



Revista Interamericana de Investigación,
Educación y Pedagogía

ISSN: 1657-107X

dir.unidadainvestigacion@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás
Colombia

Ademar Ferreyra, Horacio

Hacia la construcción de instituciones formadoras de docentes como centros de
innovación y profesionalización

Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 17-36
Universidad Santo Tomás

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058718001>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Hacia la construcción de instituciones formadoras de docentes como centros de innovación y profesionalización*

Towards the construction of teacher's educational institutions as centers of innovation and professionalization

Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Fecha de recepción: 11 de junio de 2009

Fecha de revisión: 12 de junio de 2009

Fecha de aprobación: 11 agosto de 2009

*De vez en cuando hay que hacer una pausa,
contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana,
examinar el pasado rubro por rubro, etapa por etapa,
baldosa por baldosa, y no llorarse las mentiras,
sino cantarse las verdades*

Mario Benedetti

* El presente artículo ha sido elaborado a partir de los siguientes trabajos: Ferreyra, Orrego y Arellana (2007) y Ferreyra y Orrego (2006), escrito seleccionado por la Asociación de Bancos de Argentina como colaboración para el Instituto Nacional de Formación Docente de la República Argentina. El autor agradece los aportes epistemológicos y lingüísticos realizados por parte del prof. Ariel Zecchini y la Lic. Silvia Vidales.

** Doctor en Educación (UCC, Argentina). Posdoctor en Ciencias Sociales (UNC-CEA, Argentina) y Posdoctor en Ciencias Sociales "Educación y Sociedad" (UAMx, México). Actualmente es docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba y Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar

Resumen

En el presente artículo se sintetizan las principales tensiones, problemas y desafíos de la formación docente en los tiempos actuales. También se aportan ideas y propuestas para el fortalecimiento de la gestión innovadora de las instituciones formadoras. En este sentido, se parte de la premisa que la transformación de la formación docente debe ser asumida por los actores como un proceso de *composición socio-educativa* que estará focalizado en el mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, en la construcción exitosa del itinerario formativo de los estudiantes, en la creación cotidiana de un clima institucional productivo y a la vez saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores, de las múltiples relaciones con la comunidad y en una gestión estratégica de los procesos institucionales y curriculares desde una perspectiva situada.

Palabras clave: formación docente, institución formadora, gestión estratégica situada, competencias, capacidades.

Abstract

This article summarizes the main tensions, problems and challenges of current teacher education. It also provides ideas and proposals for strengthening the innovative management of training institutions. In this sense, the study starts from the premise that the transformation of teacher education must be assumed by the participants as a process of socio-educational composition that will be focused on improving learning and teaching, successful construction of students' training syllabus, creating a daily productive and healthy institutional environment, whose work shows the participants' professional development, multiple community relations, and strategic management of institutional and curricular processes from a situated perspective.

Key words: teacher training, training institution, located strategic management, skills, abilities.

Introducción

Nuestro presente está signado por profundas y permanentes transformaciones y por procesos de desarrollo heterogéneos y diversos, que dejan al descubierto las dos caras de una misma realidad: globalización y fragmentación, inclusión y exclusión, extremos entre los cuales las sociedades se debaten, no sin grandes esfuerzos, para comprender la situación y, desde ella, poder proyectarse.

Este nuevo escenario caracterizado por cambios que se suceden velozmente, transformaciones en las relaciones de las personas con la naturaleza, expansión de las tecnologías y los procesos productivos hacen necesaria la adquisición, por parte de toda la población, de saberes, capacidades y competencias básicas y comunes (educación inicial y básica).

Asimismo, se requiere también el dominio de saberes y capacidades intermedias que permitan a todos la profundización de la formación básica en un campo amplio del entorno socio-productivo (educación media/secundaria) y el logro de conocimientos específicos, especializados y a la vez diferenciados para distintos grupos de la población en relación con las exigencias del desarrollo científico, profesional, tecnológico y productivo (educación superior), como explicaría Vollmer, en Filmus (1999).

En los últimos tiempos, la educación superior ha experimentado a nivel mundial numerosos cambios en diversos contextos, pudiendo observarse, al respecto, algunas tendencias

recurrentes: la expansión de la matrícula, las limitaciones financieras y la diversificación de las estructuras institucionales-curriculares, entre otras. Dentro de este marco de la educación superior, se encuentra la formación docente.

Con distintos vaivenes se ha ido consolidando en los distintos países un sistema de formación docente que, desde nuestra perspectiva, necesita ser replanteado para poder dar respuesta a los nuevos desafíos que se presentan en la educación latinoamericana.

Respecto de la formación docente, los retos políticos por asumir son:

- Profundizar los cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial y continua;
- el control de la calidad de la formación que se imparte y
- el reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de maestros y profesores (Aguerrondo, 2003, p. 20).

Para alcanzar estas metas es primordial promover una amplia y profunda discusión sobre el mejoramiento de la formación docente en su multidimensionalidad.

Intentaré en las páginas que siguen aportar ideas y propuestas para el fortalecimiento de la gestión de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD). Nuestra intención es comunicar y hacer oír nuestra palabra para ayudar a construir un proyecto educativo que contribuya a hacer efectiva la posibilidad de que los sujetos

ejerzan su derecho a la educación y, a través de él, todo el plexo de derechos humanos (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007).

