas y con pocas correlatividades internas lo que brinda al estudiante una mayor autonomía para desarrollar sus estudios.

Estos trayectos curriculares cerrados hacen casi imposible acreditar los estudios realizados en un profesorado en otro de distinta especialidad, dificultad que se acrecienta en el caso de querer acreditar las materias realizadas en un profesorado en una carrera universitaria, aunque sea para una carrera docente.

### ? **Endogamia e isomorfismo**

La **endogamia** es un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional. A través de este proceso se produce un mecanismo de regulación circular e interna entre los miembros de la institución que dificulta la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción. La imagen de una “gran familia” prevalece y se prefiere, por ejemplo, reclutar docentes –tanto en los departamentos de aplicación como entre los formadores- entre sus propios graduados antes que egresados de otras instituciones o de la universidad (Davini, M.C., 1995).

El **isomorfismo** define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador con la escuela destinataria de la formación (primaria o media). El trato con los alumnos, la forma en que se organiza el tiempo, las tareas que se realizan, etc., tienden a guardar estrechas semejanzas con el nivel para el cual se prepara.

Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares que restringe la constitución de un imaginario alternativo que podrían dinamizar las modificaciones en las prácticas de las escuelas de destino (Davini, M.C., 1995).

## ? **Reformas inconclusas**

Desde 1987 a la actualidad la formación docente en nuestro país ha sufrido al menos cuatro intentos de reforma, la mayoría de los cuales quedaron inconclusos por diversos motivos.

En 1987 se inicia una reformulación del currículum de la formación de maestros a través del proyecto denominado **Maestros de Enseñanza Básica** (MEB) que se extendió como experiencia piloto a 60 institutos del país. La característica principal del plan MEB fue que regresó parte de la formación inicial al nivel medio. De esta manera, en los dos últimos años de los bachilleratos con orientación docente se cursaban los dos primeros de la carrera de formación docente que luego se extendía durante dos años más en los institutos de profesorado, totalizando un total de cuatro años. El MEB produjo dos promociones de egresados y se canceló su aplicación en 1990 (Ovide Menin, 1998).

Entre 1990 y 1994 desde el Ministerio de Educación se implementó el **Programa de Transformación de la Formación Docente** (PTFD). Según su directora, Cristina Armendano, el PTFD no fue “un mero cambio curricular de contenidos en la formación docente, ni un nuevo diseño curricular, tampoco un programa de capacitación, y, menos aun, una serie de documentos de actualización curricular. Fue una propuesta transformadora de los circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación docente continua, a través de ella se puso especial atención en los actores (teniendo en cuenta su historia, partiendo de lo que efectivamente hacen e involucrándolos activa y críticamente en la propuesta), con el propósito de fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente”.

El PTFD fue perdiendo fuerza hacia mediados de la década del 90 transformándose las políticas de formación docente con la sanción de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521) en 1995. A partir de esta ley comienzan a aplicarse políticas de acreditación de las instituciones de formación docente a partir de la aprobación de sus proyectos institucionales. Además, con la implementación de la Red Nacional de Formación Docente Continua se cumple con ciertas aspiraciones planteadas en el PTFD con respecto a que los institutos debían capacitar a docentes en servicio. También se desarrollan algunas acciones para que los institutos realicen investigaciones pedagógicas. De esta manera, se intentaba acercar a los institutos formadores al modelo universitario de docencia, extensión e investigación.

En octubre del año 2000, el gobierno de la Alianza lanza su propio proyecto de educación superior que entre sus objetivos menciona desarrollar una mayor **articulación** entre los componentes del sistema de educación superior – universidades e institutos terciarios- a fin de transformarlo en un sistema integrado. Hasta el momento no han sido muchas las acciones realizadas en tal sentido. (Secretaría de Educación Superior, 2000).

