



**Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas**
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Alliaud, Andrea
Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,
2014, pp. 1-19
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898136>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 22 Número 109 24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341

Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza

Andrea Alliaud

Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Universidad Torcuato Di Tella. Área
Formación Docente - OEI
Argentina

Citación: Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Resumen: En los últimos treinta años el tema de la calidad educativa ha atravesado la agenda política. La relación entre la mejora de los sistemas de enseñanza y la formación docente fue el supuesto que motorizó numerosas intervenciones en los ámbitos de formación profesional, tanto inicial como continua. Aun así pueden distinguirse dos movimientos de reforma tanto en el país como en la región: uno, el de la década de 1990, que asoció calidad con eficiencia de los sistemas y otro, el de los años 2000, que asocia calidad con justicia social. Pretendemos mostrar en este artículo que la calidad entendida exclusivamente bajo la perspectiva del rendimiento, que pretende alcanzarse con la definición de “parámetros externos”, ignorando los saberes y las prácticas de los sujetos, no es eficiente ni justa. Que más que políticas que “humillen el oficio” de enseñar se requieren condiciones de trabajo y de formación que lo fortalezcan. Convencidos de que la calidad educativa resulta indispensable para lograr sistemas educativos y sociedades más justas, abogamos por prácticas y políticas que incorporen los saberes y los haceres de los distintos sujetos implicados en los procesos de transmisión.

Palabras clave: calidad educativa; formación docente; justicia social; saberes docentes.

Teacher's Training for Educational Quality Teaching

Abstract: In the last thirty years the issue of educational quality has crossed the political agenda. The existence of a relationship between improving education systems and teacher training was the assumption that motorized numerous interventions in the areas of vocational training, both initial and continuing. Still, we can distinguish two reform movements in the country and in the region: one, in the 1990s, which partnered quality with efficiency of the education systems, and one in the 2000s, which understands education quality as social justice. In this article, we intend to show that if quality is exclusively seen from a performance perspective, which would be achieved by the definition of "external parameters", ignoring the knowledge and practices of the subjects, is neither efficient nor fair. We also argue that, more than policies that "humiliate the craft" of teaching we need working and training conditions that strengthen the craft. As we are convinced that quality education is essential for achieving educational systems and fairer societies, we advocate for practices and policies that incorporate the knowledge and practice of the various parties involved in the transmission process.

Key words: educational quality; social justice; teacher training; teacher knowledge.

Formação de professores para o ensino de qualidade

Resumo: Nos últimos 30 anos, a questão da qualidade do ensino cruzou a agenda política. A relação entre os sistemas de melhoria da educação e a formação de professores motorizou numerosas intervenções nas áreas de formação profissional, inicial e contínua. Ainda podem-se distinguir dois movimentos de reforma, no país e na região: um, da década de 1990, associou a eficiência de sistemas de qualidade e o outro, dos anos 2000, que combina qualidade com justiça social. Pretendemos mostrar neste artigo que a qualidade entendida apenas sob a perspectiva de desempenho, que tem como objetivo a ser alcançado com a definição de "parâmetros externos", ignorando o conhecimento e as práticas dos sujeitos, não é eficiente nem justo. Convencidos de que a educação de qualidade é essencial para alcançar sociedades mais justas e sistemas de ensino, defendemos práticas e políticas que incorporem conhecimentos e ações das diversas partes envolvidas no processo de transmissão.

Palavras-chave: qualidade da educação; formação de professores; justiça social; conhecimento professores.

Introducción

La preocupación por la calidad de la enseñanza fue uno de los pilares fundamentales en los que se basaron las reformas educativas impulsadas en los años noventa. Mejorar la práctica y la formación de los docentes constituyó, a partir de entonces, una preocupación ineludible de las políticas. Treinta años más tarde, la temática de la calidad y su relación con la formación de profesores sigue constituyendo una preocupación recurrente de los gobiernos. ¿Por qué? ¿Qué ha pasado a partir de entonces? ¿Es legítimo continuar sosteniendo la bandera de la calidad? ¿Las intervenciones en los ámbitos formativos de maestros y profesores pueden mejorar los sistemas educativos?

En este artículo nos ocuparemos de estas cuestiones convencidos de que la manera de atenderlas se relaciona directamente con las formas de entenderlas. No es lo mismo fomentar la calidad educativa bajo la perspectiva (exclusiva) de la eficiencia, que hacerlo desde la promoción de la democratización y de la justicia social. No es igual propiciar formas de regulación externas a las prácticas y a los saberes de los docentes que hacerlo reconociéndolos. Es precisamente bajo el convencimiento de que la calidad educativa sigue siendo una preocupación legítima para la

promoción de la igualdad social, que sostenemos la necesidad de asegurarla mediante mecanismos que resulten eficaces pero no excluyentes ni exclusivos.

Trataremos de demostrar que no se trata de oponer el control o la regulación externos a las necesidades de hacer un “buen trabajo” que tienen los sujetos y, en este sentido que procurar la calidad es una forma de mejorar el trabajo y de mejorarse a uno mismo que es su hacedor o su productor. Que si pretendemos mejorar las prácticas, tenemos que propiciar formas para fortalecer el quehacer de los docentes. Antes que degradación, esto implica reconocimiento de los sujetos y de los saberes que ellos portan en tanto resultan cruciales en la producción de “prácticas habilidosas”; que la cooperación antes que la competencia mejoran la calidad de lo que se hace; que la formación resulta crucial, siempre que adopte una perspectiva “dialógica” que integre distintos saberes y distintos actores.

