

## PRESENTACIÓN

Existe una gran insatisfacción de los ministerios de educación, de los profesores en ejercicio, de los formadores de docentes y de la academia respecto de la capacidad de las universidades y centros de formación docente en América Latina para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas refieren a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte y a la escasa vinculación con las escuelas (Marcelo y Vaillant).

La cultura endogámica de las universidades y de los centros de formación docente tuvo como consecuencia el hecho de que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras organizaciones o ámbitos. Por eso, es necesario que la formación docente se vincule crecientemente con los procesos sociales, políticos y económicos actuales. También esa formación deberá promover la inclusión educativa a través del desarrollo de competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes.

En sintonía con las competencias y capacidades que la formación inicial y continua debería desarrollar en los futuros y actuales docentes, debemos pensar en las estrategias para impulsarlas. Hoy más que nunca hay que favorecer el trabajo en equipo, el uso de las tecnologías y la realización de proyectos experimentales. Los docentes aprenden por demostración de resultados y, por ende, se necesitan experiencias que demuestren cómo las estrategias pueden materializarse en unidades de aprendizaje en las aulas. Otro elemento fundamental para la formación inicial y continua es el enriquecimiento del capital cultural de los futuros y actuales docentes. Esto no surge por generación espontánea sino que es necesario promover, a través del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros (Vaillant).

Existe un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los niños y jóvenes y las capacidades con que cuentan un número creciente de docentes tras su paso por las universidades y los centros de formación docente. Y para lograr maestros y profesores con un adecuado desempeño, se requieren competencias y capacidades que estén en la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones. Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a esas competencias y capacidades sino que el tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la educación en el mundo y en particular en América Latina.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas infantiles y juveniles están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional de maestros y profesores. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial y continua. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del docente.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los docentes. Para que esa formación logre tener incidencia en lo que aprenden los estudiantes en los centros educativos, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. El estudio de las reformas educativas que involucran la formación docente a nivel internacional y regional muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación docente. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades y centros de formación pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

La formulación de políticas de formación docente debería atender los siguientes desafíos: preparación de un número suficiente de docentes generalistas y con especialización; desarrollo de capacidades que aseguren el adecuado desempeño de los docentes en diversos contextos; y mecanismos de acompañamiento pedagógico de carácter permanente. La mirada a la calidad de la formación docente en América Latina revela que ésta no responde a los actuales desafíos. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial y continua ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en el cambio educativo.

En un excelente artículo escrito por David Berliner, éste responde a las críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado: “para enseñar basta con saber la materia”, “enseñar es fácil”, “los formadores de profesores viven en una torre de marfil”, “los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas” o “en la enseñanza no hay principios generales válidos”. El autor considera que estas críticas surgen de una visión limitada de la contribución de la formación inicial y continua a un adecuado desempeño de maestros y profesores. Dice Berliner: “creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua” (370).

La investigación educativa tiene hoy una deuda pendiente respecto a las diversas etapas que integran el proceso de “aprender a enseñar”. Éste conforma un campo específico de pensamiento en el que es posible reconocer diversas líneas de análisis entre las cuales se distinguen cuatro. La primera examina el pre-entrenamiento, es decir las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes. Una segunda línea estudia la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de docencia. Un tercer grupo de contribuciones se interesan por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los noveles profesores. Finalmente encontramos investigaciones que consideran la formación continua orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

La investigación sobre el proceso de “aprender a enseñar” es fundamental para la “reinención de la profesión” y para transformar a fondo la actividad docente. Cecilia Bravslavsky mencionaba frecuentemente en sus escritos que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con las numerosas transformaciones sociales que enfrentan los docentes. La reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere de ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en América Latina ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento de los niños y jóvenes.

La invitación que se me ha realizado, y que agradezco, desde la dirección de la revista *Páginas de Educación* para editar un *dossier* sobre Formación Docente se inscribe en el interés en promover un diálogo y debate informado sobre la necesidad de repensar hoy ese campo de reflexión y de intervención. Este *dossier* busca aportar conocimiento e investigación sobre las diferentes etapas del proceso de aprender a enseñar para poder así repensar la formación docente.