## ? **Reclutamiento**

Las nuevas generaciones de jóvenes que acceden a la formación docente tiene algunos rasgos cuya comprensión y conocimiento son de suma importancia para el diseño de políticas educativas. Una investigación realizada por Andrea Alliad y María Cristina Davini en 1994 señalaba a partir de un universo de 1097 alumnos de la Capital Federal y gran Buenos Aires algunos rasgos de los jóvenes reclutados para desempeñar la profesión docente:

- ? Los estudiantes de los institutos formadores son casi en su totalidad mujeres de clase media y media baja impactados por los cambios coyunturales y estructurales que afectan a este sector social.
- ? A medida que la profesión se desacredita, en los centros de formación comienza a producirse un importante ingreso de individuos pertenecientes a los sectores populares, sector que históricamente había tenido bajísima participación en la docencia (en la investigación se ubicaba alrededor del 10 % de los estudiantes). Si bien el ingreso de nuevos actores se ha constituido sólo como una tendencia, este fenómeno ha producido un fuerte impacto en las instituciones formadoras. Aunque los alumnos que pertenecen a estos sectores no son predominantes muchos docentes lo perciben como el rasgo típico del alumnado.
- ? Las nuevas camadas de docentes poseen una gran cultura massmediática, poca lectura de libros y diarios, limitados consumos culturales como teatro o cine, muchos trabajan a la par que estudian (la citada investigación realizada en 1994 daba un total de 54 % de estudiantes empleados)
- ? Entre los motivos que los llevan a seguir el magisterio se observa que muchos están allí porque no cuentan con los medios suficientes para ingresar a la universidad, porque necesitan un empleo para dedicarse luego a los estudios que desean o, directamente, porque tienen urgencia para emplearse (de la muestra estudiada sólo un 39 % tenía pensado dedicarse un largo tiempo a la docencia)

Alliad y Davini concluyen que “la modestia de origen unida a una formación empobrecida, producirá candidatos aptos para recibir una endeble formación

profesional. Esto afecta las expectativas de los formadores que a medida que los nuevos alumnos se alejan de lo "tradicional" no esperan de ellos lo mismo que de aquellos alumnos tipificados como normales".

Para contrarrestar esta tendencia la provincia de Buenos Aires brinda desde comienzos del ciclo lectivo 2000 becas a aquellos estudiantes que finalizan el nivel Polimodal con altas calificaciones y desean ingresar a la docencia.

## **2. Algunas tendencias en las políticas de formación docente**

En todo el mundo se han desarrollado en los últimos años políticas en pos de la reforma de la formación docente inicial. A continuación se describirán algunas tendencias en relación con las políticas de formación docente en los países centrales y en América Latina.

### **? Ubicación de la formación docente en niveles educativos superiores**

En América Latina la respuesta ha sido diversa aunque la tendencia predominante es trasladar la formación inicial al nivel universitario o al nivel superior no universitario. Hay países que han ubicado a la formación docente en el nivel universitario (Costa Rica y Chile). En la mayoría de los países de América Latina las viejas "escuelas normales" han sido transformadas en institutos superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado el secundario (Roggi, L., 1999). Como hemos señalado Argentina no escapa a estas tendencias aunque la universidad históricamente se ocupó de la formación de docentes para el nivel medio.

Muchos especialistas en formación docente inicial señalan las ventajas de ubicar al nivel en la universidad pues así se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con los mejores docentes de todas las disciplinas, romper el isomorfismo con experiencias estudiantiles distintas a los del nivel primario o medio, etc.

A pesar de esta tendencia dominante, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido duramente criticadas alegando que se crean circuitos formadores al interior de las universidades donde dan clases docentes de bajo nivel o que en muchos casos se centraliza la formación en aspectos teóricos en detrimento de la reflexión sobre la práctica. Por ejemplo para el caso español, Varela y Ortega (1992) señalan que 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 aquellos". (1990). Andy Hargreaves, profundo conocedor de los sistemas formadores de los países angloparlantes advierte que "las instituciones de formación docente están situadas en espacios marginales (de las universidades). Se ubican en los confines del campus, en edificios anexos, en viejas escuelas en de la otra punta de la ciudad". (Hargreaves, A., 1998)

Una tendencia contraria se está desarrollando actualmente en países como Estados Unidos y Reino Unido donde hay duras críticas a la formación de docentes en ámbitos universitarios. Las críticas surgen no sólo de expertos y autoridades sino también de los docentes que critican su formación por haber sido demasiado teórica y alejada de la realidad escolar. Para contrarrestar esto se propone al propio ambiente escolar como el más adecuado para la formación. (Martin, M., 1999)

### ? **Importancia de la formación continua**

Existe consenso en que la formación debe estar unida a la capacitación en servicio. Sin embargo, el especialista en formación docente Luis Roggi señala que "no hay ningún país en Latinoamérica que haya pensado en aplicarlo en todo el territorio, excepto en Argentina donde los institutos claramente deben incluir entre sus funciones la capacitación en servicio. En al región no se ha logrado que la política de capacitación en servicio sea coincidente en sus fundamentos teóricos a la formación docente. Es decir que formación docente y capacitación en servicio tengan una misma orientación pedagógica aún cuando estén dadas en diferentes instituciones. Lo que ha pasado es que los institutos de formación docente en América Latina no han recibido los recursos para hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación".