La calidad en el discurso reformista de los años 1990

Durante las décadas de 1980 y de 1990, primero en los países centrales y luego en América Latina, los sistemas educativos protagonizaron importantes trasformaciones producto de una ola de reformas. El discurso del mejoramiento de la calidad de la escuela junto con el énfasis en los conocimientos y en la profesionalización de los docentes, fundamentaron las políticas educativas impulsadas desde los Estados.¹ En nuestro país (la Argentina), este movimiento reformista vino acompañado de la transferencia de la totalidad de la oferta educativa a las distintas provincias. El subsistema formador de docentes cerró este ciclo: hacia el año 1997 las instituciones formadoras terciarias² que hasta ese entonces eran nacionales, pasaron a formar parte de la oferta educativa provincial.

Si bien el Estado descentralizó la oferta, centralizó las políticas tendientes a definir los contenidos básicos y comunes para cada uno de los niveles y modalidades educativas, a evaluar el rendimiento de los sistemas y a acreditar la oferta de formación docente, tanto inicial como continua. Este movimiento se desarrolló bajo el auspicio y el financiamiento de organismos internacionales, quienes operaron también como agencias técnicas con la incorporación de equipos de profesionales propios.

Un rasgo característico de la región fue la implementación de estas políticas dentro de un panorama general de reducción del gasto público y de achicamiento del Estado. En lo que refiere específicamente a la docencia, se da así la paradoja de que el discurso de la “profesionalización” habita en un contexto de empeoramiento de las condiciones laborales. Si bien los docentes nunca han tenido los mejores salarios, los datos indican que durante estos años se ha llegado a pisos históricos de deterioro.³

¹ Fueron los resultados alarmistas que arrojó el informe “Una nación en riesgo” de 1983, de la *National Commision on Educational Excellence*, lo que promovió el movimiento de reformas, tendiente a mejorar la calidad de los sistemas educativos.

² En la Argentina la formación de docentes se lleva a cabo tanto en el nivel superior terciario (no universitario) como en la universidad. Mientras el primero nuclea la totalidad de la oferta que forma docentes para los niveles primario e inicial y, en menor medida, los profesorados en disciplinas para el nivel medio, el segundo ofrece exclusivamente carreras de profesorado para el nivel medio.

³ Un estudio sobre la evolución de los salarios docentes, citado por Birgin (1999), indica que en 1990 el sueldo de un maestro de grado correspondía al 21,4% de lo que era en 1935. Como efecto de la política de “congelamiento”, en 1996 la Argentina estaba entre los tres países de América Latina con mayor deterioro de los salarios docentes (Birgin, 1999, pp. 80-81). En un diario de la época (*Página 12*, 10/07/1998), se lee que el Ministro de Economía afirmaba: “los maestros ganan poco porque trabajan poco”.

Más allá de las particularidades locales que haya asumido, este movimiento reformista de los años 1980 y 1990 no sólo comprendió los sistemas educativos, sino que también se extendió hacia otras áreas de servicios como por ejemplo la salud. Y es precisamente este aspecto el que me interesaría resaltar aquí para abordar el tema de la calidad.

Ante sistemas públicos envejecidos, deteriorados, burocratizados, no acordes con los nuevos requerimientos que las sociedades planteaban, se intentó recuperar la calidad de la oferta, entendida ésta como mejoramiento del servicio. Nadie estaría en contra de abogar por la calidad, como veremos seguidamente. Ocurre que, bajo la concepción imperante por esos años, el discurso de la calidad se asoció con el de la productividad y eficiencia de los sistemas, con su rendimiento. Visto desde hoy, tampoco parece ser este el mayor problema. El problema principal fue quizás entender que la calidad podía recuperarse o el deterioro repararse implementando políticas externas a los saberes y a las prácticas de los sujetos.⁴

La crisis/decadencia del Estado de Bienestar junto con la crisis/decadencia de la institucionalidad propia de la modernidad, resultan justificaciones plausibles para este movimiento intervencionista. La caída, el deterioro, el “declive” de un sistema estatal/institucional, del “programa institucional de la modernidad” (véase Dubet, 2006), impulsó acciones reformistas, tendientes a *aggiornar* un “viejo” e “ineficiente” sistema. Con políticas centralizadas, uniformes y diseñadas por expertos (véase Bolívar Botía), se trató de apuntalar aquello que se mostraba derrumbado y que parecía no cumplir con los desafíos que planteaba un mundo globalizado, con escaso empleo y competitivo en términos de conocimiento.

Durante muchos años el trabajo sobre los otros, “es decir, aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo transformar a las personas” (Dubet, 2006, p. 17) se ancló en lo que el autor ha denominado el “programa institucional”⁵ de la modernidad. Como modo de socialización, este programa consideraba que el trabajo sobre los otros consistía en una mediación entre valores universales e individuos particulares. Los valores (República, Razón y Civilización) sostenían una actividad basada en el supuesto fundamental que correlacionaba la socialización de los individuos con el logro de su libertad y de su autonomía. Acordémonos del proceso de creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales, junto con el surgimiento de instancias especializadas para la transmisión del oficio de enseñar.

La fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo estos procesos de intervención sobre las personas empezó a debilitarse en las últimas décadas. El programa institucional de la modernidad “resquebrado” es una realidad, lo cual no implica que no funcione, sino que más bien sugiere que se halla debilitado y este proceso, nos guste o no, es una característica de época, ni buena ni mala. La pluralidad de los valores, el espíritu crítico, el derecho de los individuos a determinarse, la proliferación de instancias de circulación del saber y la información, el crecimiento del nivel de escolaridad promedio de la población que progresivamente se impusieron han puesto en cuestión el poder de las grandes maquinarias para fabricar subjetividades y determinar las prácticas de los individuos.⁶ Lo que antes estaba asegurado institucionalmente ahora tiene que ser garantizado por los sujetos. De este modo, intervenir sobre las personas hoy (enseñar, educar) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia, afirma Dubet. Hasta no hace tanto,

⁴ Según Bolívar Botía (2001) este movimiento reformista fue llevado a cabo por gobiernos conservadores mediante mandatos *top-down*. Tampoco desvalorizamos aquí las reformas centralizadas, sí en cambio parecen tener escaso impacto las que desvalorizan o tienden a anular la experiencia de los sujetos.