La situación de la formación docente

Si se observa el sistema educativo de cualquier país, es posible encontrar, en muchos casos, panoramas poco favorables respecto de las instituciones que forman maestros y profesores. Esta constante obedece a múltiples y diversos factores, pero principalmente al hecho de que las instituciones sociales no evolucionan al ritmo y a la velocidad que lo hacen los problemas y las expectativas de esta época, lo que las encadena a una constante búsqueda de futuros en la que los pasados son como horizontes borrosos y distantes, y el agregado a la desmemoria de aquellos mitos que presentan al sistema universitario como la panacea y el destino final de la formación docente (Savín, 2003, pp. 7-8).

La descentralización educativa producida en la década del 90 del siglo pasado en los distintos países confirió a los distintos Estados o Jurisdicciones la organización y gestión de la formación docente. En este marco, se operó un proceso de cambio que supuso, en distintos tiempos, diversas formas de relación entre el Gobierno Central y los Estados regionales o provinciales (Ferreyra y Orrego, 2006). Esta situación ha llevado no sólo a los Estados sino también a las IFD a tomar decisiones en medio de tensiones, que gradualmente se han ido agudizando ante las crecientes dificultades

políticas, culturales, económicas, financieras y, por ende, pedagógicas, que han caracterizado las últimas décadas (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007).

Es por ello que consideramos conveniente plantear las tensiones bajo la forma de *conflictos*, indicando los puntos extremos entre los cuales oscila el debate educativo de la formación docente y dejando al descubierto los movimientos alternativos que generan las prácticas en sus respectivos contextos (Ferreyra, 2006).

El debate actual, en mayor o menor medida, se enmarca en las siguientes alternativas (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007):

1. Sistema formador integrado o desarticulado.
2. Autonomía o dependencia.
3. Éxito o fracaso educativo.
4. Conectividad o fragmentación curricular.
5. Articulación o desarticulación académica.
6. Valuación o devaluación de credenciales.
7. Profesional reflexivo de la educación o trabajador sobrexigido.
8. Renovación o tradición normativa
9. Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación o persistencia en propuestas tradicionales.

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

En este marco, se han traducido los conflictos en *problemas situacionales* y generado diversas estrategias resolutivas en torno a la transformación de la formación docente. En algunos casos, la decisión supuso evitar, suavizar o imponer y, en otras, confrontar en torno a la construcción de vías alternativas de solución (Ferreyra, 2006).

Presentamos dichos conflictos bajo la forma de postulados abiertos, con el propósito de generalizar los problemas de la formación docente (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007):

1. Fragmentación y segmentación de la oferta de formación inicial y continua.
2. Persistencia de modos de gestión rutinarios, burocráticos y verticalistas basados en prácticas pseudoparticipativas.
3. Escasez de prácticas de planificación, gestión y evaluación colaborativa.
4. Bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los resultados de las evaluaciones, el insuficiente rendimiento en las prácticas; en los altos índices de reprobación, deserción y desgranamiento y en los bajos porcentajes de graduación en tiempo.
5. Heterogeneidad curricular debido a la existencia de diferentes niveles de apropiación de las propuestas curriculares, por parte de los Estados y de las instituciones formadoras de docentes.
6. Dificultades para construir un currículo integrado y a la vez articulado, debido a que persiste una organización basada en disciplinas (científicas o académicas) con escasa o casi nula conexión entre ellas.
7. Desarticulación horizontal (entre IFD) y vertical (con los niveles de destino y, en especial, con la educación superior universitaria).
8. Devaluación social de los títulos y certificaciones.
9. Régimen laboral y condiciones de trabajo docente poco apropiados, basados en un sistema de asignación de funciones por horas cátedra, que dificulta la concentración horaria, el trabajo en equipo, el acrecentamiento de las competencias profesionales, el desarrollo de actividades de investigación, el seguimiento y la asistencia.

tencia a los estudiantes y la participación en actividades institucionales que vayan más allá del dictado de clases.

10. Escasas instancias de capacitación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas.
11. Desvalorización de la profesión docente.
12. Falta de actualización y desajuste de la normativa que dificulta la operatividad en el nivel del sistema.
13. Escasa incorporación de las tecnologías educativas en los procesos de aula, debida, entre otros factores, a un insuficiente nivel de formación en este campo, a cierto temor o resistencia al uso de computadoras y a la actualización pobre en sistemas informáticos.

A partir de estos problemas, surgen una serie de cuestiones o *tópicos* que actualmente están siendo objeto de diversas consideraciones y dando origen a múltiples respuestas (convergentes o divergentes) en los distintos contextos.

En el actual debate educativo, la formación docente es considerada una cuestión clave. Es por ello que todos estos tópicos están relacionados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede constituirse en una puerta de entrada para analizar los diferentes aspectos del problema global de la formación docente. Cabe destacar que los recursos humanos de la educación tienen un rol protagónico a la hora

de ofrecer una educación de calidad para todos entre todos (Ferreyra y Orrego, 2006).

Urge reconsiderar, entonces, los modos en que se desarrolla la formación docente inicial y continua. Por ello, pensar en buenas instituciones formadoras de docentes y convertirlas en verdaderos centros de innovación y profesionalización docente es nuestro reto en estos tiempos.