Los artículos fueron seleccionados tratando de contemplar los principales debates y desafíos que presenta hoy la formación de maestros y de profesores. Se han compilado cinco trabajos de destacados investigadores latinoamericanos que integran el monográfico y que constituyen valiosos insumos para la reflexión actual. Existe variedad de experiencias nacionales (Argentina, Chile, Colombia, Brasil y Uruguay), diversidad de miradas disciplinares y pluralidad de visiones teóricas respecto a las etapas del “aprender

a enseñar”. Cada artículo nos introduce en temas que están hoy en la agenda de las políticas docentes y que comentaré en los párrafos que siguen. Mi intención no es resumir lo que cada autor plantea con solvencia en su contribución sino brindar mi punto de vista e iniciar así un primer dialogo con las investigaciones y estudios que integran el monográfico.

En un primer artículo, Gloria Calvo reflexiona en los desafíos de la formación de docentes para la inclusión educativa a partir de un programa de reingreso escolar denominado la Escuela Busca al Niño (EBN) en Medellín, Colombia. Se trata de un trabajo que me ha hecho pensar en la evolución del concepto de “inclusión educativa” en el tiempo. Históricamente, la inclusión hacía referencia a niños y jóvenes con capacidades diferentes. Hoy, el concepto se ha ampliado e involucra a los grupos excluidos y vulnerabilizados. Es una expresión que utilizan los colegas colombianos y que me parece bastante pertinente. No son grupos vulnerables, es decir, no es una condición genética, sino que es una condición determinada por ciertos contextos y situaciones.

Este concepto se ha desarrollado de manera diferenciada según las regiones y contextos. En Europa, la inclusión educativa alude principalmente a niños inmigrantes, a las necesidades educativas especiales y a los adultos en situación de analfabetismo funcional. En América del Norte, el foco también está en las necesidades educativas especiales y en los niños inmigrantes. En América Latina, durante los últimos años, la tendencia ha sido la de ampliar el sentido de inclusión educativa y referirlo a contextos de alta vulnerabilidad social. La inclusión educativa nos obliga a detenernos en cuáles son las respuestas adecuadas. En esta línea, el artículo de Gloria Calvo me ha hecho reflexionar en los cambios a operar en el modelo, el contenido y la estrategia educativa para atender la diversidad de necesidades de niños y de jóvenes y atender al fenómeno de la inclusión educativa.

Por su parte, Carmen Montecinos, Horacio Walker y Mónica Cortez se preguntan por qué y para qué los centros escolares reciben a estudiantes de pedagogía en práctica, en base a los resultados de una encuesta realizada en escuelas que centro de práctica en cinco universidades en Chile. Se trata de un trabajo que brinda ideas inspiradoras para otra de las preguntas que ha constituido uno de mis ejes de reflexión en estos últimos años: ¿cómo desarrollar programas de formación que impacten en los docentes mejorando su práctica y su desempeño? Muchos autores, entre ellos Michael Fullan, afirman que lo que los profesores deben aprender han de hacerlo en la práctica. Los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la

práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

El trabajo de Montecinos, Walker y Cortez me ha hecho reflexionar acerca de cuáles son las estrategias que permiten a los docentes aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica. El estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real. Es decir, para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, de materiales, tales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los estudiantes. Estos materiales podrían permitir a los profesores indagar acerca de la práctica y analizar la enseñanza, y aquí tenemos un campo de investigación a profundizar en los años venideros.

Eduardo Rodríguez Zidán y Javier Grilli Silva investigan la pareja pedagógica como dispositivo de acompañamiento e inducción a la docencia en un Centro de Profesores de Uruguay. El artículo interpela otra de mis preocupaciones esenciales. En estos últimos años me apliqué al seguimiento de numerosos cursos de formación inicial y continua de docentes y pude verificar que la presentación y el análisis de nuevas propuestas pedagógicas no alcanzan para mejorar la acción de docente en el salón de clase. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, esto es, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas o seleccionar recursos didácticos innovadores no transforma al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Nuestros diálogos, tanto con los docentes jóvenes como los de mayor edad, evidencian que, para éstos, muchas veces la formación recibida carece de una dimensión práctica adecuada; no forma para el trato con niños y adolescentes ni ofrece herramientas para convertir en acción la teoría. Las clases en las universidades o en los centros de formación docente son impartidas por profesores que, a menudo, desconocen el trabajo en aula, es decir la praxis docente. Son muchos los desafíos que plantea la relación formación-práctica. Y el estudio de Rodríguez Zidán y Grilli Silva aporta elementos para la reflexión a través de la figura “pareja pedagógica” como una nueva modalidad para desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes. Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar pero, para que ese aprendizaje sea constructivo, personal y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. La “pareja pedagógica” constituye una figura sobre la cual habría que seguir indagando para ver en qué medida es una estrategia adecuada en diversos contextos para una inducción adecuada a la práctica de aula.