⁵ “Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, p. 32).

⁶ Según Dubet el programa institucional de la modernidad llevaba inscripta esta contradicción al pretender conjuntamente la socialización de los individuos y su liberación.

por el sólo hecho de ocupar “el lugar de” (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado... y podríamos continuar. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que poder construir (con los otros) condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente.

Ante instituciones debilitadas, más que tratar de restablecer un orden perdido resultaría, según Dubet, democratizarlas, intensificando su “capacidad política” (la posibilidad de generar proyectos, comunicar, informar, negociar, trabajar colaborativamente, etcétera) y, en la misma medida, relativizar su injerencia burocrática:

Ya no se trata de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado al gran todo [...], sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados. (Dubet, p. 453)

Sin embargo, para modernizar o refuncionalizar los sistemas educativos originarios, y dentro de ellos a sus agentes privilegiados, los docentes, las reformas de los años 1990 se realizaron a partir de la definición de parámetros externos tendientes a configurar las prácticas educativas y formativas de los sujetos (actualización de los contenidos, formación y capacitación a los docentes) y a medir el rendimiento (acreditación de las instituciones y evaluaciones de los resultados).

Si bien el mejoramiento de la calidad se orientaba a “mejorar el servicio” de los “clientes” (sean éstos alumnos o pacientes), estas formas de intervención “externas” parecen no haberlo logrado del todo. Viene al caso considerar lo que plantea Sennett (2009) para el área de la salud porque, más allá de las especificidades de una y otra área, las apreciaciones encuentran importantes semejanzas en el ámbito educativo. Mediante la reforma nacional del sistema de salud británico, tanto los médicos, como los enfermeros, los asistentes de enfermería y el personal de limpieza creen que estas reformas han restado calidad a la atención. [...] los médicos creen que sus habilidades profesionales en el trato a los pacientes se ven perjudicadas por la presión que ejercen los patrones institucionales (Sennett, 2009, p. 67).

Los reformadores no opinan lo mismo, al considerar que las reformas impulsadas promueven la mejora, en tanto obligan al personal a hacer las cosas de otra manera, a renovarse, a perfeccionarse, a “salir de la mediocridad”. Para el caso educativo, autores de distintos países⁷ afirman que las reformas “centralizadas” de los años 1990 han tenido escaso impacto en la mejora educativa, en tanto no han producido los resultados esperados y han llevado a una burocratización excesiva del sistema escolar que ha distorsionado el proceso de enseñanza y el desarrollo de las escuelas.

En el sistema educativo argentino, las reformas otorgaron un papel protagónico a agentes “externos” a las instituciones educativas. La definición de contenidos curriculares estuvo a cargo de especialistas, a partir de los avances producidos en los distintos campos del conocimiento científico. De este modo, “la división del trabajo intelectual en el interior del campo quedaba bien delimitada y determina qué saber es legítimo, cabiéndole a los docentes la reproducción del conocimiento generado por unos y organizado por otros” (Davini, p. 84). Esta tendencia también estuvo presente en la definición de los nuevos planes de formación docente y en las propuestas de capacitación. Mientras los contenidos para la formación docente inicial avanzaban en prescripciones y especificidades, dejando escaso margen para la “recontextualización” curricular en las instituciones, las propuestas de formación continua proliferaron bajo el formato de cursos acreditados, mediante los cuales los docentes tenían que “perfeccionarse”, “actualizarse”, “reciclarse”, suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desecharable o perjudicial en los nuevos escenarios escolares. De este modo, el docente fue colocado y se colocó en el lugar del “no

⁷ Ver entre otros: Fullán, M. (1994). “Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform”, en Richard F. Elmore y Susan H. Fuhrman (Eds). *The governance of curriculum. Yearbook of the ASCD*. Alexandria, VA.

saber”⁸ y fue ello lo que justificó la necesidad de capacitación masiva: “El énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros.” (Davini, p. 85)

Al analizar este tipo de reformas, Sennett se pregunta qué consecuencias tienen los cambios que intentan mejorar pero que al hacerlo “humillan” al oficio, el quehacer de los que obran sobre otros, de los que producen con sujetos (sean médicos, educadores, trabajadores sociales). Y esta interrogación conduce directamente al tema del saber o de los saberes considerados legítimos para emprender un proceso transformador: el saber “externo” técnico, especializado, objetivado frente al saber hacer, saber de la experiencia, saber de oficio, propio de los agentes de un campo determinado. La pregunta que podría interesarnos, de acuerdo con nuestra preocupación, sería entonces: ¿cuál de los dos tipos de saberes (el del experto o el del experimentado) mejoran o podrían mejorar las prácticas, la calidad de lo que se hace: la curación de los pacientes o, en nuestro caso, la enseñanza?

1, 2 y 3. Maneras de promover la calidad del hacer según cómo se contemple el saber

Desde la perspectiva del “perfeccionismo”, se supone que la calidad del quehacer profesional (del oficio) mejora a partir de la definición de “patrones externos” que regulan las prácticas y controlan el rendimiento de lo que se produce. Bajo esta mirada, el conocimiento práctico, asimilado, implícito, producido y producto del hacer (el saber de la experiencia o los saberes del trabajo) se desvalorizan en función de patrones o definiciones técnicas, objetivas e impersonales que prescriben lo que debe hacerse. Tal perspectiva parece haber imperado en las reformas de los años 1980 y 1990.

La perspectiva “práctica”, en cambio, supone que hacer bien un trabajo es tener curiosidad, investigar, experimentar y aprender de la incertidumbre. Solucionar y descubrir nuevos problemas. Y que para ello son necesarios los saberes y habilidades, producidos y acumulados durante el desarrollo del propio trabajo. Mientras que en el primer caso hay un parámetro externo que regula las tareas y mide la eficacia, en el segundo hay un patrón de calidad basado en la práctica asimilada, en la experiencia práctica. Son estos últimos los que pueden rastrearse poniendo el foco de atención en los saberes que los sujetos producen mientras están abocados a lo que hacen.