Las instituciones formadoras de docentes: centros de innovación y profesionalización

Nuestra propuesta de formación docente tiene su pivote en dos ejes principales, a saber: por un lado, la formación inicial y, por otro, la formación continua, ambas enmarcadas en un único proceso de desarrollo profesional docente. Aguerrondo (2003) diferencia los conceptos de *perfeccionamiento docente* y *desarrollo profesional*. El primero, utilizado tradicionalmente, presupone una carencia en el docente que es necesario resolver. En cambio, el segundo propone un proceso de formación concebido como “un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional” (Aguerrondo, 2003, p. 34).

La primera formación o estudios iniciales de grado constituyen la inauguración de una sucesión de instancias formativas que llevan a la persona a graduarse como maestro o profesor. En cambio, la formación continua es aquélla que se sigue construyendo en -formación en servicio- o *fuerza*-formación específica- de su

lugar de trabajo, cuando ya es un profesional docente. Ambas responden a modelos similares, siendo también equiparables sus principios y acciones. En este marco, y para poder cumplir las tareas que se esperan del maestro o del profesor, es condición hoy que los docentes adquieran un conjunto de rasgos no solamente referidos al ámbito intelectual o procedimental, sino también a aquellas actitudes y valores que configuren su perfil ético (Ferreyra y Orrego, 2006).

El futuro imaginado para la formación de los maestros y profesores se enmarca en un enfoque de desarrollo profesional y entendemos la actualización como una actividad permanente de perfeccionamiento práctico y enriquecimiento teórico, ligada a las necesidades específicas de los educadores en sus contextos áulicos, escolares y del medio en el cual se encuentre la institución. Lo anterior, por supuesto, incluye a los estudiantes, sus necesidades educativas y de orientación, su cultura, etc. Este servicio deberá estructurarse a partir de una alianza interinstitucional (formación inicial, educación básica, instancia de actualización y educación superior), formando redes académicas y de investigación que fortalezcan la docencia, su innovación y su mejora continua (Savín, 2003, p. 42). Es así que la formación docente podría organizarse sobre la base de los siguientes criterios (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007):

- **Acceso y equidad¹** en el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.

¹ Respetando los requisitos exigidos para el ingreso a la educación superior.

- **Flexibilidad** institucional y curricular.
- **Diversificación** de las ofertas formativas de grado, mediante la incorporación de acciones educativas en el marco de la educación formal, no formal y permanente.
- **Participación** activa y comprometida de todos los actores institucionales y organizaciones del medio en un clima de trabajo cooperativo, solidario y productivo para un desarrollo institucional centrado en, para y desde la comunidad educativa².
- **Eficacia** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos, posibilitando la concreción de un itinerario escolar exitoso para todos los estudiantes.
- **Eficiencia** para hacer rendir al máximo los recursos³ de los cuales dispone la organización para alcanzar los objetivos.
- **Vinculación** con los sectores de destino (instituciones educativas, empresas, organizaciones de la comunidad, etc.).
- **Articulación** de los trayectos formativos entre los subsistemas que integran el sistema de educación superior (universitario e IFD).
- **Profesionalización** de los actores (directivos, docentes, supervisores, técnicos, no docentes, etc.).

² Entendemos por *comunidad educativa* aquel espacio mayor que el instituto, pero menor que la sociedad global, en el que tiene lugar el hecho educativo; no sólo incluye lo físico sino que integra lo vincular (interacción e interactividad).

³ Recursos humanos (docentes, alumnos, directivos, padres, personal auxiliar, etc.), materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, equipamiento, etc.), funcionales (tiempo, formación, etc.) y económicos.

Esta transformación debe ser asumida como un proceso de *composición socio-educativa* que deberá estar focalizado en el mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, en la construcción exitosa del itinerario formativo de los estudiantes, en la creación cotidiana de un clima institucional productivo y a la vez saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores, de las múltiples relaciones con la comunidad y en una gestión estratégica de los procesos institucionales y curriculares (Ferreyra y Orrego, 2006).

Competencias necesarias para instituciones formadoras de docentes en el siglo XXI

Se presenta a continuación un conjunto de *competencias* como referenciales para releer lo que ya se hace o se pretende hacer en situación⁴. En este sentido, es importante acordar en primer lugar qué entendemos por este término tan utilizado y a la vez tan complejo. La Real Academia Española define a las competencias como la “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”; nosotros lo entenderemos como aquel conjunto de acciones que se desarrollan con ciencia y con conciencia desde una comunidad educativa. Cabe, entonces, preguntarse ¿qué competencias requiere una IFD hoy, comenzando ya el siglo XXI, para dar respuestas a la sociedad en

la que nos toca vivir y poder, a la vez, proyectarse hacia un futuro esperanzador? Nuestra propuesta reconoce a modo referencial⁵ *seis competencias básicas*. Las IFD deberán constituirse entonces en instituciones que:

- Organicen y gestionen situaciones de aprendizaje efectivas y actualizadas para todos los estudiantes, para los docentes y para la institución toda.
- Garanticen la trayectoria formativa de los estudiantes a partir de la elaboración y evolución de dispositivos que permitan la discriminación positiva.
- Propicien ambientes facilitadores del aprendizaje.
- Asuman el desarrollo profesional y ético de los docentes.
- Se inserten en la trama de la comunidad y el entorno, en virtud de una actitud de apertura a la articulación horizontal y vertical.
- Gestionen estratégicamente todos los procesos.