Joana Paulin Romanowski y Pura Lúcia Oliver Martins estudian el estado y la formación de los docentes principiantes en Brasil y señalan la urgencia de ofrecer oportunidades de formación de acompañamiento y supervisión para ese nivel profesional. He aquí un campo de investigación que ha concitado mi atención. ¿Existen mecanismos para seleccionar a los docentes principiantes? ¿Cuáles son las principales características de la etapa de inserción? ¿Cuáles son las estrategias para facilitar la inserción del docente principiante al oficio de enseñar? La inserción a la docencia es una temática que ha tenido poca acumulación en América Latina. Felizmente, en los últimos años algunos países, entre ellos Brasil, han impulsado políticas en la materia.

La fase de inserción en la docencia puede durar varios años: es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico. Romanowski y Oliver Martins me han hecho pensar acerca de los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error y comparándose a un ideal que no existe. En esos años el docente llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y los estudiantes. La inserción a la docencia es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Se trata de una etapa sobre la cual debemos continuar indagando y produciendo conocimiento relevante.

Finalmente Lea F. Vezub se interroga acerca de los modelos de formación continua y las necesidades formativas de las voces y de las perspectivas de los docentes sobre su desarrollo profesional. Se trata de un aporte basado en la idea de que el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Junto a mi colega Carlos Marcelo García nos hemos abocado desde hace casi dos décadas, a la investigación sobre la temática del desarrollo profesional docente según lo testimonia uno de nuestros libros (Marcelo y Vaillant).

Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y

casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes.

El trabajo de Vezub profundiza en el conocimiento sobre el desarrollo profesional docente haciendo uso de los resultados de investigación acerca de las perspectivas de los docentes sobre la formación continua. Creo que tenemos aquí una interesante pista para investigaciones futuras que puedan situar al desarrollo profesional docente desde sus conceptos y definiciones, y luego analizarlo en su relación con la formación inicial, con la carrera docente y con la evaluación del desempeño docente. El aprendizaje continuo de los docentes debería estar en el centro de cualquier esfuerzo para mejorar la educación en nuestra sociedad. Lo que sucede hoy es que el desarrollo profesional convencional es inadecuado, dotado de pocos recursos y, para peor, utilizado de manera ineficiente. Es mucho lo que aún queda por hacer en la materia.

La mayoría de los especialistas en educación pensamos que somos capaces de reconocer la buena enseñanza cuando la vemos. Sin embargo, mientras que muchos estudios afirman que algunos docentes contribuyen más que otros al desarrollo académico de sus estudiantes, sabemos que no es fácil identificar ni las capacidades ni las características ni las prácticas específicas de los docentes en el aula que tienen más probabilidades de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y es ésta precisamente la información que más requieren quienes tienen la responsabilidad de diseñar las políticas educativas. Esperamos que los valiosos artículos de autores de cinco países que aquí se presentan, favorezcan un debate informado y apoyen la reflexión de aquellos que están interesados en la mejora de la formación docente. La extensión limitada de la revista y la complejidad de la cuestión no nos permiten abordar todos los factores que se encuentran en juego. Hemos optado por presentar trabajos de alto interés y relevancia que se refieren tanto a aspectos conceptuales como a la evidencia empírica relacionada con la formación docente y su proyección.

Denise Vaillant<sup>1</sup>

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

<sup>1</sup>Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Actualmente es la Secretaria Académica y la Directora del Programa de Doctorado del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. Es también la Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Por más información, ver <http://denisevaillant.com/>

- Berliner, David C. "A personal response to those who bash teacher education" en *Journal of Teacher Education*, vol.51, n.5, pp.358-71.
- Braslavsky, Cecilia. "Teacher education and the demands of curricular change". New York: American Association of Colleges for Teacher Education, 2002.
- Fullan, Michael. "All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform". Thousand Oaks: Sage, 2010.
- Marcelo, Carlos y Denise Vaillant. Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.
- Vaillant, Denise. "Capacidades docentes para la educación del mañana. Pensamiento Iberoamericano", v.7, 2010, pp. 113-28. Disponible en <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/7/presente-y-futuro-de-la-educaci-n-iberoamericana/> [Accedido en junio de 2013].