Ambas maneras de entender el mejoramiento de la práctica profesional aparecen, a simple vista, como antagónicas y generadoras de conflicto. Sin embargo, ni una ni otra en sí mismas resultan suficientes para promover procesos de mejora de la calidad. La respuesta puede encontrarse en una tercera opción. En la puesta en diálogo entre los saberes de la experiencia y los saberes formalizados. Ni en los saberes de los expertos, ni en los de los experimentados. En los saberes de la “experticia”, aquellos que surgen del diálogo entre la práctica asimilada y los conocimientos formalizados. Es el sentido que le otorga Dewey (1949) a la experiencia al decir que no es mera actividad sino una fuerza en movimiento que supone cambio y constituye la base del pensamiento reflexivo, investigativo. La práctica, según el autor, se encuentra tanto al comienzo como al final de toda indagación educativa.

Retomando a Sennett, las prácticas mejoran (y pueden mejorar y todos podemos mejorárlas) y llegan a convertirse en “artesanía”⁹ cuando la información y la acción se convierten en

⁸ Como señala Bolívar Botía (2004) al analizar la situación de los profesores de secundaria en España, la reforma de los años 1990 ha provocado un proceso de “crisis en la identidad profesional”. Los docentes percibían que con su “saber profesional” no podían responder ni a las nuevas exigencias y funciones que se les demandaba, ni a los cambios sociales producidos en el alumnado de las escuelas en las que se desempeñaban.

conocimiento. Mediante estos procesos las personas se hacen más habilidosas: “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (p. 21). “En las fases superiores de la habilidad hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva” (p. 69).

De acuerdo con esta perspectiva, para poder mejorar la calidad (de lo que se hace, de lo que se produce) las personas necesitan de ese “ancla” de saberes (de la experiencia) de donde agarrarse, como así también de procesos reflexivos que implican la puesta en diálogo de esos saberes entre sí y con los conocimientos formalizados. La negación o desvalorización de los saberes del hacer y el hecho de considerarlos obsoletos o desajustados frente a las exigencias de los nuevos tiempos suele dejar a los individuos desprovistos de herramientas para poder intervenir, para poder actuar, para poder mejorar.

Retomando el interrogante que quedó planteado, podríamos decir que si el interés está puesto en la mejora de la calidad de lo que se hace (la enseñanza de los docentes), suponiendo que esta habilidad en el obrar produciría buenas obras, buenos productos (¿buenos resultados?), tendríamos que generar mecanismos por medio de los cuales se puedan recuperar los saberes que maestros y profesores producen en los procesos de transmisión a lo largo de su trayectoria profesional, por ser estos necesarios al funcionar como potentes anclas de sostén que les permiten actuar y, también, pensar y reflexionar sobre lo hecho o lo actuado a fin de enriquecerlo, mejorararlo.

No hay que olvidarse, sin embargo, que los saberes del hacer son saberes “anclados”, tácitos, implícitos, personales, subjetivos y frecuentemente quedan “envasados” en quienes los producen. Rescatando su potencial para la producción de prácticas y considerando que son un punto de partida ineludible para su mejoramiento y, por lo tanto, para asegurar la calidad de lo que se produce (prácticas habilidosas o artesanías, en el sentido de Sennett) es que advertimos sobre la necesidad de su inclusión en cualquier instancia de intervención que apueste a la mejora del sistema educativo y del quehacer de los docentes.

“Humillar” el oficio (docente) o degradarlo, a partir de la desvalorización/negación del saber peculiar del que (los docentes) son portadores y productores, frente al saber especializado como el único válido y legítimo para regular o modificar las prácticas, puede resultar una explicación posible para entender el fracaso de los procesos reformistas de los años 1980 y 1990. “Fortalecer” el oficio de quienes enseñan podría resultar, en cambio, una opción más “eficaz” para lograr la calidad educativa.

Fortalecer el oficio significa dominarlo, sentir que uno es capaz de realizar una tarea determinada y que quiere hacerla bien, más allá de cualquier tipo de recompensa (Sennett, 2009b). Para Dubet quiere decir que “el trabajo sea objetivable y que el profesional pueda decir: ésta es mi obra, éste es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo” (Dubet, p. 443). El oficio es concebido por el autor como “la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer” (p. 444). Apoyarse en el oficio, percibir que se tiene oficio, que uno puede hacerlo, tranquiliza y legitima lo que se hace. Poder mejorar la práctica para que esta produzca algo bien hecho (en términos de Sennett) es propio del devenir de cualquier actividad y una necesidad de los sujetos.

Con lo dicho hasta aquí intentamos mostrar la importancia de considerar la dimensión del saber, el fortalecimiento del oficio docente y la promoción de prácticas habilidosas como alternativas válidas para emprender procesos de mejora educativa. Es con sólidos saberes, con mecanismos que

⁹ La artesanía es entendida por el autor como la habilidad de hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera, más allá de los estados subjetivos de sus productores y de las finalidades trascendentales que se persigan.

lleven a recuperarlos, a sistematizarlos, a escriturarlos, a indagarlos, como puede fortalecerse el oficio docente y generar prácticas que pueden volverse cada vez más habilidosas. No es sin el quehacer ni sin el saber de los docentes como se mejorará la eficacia del sistema educativo. Ni tampoco, como veremos luego, es sin una sólida y permanente formación que los contemple.