Estas competencias se refieren a las IFD y no directamente a los estudiantes, futuros docentes. Cada una resume en sí misma un conjunto de capacidades que han de ser potenciadas por la comunidad formadora de formadores.

Es importante aclarar que esta enumeración no es ni terminante, ni exhaustiva, sino que sólo compendia los conocimientos de experiencia

⁴ Para ampliar sobre esta perspectiva, véase Ferreyra, Orrego y Arrellana (2007); Ferreyra y Orrego (2006); Ferreyra y Peretti (2006); Hopkins (2006); Gadino (2004); Secretaría de Educación Pública (2004); Darling-Hammond (2002); Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior (2000-2001).

⁵ Dichas competencias han sido reelaboradas a partir de los aportes efectuados por Perrenoud (2004); Ferreyra y Peretti (2006), Ferreyra y Orrego (2006) y Ferreyra, Orrego y Arellana (2007).

y de acción que se consideran válidos para repensar la institución en contexto. No pretendemos a partir de ellos ni consensos, ni conflictos, sino habilitar un diálogo argumentado y fundado en la confianza mutua que permita, a partir de un verdadero encuentro entre individuos y colectivos, que las partes se integren en un proyecto común. Para ello, es necesario repensar las IFD como “centros superiores de aprendizaje”, capaces de motivar procesos de formación significativos y relevantes y que, a la vez, preparan para liderar procesos de aprendizaje en niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Cabe acotar –en acuerdo con la literatura en la materia– que el ejercicio de dichas competencias presume operaciones complejas, sustentadas en esquemas de pensamiento reflexivo y que, por ello, permiten acordar, movilizar y realizar una acción pertinente, más o menos apropiada para una determinada situación⁶.

Tras lo expuesto, cabría preguntarse: ¿qué y cómo es una *buena* IFD? Para dar respuesta al interrogante hay que señalar, en primer término, que nos encontramos ante un constructo y que, en tanto tal, pone de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos y en contextos sociales particulares. En esta línea, podemos afirmar que una buena IFD es una construcción social en dos sentidos: el primero de ellos se da en el nivel de la ideología (fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y epistemológicos) y el segundo, en el nivel de lo que la situación

contextual exige y a lo que debemos responder (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007).

El referencial es el resultado de una configuración de múltiples componentes (teóricos, prácticos, personales, contextuales, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, políticos...) que responde a una intención asociada, desde nuestro punto de vista, con la mejora institucional y curricular. En este marco, cada una de las competencias enunciadas se asocia con algunas capacidades más específicas que permiten su logro (a modo de ejemplo y no de recetas) y que quedan abiertas al escrutinio crítico de los hacedores de la educación en sus respectivos contextos (Ferreyra y Orrego, 2006).

Esta necesaria contextualización de la propuesta educativa sobre la que llamamos la atención –y que de ninguna manera implica un empobrecimiento del currículo– es especialmente relevante cuando se trata de organizar y gestionar situaciones de aprendizaje efectivas y actualizadas para todos los estudiantes. Es fundamental, entonces, enseñar los lenguajes específicos de las disciplinas, con el propósito de facilitar la apropiación del conocimiento; incorporar experiencias vitales que marquen la identidad del futuro profesional docente, integrando en ellas la vida entera, los afectos, la cooperación, la solidaridad, etc. Todo esto requerirá de un conocimiento profundo sobre cómo aprende el que aprende y cómo enseña o debe enseñar el que enseña. La promoción de habilidades de orden superior (autorregulación cognitiva y creatividad) se presenta, así, como una herramienta de transformación individual y social.

⁶ Para ampliar, véase Perrenoud, 2004, pp. 7-16.

Aquí deberá pensarse, además, en los distintos modos de organización de los espacios curriculares. Generalmente, se ha tendido a comprender un espacio didáctico con un modelo de materia, basado en la exposición magistral. En este sentido, debemos plantear, como alternativas, la metodología de taller, de proyecto, seminario, laboratorio, cátedra compartida, así como pasantías y prácticas profesionales, entre otras.

Todo esto supondrá:

Revisión y adecuación permanente de las propuestas curriculares macro, con el propósito de ajustarlas a las nuevas demandas sociales (Ferreyra y Batistón, 1996). Esto supone pensar y construir un currículo basado en el desarrollo de capacidades.

- **Vinculación de la educación superior con las escuelas asociadas** desde el inicio del proceso formativo, mediante la implementación de pasantías, prácticas, residencias, alternancias, etc.
- **Incorporación de modalidades de estudio alternativas:** presencial, semipresencial y a distancia, con regulación específica sobre las instancias prácticas.
- **Dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje**, mediante:
 - la reestructuración de los tiempos y los espacios educativos;
 - la utilización de variadas estrategias de enseñanza;

- la flexibilización de los agrupamientos de estudiantes y docentes;
- la mejora del uso de recursos materiales existentes, potenciándolos mediante las vinculaciones interinstitucionales;
- la implementación de procesos de evaluación formativa y dinámica del aprendizaje que permita detectar las dificultades y generar los mecanismos oportunos para que todos, desde sus posibilidades y ritmos, puedan alcanzar los logros previstos, y
- la generación de espacios e instancias de participación de los actores en la socioconstrucción y reconstrucción del conocimiento.