### ? **Mayor duración de la formación**

Las mayoría de las reformas implementadas en muchos países europeos sobre la formación docente han tendido hacia la extensión de la duración de la formación inicial y la capacitación luego de entrar en los primeros puestos de trabajo.

### ? **Mejoras en la formación disciplinar y pedagógica**

En los países centrales se tiende a superar las viejas dicotomías entre formación pedagógica o formación disciplinar. En general, se acepta que los docentes de primaria deben tener una mejor formación en todo lo referente a las disciplinas del currículum mientras que los docentes de media necesitan ser formados en todo lo referente a las

cuestiones pedagógicas para el abordaje en el aula de las disciplinas que han elegido para enseñar (Martin, M., 1999).

### **A modo de conclusión**

Hemos presentado un breve panorama de la situación de la formación docente en nuestro país y algunas tendencias que se desarrollan en las políticas hacia el nivel. Los logros históricos en la formación docentes en Argentina han sido enormes en tanto enormes masas de la población accedieron a la cultura letrada a través de la acción de grandes “ejércitos” de maestros y profesores.

Pero la complejidad de la sociedad actual implica un rol docente bastante diferente a los desarrollados en el pasado por los maestros y profesores. Y en cierta imposibilidad para formar docentes distintos a los que las tradiciones e imaginarios sociales señalan como el “buen docente” parecería residir ciertos aspectos de los profundos y graves problemas descriptos.

Revertir estas dificultades es un desafío que vale la pena asumir pensando en políticas educativas desarrolladas a tal fin. Políticas que implicarán firmes decisiones, imaginación, creatividad, pero también fuertes inversiones. Políticas que puedan transformar los actuales circuitos de formación docente conformando sólidos sistemas de formación continua donde la formación inicial sea una importante “base de lanzamiento” hacia distintas y variadas experiencias formativas en la carrera de un docente.

### **Bibliografía consultada**

Alliaud, A. y Davini, M.C., *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995

Armendano, C., *El caso del PTFD*, en Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G., *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel, 1998

Davini, M.C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995

Davini, M.C y Birgin, A., *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones en Políticas y sistemas de formación*, autores varios, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1998

Diker, G. y Terigi, F., *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997

Harf, R. y otros, *Didáctica del nivel inicial*, Buenos Aires, Documento Curricular del Ministerio de Cultura y Educación, 1994

Hargreaves, A., *Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente*, en Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G., *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel, 1998

Martin, M., *The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement*, París, IIEP, 1999

Morgade, G., *El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria*, Buenos Aires, Cuaderno de investigación N° 12, Miño Dávila e IICE/UBA, 1992

Ovide Menin, *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*, en Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G., *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel, 1998

Roggi, L., *Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada*, Buenos Aires, ponencia en la Universidad Torcuato Di Tella, 1999

Secretaría de Educación Superior, *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000

Terhart, E., *¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?*, Madrid, Revista de Educación N° 284, 1987

Terigi, F., *Formación inicial y socialización laboral. ¿Es necesario formar docentes?*, Buenos Aires, Eccleston, 1995

Torres, R. M., *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Buenos Aires, Revista Novedades Educativas N° 99, 1999

Varela, J. y Ortega, F., *Las escuelas universitarias de magisterio en el marco del actual sistema educativo*, en Alliaud, A. y Duschaszky, L. (comps.), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992

Yannoulas, S., *Educación. ¿una profesión de mujeres?*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996

### **Sitios en Internet consultados**

<http://www.ses.me.gov.ar/Page10365/page10365.html> contiene el documento *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad* y diversas críticas que se le realizan

<http://www.utdt.edu/eduforum> Foro de discusión educativa de la Universidad Torcuato Di Tella. Cuenta con diversos documentos sobre formación docente.