La calidad y la democratización de los sistemas

Hemos comenzado este trabajo haciendo una referencia a las reformas implementadas durante las décadas de 1980 y de 1990 ya que fue en ese marco donde el discurso de la calidad revive, quedando asociado con la racionalidad técnica e instrumental y, por eso mismo, muchas veces desvalorizado. Hemos tratado de entender el porqué de su improductividad, tomando como referencia fundamental la cuestión del saber. Nos interesaría rescatar, en lo que sigue, la relevancia que aún comporta la preocupación por la calidad de los procesos educativos para, desde allí, reparar en la importancia de la formación de los docentes.

La procura de la calidad toma otro matiz cuando se la vincula con procesos de democratización social. De este modo, el discurso de la calidad no debe quedar asociado a las políticas conservadoras. Ya en la década de 1980, los movimientos pedagógicos más críticos abogaban por la calidad de la enseñanza. El “reconstruccionismo social”¹⁰ en los Estados Unidos definía la escolarización y la formación de los docentes como elementos cruciales para la consecución de una sociedad más justa. Se esperaba que la escuela y la formación de los profesores pudieran quebrar el círculo pobreza – fracaso escolar y, de este modo, contribuir a la construcción de una sociedad más justa:

Debe producirse un compromiso para preparar docentes que, con independencia de lo que enseñen, se dediquen a la realización de *una educación de máxima calidad para todos* los niños y que reconozcan la importancia y el valor de las diversas culturas y tradiciones que configuran nuestra nación. (Liston & Zeichner, p. 60, el destacado es nuestro)

Según los autores, tanto el rigor académico como la competencia técnica no estaban excluidos de estas propuestas, cuya preocupación era la no exclusión de los menos favorecidos.

Al “repensar la justicia social”¹¹, Dubet (2011) señala que en la actualidad el problema no está en el ingreso de los sectores más pobres a la escuela, sino en la calidad de escuela que estos alumnos ya incorporados reciben. Con estos planteos, pone en cuestión el discurso de la igualdad de oportunidades con el que la escuela de masas pretende legitimarse. Bajo la apariencia de que con el acceso a los niveles educativos más altos todos tienen las mismas posibilidades, se oculta que los resultados escolares y el rendimiento de los diplomas se asocian con posiciones sociales diferenciadas. Haciendo hincapié en el mérito o en el talento personal, tanto los exitosos como los fracasados ven justificados sus resultados. Pareciera ser entonces que la desigualdad que antes se manifestaba en ingresos excluyentes se visualiza ahora en trayectos educativos desiguales y en una falsa competencia a la que engañosamente todos quedan sometidos.¹² La escuela que en algún sentido es más justa y democrática ahora se visualiza como más injusta:

¹⁰ Tal es el nombre que Liston y Zeichner (1993) dan a esta tradición americana que reúne entre otros a Ira Shor, Henry Giroux y Peter MacLaren.

¹¹ Parafraseando el título de uno de los últimos libros de Dubet editados en la Argentina.

¹² Emilio Tenti Fanfani (2011) señala la existencia de distintos tipos de instituciones, según su capacidad formativa. De este modo, las “instituciones fuertes” son patrimonio de los grupos dominantes mientras que las “débiles (socializadoras, contenedoras y pedagógicamente débiles) están destinadas a los grupos subordinados.

Las desigualdades de acceso a los bienes escolares se redujeron entre las clases sociales y entre los sexos; pero a la vez esa reducción es muy débil, en demasía, como para superar un sentimiento creciente de frustración y de injusticia; menos desigualitaria que antaño, la escuela es percibida como mucho más injusta. (Dubar, 2006, p. 433)

Una posible explicación a este fenómeno reside en que estos sistemas que se expanden y masifican lo hacen conservando su estructura y formato fundacionales. La división de los alumnos por edades, las formas de división del conocimiento, los sistemas de evaluación y promoción, propias de la escuela moderna “meritocrática”, parecen entrar en contradicción con los ideales de democratización e igualdad que la escuela pretende promover en la actualidad. Este “paradigma escolar tradicional”, sostiene Tenti Fanfani (2011), ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar. No les sirve ni a los alumnos, ni a los docentes, ni a la sociedad:

Este sistema escolar que nació como un molde institucional lo suficientemente fuerte para formar (“dar forma”) a las nuevas generaciones a fin de convertirlas en sujetos, ciudadanos, productores, etc., según modelos hegemónicos, hoy se presenta como un conjunto social y territorialmente desarticulado que tiende a tener sentidos diferentes de acuerdo con la composición social y cultural de quienes lo frecuentan.

(p. 20)

Si bien en sociedades profundamente desiguales la escuela tiende a reproducir o legitimar las diferencias sociales y culturales, también es cierto que aun en formaciones capitalistas y democráticas hay sistemas educativos mejores y peores (más justos y más injustos). Para ilustrar esta idea Dubet (2011) analiza las experiencias educativas de distintos países y allí encuentra que si bien en algunos casos hay correspondencia entre desigualdad social y educativa (los Estados Unidos sería el ejemplo por la negativa mientras Canadá lo sería por la positiva) en otros esta relación no se mantiene (Alemania, por ejemplo, presenta alta justicia social y baja justicia educativa, mientras Italia denota baja justicia social y alta justicia educativa). Con estos datos, el “reproductivismo” escolar se relativiza o, mejor, se complejiza, dejando cierto margen de autonomía a la influencia educativa.