La *elaboración y evolución de dispositivos de discriminación positiva* que garanticen el itinerario educativo de los estudiantes hace referencia al ingreso, a la permanencia, al progreso y al egreso de los futuros docentes. Diversas investigaciones (Tedesco, 2006) abordan la cuestión del ingreso y concluyen que la profesión docente ha perdido atractivo social entre los jóvenes más talentosos. Un buen estudiante optará por una profesión más conveniente en lo económico y en lo que se refiere a prestigio social. El itinerario de la formación inicial se encuentra marcado por la enorme separación que existe entre formación recibida y las exigencias necesarias para el desempeño profesional. En síntesis, en las IFD se desarrollan estrategias didácticas lejanas a las requeridas en el mundo escolar de hoy, promoviendo en cierta mane-

ra un anunciado fracaso de los egresados. Estudiando la composición de los grupos de estudiantes, en muchos casos heterogénea, se hace urgente potenciar medidas que tiendan a la retención con calidad académica, mediante trayectos de estudios personalizados que estén acompañados por docentes expertos que orienten la formación de nuevos formadores (Ferreyra y Orrego, 2006). En este sentido, se hace necesario, además, identificar las capacidades que es necesario priorizar y fortalecer para mejorar el desempeño profesional y estimular de manera permanente los avances, esfuerzos y logros.

El efectivo desarrollo de esta competencia requerirá:

- **La implementación de tutorías individuales y grupales.** Profesores expertos deberán acompañar a estudiantes que necesiten mayor colaboración para un buen desarrollo de sus estudios superiores.
- **El establecimiento de grupos de estudio y aprendizaje cooperativo** como estrategias vitales.
- **La atención a la diversidad de origen y de destino.** Nuestro continente debe reasumir sus raíces culturales precolombinas y desarrollar dispositivos que aseguren una formación adecuada a ellas y orientadas al ejercicio profesional docente en dichos ambientes.
- **El seguimiento personalizado de la trayectoria de los estudiantes.**

Propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje significa instalar en las instituciones una

cultura del aprendizaje. En este sentido, las propuestas tan vigentes del informe de Delors (1996) son también válidas para las instituciones de formación docente. El docente y las instituciones de formación docente, antes que sus estudiantes, tienen que ser capaces de aprender a aprender, y podríamos pensar aquí en agregar el ser capaces de “aprender a liderar procesos de aprendizaje”. Es por ello que la misión fundamental de las IFD será potenciar este aprendizaje, promoviendo las instancias necesarias para lograrlo. Muchas veces se ha afirmado la “secundarización” de estas instituciones en sus modos, organizaciones y tareas. Debemos pensar, también, en desarrollar la capacidad crítica respecto de las formas de actuar, las normas que se imponen, las relaciones que se establecen, los conflictos que se generan y los modos de abordaje para su resolución (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007). Hay que ponderar también aquí la necesidad de mejorar tanto el clima institucional y las prácticas comunicacionales como las condiciones necesarias para la tarea educativa. Para ello, es importante constituir marcos orgánicos de participación de los estudiantes y de los egresados dentro de la comunidad educativa, para hacer efectivo el objetivo de reconocer a las/los estudiantes como sujetos de derecho, y como tales, poseer también obligaciones y responsabilidades que hacen a la construcción de ciudadanía (Ferreyra y Orrego, 2006). Desde esta perspectiva, se podrán realizar aportes para formar un sujeto integral que pueda respetar los derechos de los demás y ejercer los propios, tanto como asumir sus responsabilidades.⁷

⁷ Al respecto, véase Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009).

Supondrá:

- **Cuidar el clima institucional** desarrollando la conciencia comunitaria de las instituciones de formación docente. La meta es la calidad de la formación y esto requiere el compromiso personal de todos los miembros de la institución. Centrar el proceso formativo en la persona del estudiante no significa renunciar a la calidad del proceso sino que la supone y la implica. Esta estrategia involucra también la capacidad de promover la convivencia institucional incluyendo a todos y todas.
- **Fortalecer la capacitación de los formadores** en estrategias de aprendizaje innovadoras y significativas. Alejados de los tradicionales modos de transmisión del saber, los docentes responsables de las IFD deberán demostrar ser expertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Desarrollar nuevos ambientes de aprendizaje focalizados en las tecnologías de la información y comunicación.** El e-learning o e-aprendizaje son realidades que desafían nuestros modos de enseñanza y deben ser incorporados a las instituciones superiores.

La cuestión del *desarrollo profesional y ético de los docentes*, tanto formadores como estudiantes en formación, es algo que se viene abordando desde el discurso hace bastante tiempo; sin embargo, la práctica cotidiana demuestra que aún no hemos podido encontrar los componentes que posibiliten ese desarrollo de manera eficaz. Las IFD pueden y deben ser centros de promoción del mismo, tanto con sus docentes como con los de la comunidad

educativa en general y con los futuros docentes que está formando. En este sentido y dentro de los rasgos que definen una profesión, subrayados: la autonomía y el conjunto de saberes específicos. Con respecto al primero, como mencionaba anteriormente, las IFD continúan carentes de tal característica. La autonomía supondrá también generar un perfil ético de la profesión docente, promoviendo su desarrollo inserto en la sociedad, con una clara vocación cívica. En relación con la segunda, es necesario fomentar la lectura profesional, socializar el acervo bibliográfico existente, conformar equipos de trabajo que puedan sistematizar, documentar y reflexionar las prácticas pedagógicas, promoviendo la investigación sobre la propia acción.