Los sistemas educativos pueden mejorar y de hecho hay experiencias que así lo demuestran. Estas mejoras se asocian, para Dubet, con reformas educativas estructurales (y pone los ejemplos de Canadá, los países escandinavos e Inglaterra) y con la formación de los docentes. Los rasgos más importantes de las políticas implementadas por estos países en los últimos años remiten a la descentralización de la gestión escolar y al logro de una mayor autonomía de los municipios y de las escuelas. Asimismo implican formas de ingreso selectivo para la carrera docente, programas de formación y capacitación específicos para profesores y directores, trabajo en redes institucionales, sistemas de evaluación periódicos y locales (tanto a alumnos como a docentes) modificaciones en las condiciones laborales y formas de promoción en la carrera laboral, currículos diseñados a nivel nacional que contemplan redefiniciones locales, etcétera.¹³ Una vez más Finlandia resulta el caso testigo de estas políticas que, en su articulación, implican:

[La] apuesta por un currículum de educación basado en la escuela, centrado en el alumno y con tareas de desarrollo abierto: los encargados de diseñar políticas decidieron que si invertían en profesores muy talentosos, podían permitir a las escuelas más autonomía para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. El currículo nacional básico actual es un documento más reducido, que reemplazó a cientos de páginas de prescripciones muy específicas por la descripción de un

¹³ Ver Publicaciones PREAL, años 2009 a 2011, especialmente la Serie *Mejores prácticas*.

pequeño número de habilidades y conceptos fundamentales para cada grado escolar. (PREAL, 2009)

Más allá de la conformidad o no que produzcan los cambios contemplados por las reformas educativas implementadas en esta “segunda ola” (la de los años 2000), es importante destacar dos rasgos que las caracterizan y que merecen consideración. Uno de ellos es que la promoción de la mejora del sistema educativo se realiza a partir de un conjunto de políticas articuladas y coherentes que incluyen distintos ámbitos de intervención. Otro de los rasgos a destacar, quizás el más importante debido a su diferencia con las reformas de la “primera ola” (la de los años 1990) es el protagonismo y la centralidad que en ellas adquirieron las instituciones escolares y sus agentes. Estas estrategias de cambio “descentralizadas” no excluyen, sin embargo, el papel del Estado central y/o provincial y/o municipal en la definición de políticas y parámetros comunes que regulan el conjunto del sistema, ni tampoco la confianza en el poder de acción/decisión de los sujetos. Entendemos que más allá de dar crédito a la universalidad de ciertas normas, es a “escala de los individuos” como se resuelven los problemas y se afrontan las situaciones en las instituciones (“debilitadas”) de esta etapa de la modernidad (Martuccelli, 2007).

Estas consideraciones conducen a focalizar en las prácticas docentes. A nivel microestructural, la alternativa podría hallarse en la adopción de pedagogías individualizadas, personalizadas, “a medida” de los sujetos que aprenden. Los países con mejores resultados escolares -afirma Dubet- son aquellos en los que los docentes consideran que la igualdad social no es contradicción con la individualización de los alumnos. Democratizar las instituciones escolares, en el sentido ya referido, conduce también a lograr que la debilidad y la dependencia que caracterizan a los alumnos más desfavorecidos no se jueguen en la escuela mediante peores tratos o peores condiciones de aprendizaje. Es por esta vía como se atenuarán las contradicciones entre el mérito o el talento individual, propias del sistema escolar moderno, con las aspiraciones de igualdad que impulsa esta época.

Las instituciones deben proteger a los individuos, de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad, asegurándole a cada uno una “cuota de capacidad” (Dubet, 2006). Ello significa que en la escuela/en la clase todos tengan la posibilidad de demostrar alguna (“su”) habilidad/capacidad. Detectar esas capacidades/habilidades y brindar las oportunidades para que se pongan en práctica, constituye un desafío para los docentes que se torna aún más fructífero si, además, esas distintas habilidades/capacidades pueden compatibilizarse y ponerse al servicio de un producto común, “de todos”. Así lo que cada uno puede y sabe hacer será igualmente valorado en tanto resulta necesario para la producción de ese algo que es de cada uno pero que a su vez es de todos. Detectar capacidades/habilidades y armar propuestas de trabajo cooperativas/colaborativas se presenta entonces como una alternativa que, a “escala situacional”, puede funcionar para favorecer la inclusión de todos. En el mismo sentido, Martuccelli sostiene que es importante “multiplicar los criterios de selección”, a través de formas de evaluar y seleccionar que no queden reducidas a un número reducido y estereotipado de conocimientos y capacidades.

Mediante estos posicionamientos, alcanzar la igualdad supone un tratamiento pedagógico diferencial de los individuos, antes que dejarlos librados a su propia suerte, a su propio azar que ya sabemos no es tan azaroso ni beneficioso para todos por igual.

Calidad y formación docente

Ejercer hoy la enseñanza, lograr que los alumnos aprendan, requiere crear y recrear constantemente condiciones que antes estaban aseguradas. De allí que su ejercicio se considere menos el cumplimiento de una función que la construcción de una experiencia. Ante la debilidad

institucional imperante en estos tiempos, los docentes quedan desprovistos de sostén y expuestos en su quehacer. Las altas dosis de personalización que implica su trabajo en la actualidad los debilitan causándoles “impotencia” para poder obrar, para poder intervenir sobre otros, para ejercer el oficio de enseñar.

Una alternativa que protege a los individuos en estas situaciones de sobreexigencia y de sobreexposición y les permite o permitiría poder hacerlo y aun mejorar sería, como vimos, fortalecer el oficio (en términos de Dubet), apoyarse en lo que se hace (en términos de Sennett). La totalidad del trabajo de enseñar (ello es el procedimiento y los resultados) pertenece o corresponde, desde estas posturas, a los docentes pero no a cada uno individualmente, sino al colectivo al que pertenecen.

Ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para “recuperar la seguridad, para no considerar los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas” (Dubar, p. 183). Se trataría de “socializar los problemas de oficio” (Martucelli, 2007), en el sentido de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no es de cada individuo, sino de la institución, de todos. En este sentido, mejorar la “productividad”, la calidad de lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas de ejercer el oficio de enseñar.

Para Sennett el trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien. Antes que la competencia, el trabajo colaborativo favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad. A diferencia de lo que ha afirmado el capitalismo occidental, no es la competencia, sino la colaboración lo que motiva a las personas en su trabajo. Siempre que este colectivismo se materialice a través de intensos intercambios y de un compromiso compartido. A través de estas formas de organización del trabajo, el conocimiento se democratiza y convive con la práctica. Aun los que lideran, los que dirigen “se ensucian las manos” y se ocupan también de los asuntos de todos. En estas condiciones, las personas se vuelven más habilidosas y, por lo tanto, sus “productos” mejoran. En el análisis de Sennett habilidad se une a comunidad.

La aspiración por la calidad lleva a los sujetos a mejorar, antes que a salir del paso con el menor esfuerzo posible (Sennett, p. 36). La calidad impulsa a las personas a hacer bien su trabajo y toda artesanía es un trabajo impulsado por la calidad. Las personas no se realizan ni se sienten realizadas cuando perciben que no están logrando hacerlo bien. De modo que si la posibilidad de poder enseñar, obrar, intervenir se interrumpe o se degrada, los docentes se verán también perjudicados, amenazados. La no enseñanza, la imposibilidad de lograr una transmisión tiene consecuencias negativas para todos, no le hace bien a nadie (como afirmaba Tenti Fanfani (2011), ni a los alumnos, ni a los docentes, ni a la sociedad).

Por lo dicho hasta aquí pareciera ser que para poder obrar, producir, intervenir sobre otros, enseñar, para trabajar bien, para lograr la calidad (educativa) de lo que se produce, se requiere de políticas estructurales, de prácticas institucionales y pedagógicas integradas que antes que humillar o degradar fortalezcan el oficio de enseñar. Como vimos ello implica la valorización y recuperación de los saberes que portan los sujetos y que se producen en el ejercicio de su actividad y, también, formas de trabajo cooperativas o colaborativas en las escuelas. Pero por más que el oficio no sea reducible a los diplomas o a las cualificaciones reconocidas, hace falta que los docentes estén formados para hacerlo. Dos notas finales sobre esta condición.

La primera remite a concebir la formación como un proceso profundo y prolongado que comienza con un período “inicial” pero que alcanza o debería alcanzar el desarrollo profesional continuo o la formación permanente. En el contexto de la sociedad del conocimiento y de los acelerados cambios en las formas de producción, en las relaciones de trabajo, en la ciencia, en la

tecnología y en los modos de crear y difundir la cultura, la formación permanente se ha vuelto una exigencia para todas las profesiones. En el caso de los docentes la mejora o el fortalecimiento de la profesión, presenta retos y características singulares, debido a las cuestiones particulares propias de estos tiempos: la necesidad de apuntalar la calidad de los sistemas educativos en escenarios de expansión constante de la cobertura, bajo los imperativos de democratización y logro de mayores niveles de igualdad educativa.

Los planteos más recientes conciben la formación docente como un proceso integral y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos. La perspectiva del desarrollo profesional sienta las bases para la formación permanente y constituye un enfoque no sólo en referencia a las definiciones teóricas sino sobre todo con respecto a las políticas (Terigi, 2010). La concepción acerca de la larga duración de la formación docente constituye actualmente un enfoque dominante que ha puesto en evidencia cómo las necesidades formativas cambian en cada etapa de la trayectoria docente. Cada momento de la profesión está atravesado por distintas exigencias y preocupaciones particulares que hay que contemplar en propuestas de formación que tiendan a fortalecer el oficio de enseñar.

Las tendencias de política educativa en materia de formación docente que se imponen en la última década (años 2000, “segunda ola” de reformas) tienden a asegurar una oferta diferencial según etapas o momentos de la carrera profesional. Los programas de acompañamiento a los docentes noveles son un ejemplo de ello.¹⁴ Las modalidades de formación “situadas” en las escuelas constituyen asimismo alternativas productivas en tanto contemplan los contextos específicos de desempeño y los problemas que allí se presentan. Se trata de que los docentes encuentren un espacio para reflexionar “en situación” sobre los contextos de la práctica, buscando alternativas pedagógicas para la enseñanza. Esta forma de trabajo, basada en problemas auténticos y relevantes, los fortalece, en un sentido colaborativo y reflexivo, permitiéndoles resolver con el equipo institucional las dificultades que enfrentan (Vezub, 2010).

Más allá del tipo de oferta formativa, resulta relevante alcanzar y afianzar (en el caso de nuestro país) la articulación del subsistema formador. La formación permanente tendría que delinearse considerando las características y necesidades de la formación inicial, la oferta de la educación superior universitaria (especializaciones y posgrados) y también la carrera profesional docente. Superando la estructura vertical y piramidal que la caracteriza¹⁵, sería deseable ampliar las posibilidades de promoción de maestros y profesores mediante puestos especializados y jerarquizados, que integren formaciones diversas con funciones específicas (coordinaciones de áreas, tutorías, acompañamiento a docentes noveles, etcétera). Con políticas articuladas se atenderían los problemas de ingreso, retención y deserción que en la actualidad suelen ser frecuentes, afectando el funcionamiento del sistema educativo. Del mismo modo, se podrían superar la dispersión y la fragmentación de la oferta formativa actualmente existente.

La segunda consideración conduce a la formación inicial de los docentes. Dados los desafíos que el oficio de enseñar asume en la actualidad, se requieren procesos de formación largos, profundos y continuos. Lograr que la duración de la formación inicial docente sea acorde con una carrera de nivel superior¹⁶ facilita la posibilidad de articularla con ofertas de posgrado universitario,

¹⁴ En nuestro país desde el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INDF) del Ministerio de Educación Nacional lleva a cabo el Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles, como una política inscripta en la línea de desarrollo profesional docente.

¹⁵ La Ley de Educación N° 26.296, del año 2006, ofrece un marco regulatorio general para diversificar la carrera docente. Ello significa poder promover y ascender por otras vías que no necesariamente conduzcan hacia la función directiva.

¹⁶ La Ley de Educación estipula en 4 años la duración de todas las carreras docentes.

pero también significa dotarla de los saberes y de las competencias necesarias para enseñar hoy, más allá del nivel educativo para el que se forme.