Algunas vías de concreción de lo dicho pueden ser:

- Posibilitar la **concentración horaria de los docentes**, mediante la configuración de cargos con dedicación exclusiva, de tiempo completo, parcial o simple, reconociendo las categorías de titulares, adjuntos y auxiliares; crear un mecanismo de acceso a cargos y horas mediante concurso de antecedentes y oposición; introducir la figura de horas cátedras/contrato para la realización de actividades a término por proyectos específicos.
- **Promover la investigación** en las mismas IFD como función prioritaria de la propia acción para el desarrollo de las competencias docentes.
- **Establecer áreas de demanda de actualización y capacitación.**

- **Expandir la oferta de formación en servicio** para el desarrollo institucional y profesional de los docentes, incorporando también el diseño y gestión de **proyectos de pasantías** para docentes y directivos.
- Posibilitar espacios para la **reflexión sobre y en la práctica**.
- Promover la **innovación educativa** sobre la base de las investigaciones socializadas y la implementación de diversas estrategias curriculares y didácticas basadas en la autonomía profesional del docente.
- Facilitar el **desarrollo de otras funciones** acordes a las capacidades institucionales y a la demanda del contexto.

Las IFD no son islas independientes del que-hacer intelectual, social y educativo. Por lo tanto, es importante insertarlas en la trama de la comunidad y el entorno. Es necesario poner en contacto a los estudiantes y docentes con el mundo del desarrollo académico a través de conferencias, jornadas, visitas, entrevistas con funcionarios del área educativa, especialistas, académicos, escritores, personalidades del ámbito cultural, etc. Por otro lado, debemos develar el sentido de la IFD en un lugar determinado: ¿qué puede aportar una IFD a su zona de influencia? ¿Qué tiene la zona para aportar a la IFD? La colaboración en proyectos sociales, la constitución de redes solidarias, el fortalecimiento de vínculos con otras IFD, universidades y organizaciones de apoyo institucional, etc., pueden brindar oportunidades de crecimiento personal y profesional a los miembros de cada Institución.

Consideramos aquí necesario:

- **Promover el desarrollo de actividades de extensión, innovación e investigación aplicada**, que le permitan a los centros hacer llegar los beneficios de la educación, el conocimiento y la cultura a la comunidad, como complemento de sus tareas de formación inicial de grado, ampliando la cobertura, construyendo la calidad y pertinencia de su accionar académico.
- **Promover la interacción con los distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones** para la concreción de proyectos que garanticen un impacto institucional y comunitario (cursos de capacitación, capacitación para egresados o instituciones públicas y/o privadas, articulación de carreras, etc.)

Por último, es vital *gestionar estratégicamente los procesos*. La IFD es un ámbito óptimo para poner en marcha procesos de cambio educativo por la relevancia que tiene dentro del sistema educativo y del entorno. La potencialidad transformadora de sus maestros y profesores marcará, en definitiva, el rumbo de la educación en el país. Por eso, es necesario fortalecer estas instituciones con equipos directivos capaces de propiciar el trabajo colaborativo, con sentido de pertenencia institucional y sistémica. Cada IFD debe contar con un sistema de indicadores de gestión que le posibiliten la toma de decisiones adecuada para la mejora. A modo de ejemplo, menciono como indicadores: la creación de ofertas de extensión, innovación e investigación, la constitución de equipos de trabajo, la creación de órganos colegiados de gobierno, la promoción de un clima institucional favorable, el buen uso de la información existente y

la circulación de la misma, la administración clara y eficiente de los recursos, la obtención de financiamiento externo para proyectos propios, la institucionalización de dispositivos de adecuación curricular, entre otros.

La construcción de las nuevas instituciones del sistema de formación inicial y desarrollo profesional deberá seguir un proceso de tres fases que consisten básicamente en dar tiempo para que los docentes aprendan con claridad las prácticas que se pretenden impulsar y las nuevas conductas que se esperan de ellos; dar tiempo para que introduzcan e institucionalicen las nuevas estrategias en la vida cotidiana de las instituciones y de las aulas; dar tiempo para reflejar la iniciativa de referencia, evaluar sus resultados y seguir el continuo de la mejora escolar (Savín, 2003, p. 44).

Este nuevo esquema también podrá incorporar cinco puntos, que involucran, según Savín (2003), un desarrollo profesional efectivo:

- el desarrollo profesional que ofrece significación intelectual, compromiso social y emocional con las ideas, los materiales y los colegas, dentro y fuera de la enseñanza;
- el desarrollo profesional que toma en cuenta explícitamente los contextos de enseñanza y la experiencia de los docentes;
- el desarrollo profesional que ofrece el apoyo para el disentimiento informado;
- el desarrollo profesional que sitúa la práctica del aula en contextos más amplios de la práctica escolar, con base en una perspectiva más amplia de los propósitos

y las prácticas de formación, mientras que proporciona a los docentes los medios para observar y poner en práctica las conexiones que los estudiantes experimentan en la práctica del aula, la estructura de la escolaridad y la cultura, y

- el desarrollo profesional que prepara a los docentes (así como a las familias y a los estudiantes) para el empleo de técnicas y perspectivas para interrogarse.

Debe reconocerse que el desarrollo profesional implica mucho más que la asistencia a talleres y la adquisición de ideas y recursos para enseñar; exige, además, el apoyo y el estímulo continuos para evitar que los docentes (tanto los de las instituciones formadoras como los de educación básica) vuelvan a modelos y rutinas ya superadas. Desarrollar profesionalmente no es sólo poner en contacto a los maestros y profesores en formación y a los ya formados con las nuevas ideas, sino estimularlos y ayudarlos a ponerlas en práctica, a descubrirse como capaces de innovar y construir nuevos senderos para sus prácticas de enseñanza (Ferreira, Orrego y Arellana, 2007).

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta es el hecho de reconocer los impulsos que mueven a los maestros a cambiar. Según Hinde (2000), no podemos determinar que los maestros y profesores cambian por el deseo de hacerlo, como simple resultado de un curso. Intervienen muchos otros factores; por ejemplo, la presión de los pares (todos lo están haciendo) o una presión política (la exigencia, por parte del director o la autoridad educativa, de aprender nuevos métodos), el consejo de un compañero de trabajo respetado, la amistad, etc. Todos

estos factores pueden ser aprovechados para potenciar los procesos de cambio en las instituciones. Para que los docentes cambien, debe permitírseles la oportunidad de concebirse como aprendices que tienen que investigar lo que deben enseñar, en lugar de verse como simples proveedores de conocimiento, como dueños infalibles de lo que otros deben aprender. Así es más probable que desarrollen nuevos compromisos y que mejoren sus prácticas (Ferreyra y Orrego, 2006).

Es cierto que las tradiciones producen certidumbres y que una *mentalidad de cambio* trae aparejada sensaciones de confusión. Abandonar el inmovilismo típico de estas instituciones nos abre siempre a la posibilidad de lograr una transformación eficaz. Es por ello que para lograr esto último nos parece importante incluir aquí:

- La contribución a la transformación de los **modelos de organización y gestión**, mediante:
 - El diseño y gestión de un Plan de Desarrollo Educativo Institucional (Ferreyra y Batistón, 2002).
 - El fortalecimiento del trabajo en equipos en torno a departamentos, áreas, programas y/o proyectos en el marco de dicho plan.
 - La constitución de cuerpos colegiados como máximos órganos de la gestión institucional, integrados por los directivos, jefes de departamentos, responsables de áreas/programas/proyectos

y representantes de los docentes, estudiantes y graduados.

- La creación de asociaciones, consejos u organismos de relaciones con la comunidad socio-productiva, en los que estén representados los sectores del gobierno local, empresariales y sindicales, con el propósito de cooperar con el desarrollo educativo de las instituciones.
- **El fortalecimiento de las organizaciones de apoyo institucional** como cooperadoras, cooperativas, fundaciones, comisiones, centro de estudiantes, etc.
- **La optimización de los mecanismos administrativos y de circulación de la información** como recurso para la toma de decisiones pedagógico-institucionales.
- **La adecuación de la normativa y los procedimientos administrativos a las nuevas demandas y necesidades.**
- **La administración de recursos genuinos y generación de fuentes alternativas de financiamiento de proyectos** de diversa índole (de infraestructura, de equipamiento, curriculares, de capacitación, de investigación, etc.).
- **El desarrollo de una nueva cultura de la evaluación** vinculada a la mejora de los procesos y resultados, ya sea de los estudiantes como de las instituciones.

Todo esto será posible si se construye un nuevo modelo organizacional (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007), sustentado en la:

- **autonomía**, como capacidad para la toma de decisiones, pudiendo cada establecimiento diseñar e implementar su propio Plan de Desarrollo Educativo (PDE), respetuosos de los acuerdos nacionales y jurisdiccionales, pero con márgenes suficientes para adecuar sus servicios educativos a las demandas y las necesidades socioeconómicas de la población atendida;
- **democracia**, como mecanismo de concertación permanente, participación, consulta y construcción de acuerdos y consensos para el diseño e implementación del PDE entre los distintos actores involucrados en la gestión (directivos, docentes, alumnos, graduados, autoridades locales, empresarios, etc.);
- **pertinencia y relevancia** de la propuesta formativa (currículum) adecuada a las necesidades de los sujetos y de la sociedad.
- **eficiencia**, entendida como la congruencia entre los objetivos planeados en el PDE y los resultados alcanzados a través de su ejecución; y
- **evaluación** sistemática de todas las actividades, como dispositivo para potenciar la mejora.

Es necesario considerar a las IFD como centros de oportunidades educativas (Ferreyra, Orrego y Arellana, 2007) con capacidad para:

- Brindar formación docente con arreglo a las exigencias académicas e instrumentales propias de la autoridad pública.
- Garantizar, además de una titulación con valor en sí misma, la posibilidad de continuar estudios universitarios en la/s uni-

versidad/es que haya/n articulado con la institución responsable de la titulación de la carrera docente.

- Establecer relaciones interinstitucionales con los niveles educativos de destino y con otros sectores de ejercicio profesional (colegios, sindicatos, etc.).
- Promover la investigación y la difusión para potenciar el desarrollo educativo.
- Generar acciones de formación focalizada, posibilitando el acceso de los egresados de nivel medio/secundaria a una formación docente de calidad⁸.
- Proponer, además de educación formal, servicios comunitarios a través de programas culturales y/o calificación laboral, inscriptos en el ámbito de la educación no formal.
- Posibilitar la formación continua y el desarrollo profesional de graduados de nivel superior.
- Flexibilizar la estructura organizativa, académica y experimental, sin vulnerar la identidad institucional.
- Establecer, en un complejo entramado de relaciones, articulaciones relevantes en el ámbito educativo y vinculaciones significativas con ámbitos culturales, empresariales, comunitarios, etc., preservando las responsabilidades inherentes a su función formadora y en su carácter de institución educativa depositaria de un mandato social. Respecto de la organización interna, las características del tipo de formación brindada,

⁸ Aunque nuestro trabajo no trata de la realidad de la escuela media, es conveniente mencionar las dificultades de origen de los estudiantes que acceden a la educación superior.

la población estudiantil, las funciones asumidas, las vinculaciones establecidas o por establecer, más allá de la articulación con universidades en lo estrictamente académico, determinarán su estructura institucional y curricular.

Conclusiones

Hemos desarrollado en estas pocas páginas algunas ideas y propuestas para la formación del docente desde la perspectiva de la profesionalización, convencidos de que la tarea educativa tiene en sí misma las cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral.

Se trata solamente de ideas que requerirán de la profundización surgida del debate y la reflexión compartida en contexto por quienes ponen sus manos diariamente en el fragor de la formación docente.

Porque estamos seguros de que la formación deberá promover una identidad docente basada en la autonomía profesional, en la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad de trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, es que se sugiere un concepto de desarrollo profesional que supere la llamada *capacitación en servicio*, subrayando la responsabilidad de cada unidad educativa en la promoción de la profesionalidad de su equipo docente y directivo.

Pero como todo buen desarrollo requiere de un buen principio, es necesario revitalizar la formación inicial, potenciando, a partir de ella, una buena gestión, la de las instituciones formadoras de docentes.

Sin embargo, ambas acciones deben estar profundamente articuladas y, como hemos afirmado citando a Aguirrondo (2003), suponen un continuo formativo que posibilite el desarrollo profesional. Al respecto, compartiendo con Tedesco (2006):

No podemos seguir con la idea de que la formación inicial y continua de los maestros esté fragmentada, sino que necesitamos hacer de esto un factor de unidad nacional; un factor donde, efectivamente, respetando toda la diversidad tengamos patrones comunes para que funcionen los mecanismos de formación inicial y continua, y para que se incorporen en la formación del docente estas nuevas realidades, estos nuevos fenómenos y, fundamentalmente, la idea de trabajo en equipo (p. 7).

Confío en que las páginas anteriores contribuyan con el desarrollo de la educación y, por ende, con la sociedad en su totalidad, la cual confía a la educación todo su futuro.

En este sentido, es imprescindible que las IFD y quienes se desempeñan en ellas asuman de dicho (en su discurso) y de hecho (en su praxis) el gran desafío al que hoy están convocadas para poder constituir países de vanguardia en el plano educativo y en los otros en los tiene incidencia.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A. y Rodríguez, J. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOG-SE*. Málaga, España: Aljibe.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 16.
- Consejería de educación. (1992). *Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la etapa de Primaria*. Sevilla, España: CEJA.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. México: Ariel-SEP.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-Editiones UNESCO. Disponible en el sitio Web de la UNESCO, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Ferreyra, H. (2006). *Transformación de la educación media en Argentina*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreyra H. y Batiston V. (1996). *El currículo como desafío institucional*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreyra H. y Batiston V. (2002). *Plan educativo institucional*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. y Orrego, S. (2006). *Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario*. Buenos Aires, Argentina: Mimeo. (Escrito seleccionado por la Asociación de Bancos de Argentina como colaboración para el Instituto Nacional de Formación Docente de la República de Argentina).
- Ferreyra, H., Orrego, S. y Arellana, F. (2007). *La formación docente en cuestión: ¿Cómo construir en tiempos actuales buenas es-*

- cuelas formadoras de docentes? México: S.E.P.Filmus, D. (1999). *Condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (Eds.). (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Gadino, A. (2004). Densificar la Educación para Enfrentar la Desigualdad. *Revista Novedades Educativas*, 16 (168), 6-11.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior (2000-2001). *Transformación de la Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior.
- Hide, E. (2000). *Reflections on reform: A former teacher looks al school change and the factor that shape it*. Recuperado el 20 de mayo de 2008 de <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11183>
- Hopkins, D. (2006). *Hacer de cada escuela una gran escuela: el desafío de un liderazgo a nivel del sistema*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Kincheloe, J., Steinberg, Sh. y Villaverde, L. (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid, España: Morata.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Secretaría de Educación Pública.
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Políticas estudiantiles. Documento Marco*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación. Área de Acreditación y Evaluación Docente, CPEIP (s.f.). *Los cuatro dominios del marco para la buena enseñanza*. Recuperado el 10 de enero de 2007, de http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=719&id_seccion=1214&id_portal=204
- Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata

- Savín, M. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de escuelas de calidad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tedesco, J. C. (2006, mayo). *Versión taquigráfica de la tercera jornada del foro "Hacia un Nuevo Proyecto Educativo Nacional"* [Versión electrónica]. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 10 de junio de 2006 en <http://www.senado.gov.ar/web/eventos/damenoticia.php?evento=3628>.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.