Así y todo, como hemos señalado reiteradamente (Alliaud, 2010 y otros), la formación se fue poblando de saberes formalizados necesarios pero insuficientes para poder enseñar (hoy), en el sentido de poder obrar, poder intervenir con otros y sobre otros. Los docentes “formados” perciben dificultades para poder hacerlo, para provocar cambios en los otros, para “producir” sujetos transformados en algo distinto de lo que eran. Atribuimos las dificultades o imposibilidades detectadas, a que maestros y profesores no han aprendido a hacerlo o a hacerlo en estas circunstancias, en estos nuevos escenarios de enseñanza. Y no es, en este caso, porque no sepan qué decir o cómo decirlo; la imposibilidad se coloca, más bien, del lado del saber hacer, del saber enseñar. Para atender el problema en su totalidad se requiere, además de alargar y complejizar las carreras de formación inicial, modificar la lógica “aplicacionista” imperante en las prácticas formativas que tiende a prevalecer aun cuando se hayan modificado las propuestas curriculares que la sostuvieron por mucho tiempo.

Para poder enseñar, para poder hacerlo y hacerlo bien en situaciones educativas complejas, no resulta “aplicar” o “replicar” sin más aquello que se aprendió o planificó para una circunstancia determinada. Por el contrario, enseñar hoy implica más que nunca probar y experimentar (poner a aprueba y ponerse a prueba) aquello que se aprendió o que se planificó y seguir aprendiendo de la incertidumbre que las situaciones generan. Hoy, más que nunca, los docentes tienen que saber que no van a saberlo todo y tienen que estar preparados para ello. Hoy los docentes tienen que saber que más que nunca la enseñanza requiere de invención, de imaginación, de puesta a prueba y de experimentación de saberes y de decisiones que previamente se hayan tomado. Las instancias de formación docente, por su parte, no pueden hacer oídos sordos a estos requerimientos. ¿Cómo formar docentes que puedan crear, innovar, probar en cada situación educativa? Es esta una pregunta fértil que posibilitaría la revisión de las prácticas formativas de todos los formadores de futuros docentes. Atisbos de respuesta pueden hallarse en las formas “dialógicas” de formar que promueven la integración de los saberes de oficio y los saberes formalizados, a las que ya nos hemos referido en este trabajo.

A modo de cierre

A esta altura y retomando nuestra preocupación central referida a la formación docente y a su “incidencia” en la calidad de la enseñanza, resaltamos que nuevas estrategias de formar junto con renovadas concepciones acerca de la formación y condiciones de ejercicio docente, se imponen como requisitos para fortalecer el oficio y mejorar la calidad de lo que se hace, de lo que se produce: la enseñanza.

Explorarnos sobre las cuestiones hasta aquí abordadas resulta un emprendimiento no menor debido a que hay formas instaladas, instituidas, que tienden a perdurar en las prácticas de los sujetos, aun cuando las condiciones en que se materializan hayan cambiado.

Los años 1990 fueron instituyentes en materia de calidad educativa y formación docente. Apelando a un discurso administrativo-economicista, se han legitimado concepciones que relacionan el mejoramiento o la procura de la calidad con determinadas formas de regular las prácticas de los docentes que resultaron “humillantes” para su oficio. Desde estas posturas, la formación de los docentes (tanto en la formación inicial como permanente) adoptó una fisonomía “carencial” o “remedial”, posicionando a maestros y profesores en el lugar del “no saber” frente a “parámetros externos” elaborados por técnicos y especialistas. Más allá de la antipatía que estas formas portan, pretendemos demostrar en este artículo que ellas no resultan efectivas o eficientes para procurar una educación de calidad para todos y que otras son posibles.

Aun así hay que estar alertas: el paradigma de la eficacia en la calidad y remedial en la formación de maestros y profesores podría filtrarse en las prácticas políticas y pedagógicas. Y ello no sería justo, ni promovería la calidad.

Referencias

- Alliaud, A. (2010). "Experiencia, saber y formación", en *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata. Año I, N° 1, pp. 141-157. Disponible en: http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar Botía, A. (2001). "Liderazgo educativo y reestructuración escolar", Conferencia dictada en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en *Actas del Congreso*, pp. 95-130.
- Bolívar Botía, A. (2004). "La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, N° 1.
- Davini, M. C., & Birgin, A. (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los 90." Continuidades y transformaciones; en AA.VV; *Políticas y Sistemas de Formación*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 8. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA/ Novedades Educativas.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Martuccelli, D. (2007). "La alteridad etaria", en *Universalismo y particularismo. Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas*. Seminario Internacional Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa. IIPE-UNESCO. Buenos Aires, 4 y 5 de Octubre de 2007.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009b). "La sociología como una de las bellas artes". Entrevista en *Revista Trabajo y Sociedad*. N° 13, Vol. XII. Santiago del Estero.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional y continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL N° 50. Santiago de Chile. Diciembre de 2010. www.preal.org
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.ipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Sobre la Autora

Andrea Alliaud

Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Universidad Torcuato Di Tella. Área Formación Docente OEI de Argentina.

andrealiaud@ciudad.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo el grado de Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde dirige un programa de investigación destinado al estudio del saber y de la experiencia docente. Es profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella y coordina el área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la Organización de Estados Iberoamericanos (IDIE/ OEI), de la Argentina. Entre 2006 y 2007 fue Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Su área de especialización es la formación docente. Publicó, entre otros, “Narraciones, experiencia y formación docente”, en Alliaud, Andrea y Daniel Suárez (comps.) (2011); *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (Buenos Aires, Homo Sapiens/ Facultad de Filosofía y Letras/ CLACSO).

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 22 Número 109

24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCULAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España
Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte,
Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León,
España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja
California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones
Educativas, Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia,
Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam,
Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado País Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil