

PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Montevideo, Uruguay, enero-junio 2013. Vol. 6, número 1. ISSN: 1688-5287

DOSSIER
Formación docente



Universidad
Católica del
Uruguay

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 6. Número 1. Montevideo, enero-junio 2013

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo y EBSCO.

<http://paginasdeeducacion.uca.edu.uy>

DIRECTORA

ADRIANA ARISTIMUÑO

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@uca.edu.uy

COMITÉ EDITORIAL ASESOR

ADRIANA ARISTIMUÑO
LILIÁN BENTANCUR
PABLO DA SILVEIRA
PABLO LANDONI
JAVIER LASIDA
SUSANA MONREAL
CARLOS ROMERO
MARCOS R. SARASOLA

DISEÑO E IMPRESIÓN: MONOCROMO
Vázquez 1384, piso 8, apto. 12
11200 Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 2400 1685
info@monocromo.com.uy

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

ENRIQUE BAMBOZZI
Universidad Católica de Córdoba
Universidad Nacional de Villa María

ANDRÉS BERNASCONI RAMÍREZ
Universidad Andrés Bello

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales

ALICIA CAMILLONI
Universidad de Buenos Aires

FIDEL CORCUERA
Universidad de Zaragoza

ERIK DE CORTE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

TABARÉ FERNÁNDEZ
Universidad de la República

SÉRGIO R. K. FRANCO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
Universidad Alberto Hurtado

ERNESTO GORE
Universidad de San Andrés

ESTER MANCEBO
Universidad de la República

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JORGE MORA
FLACSO Costa Rica

MARGARITA POGGI
Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

PEDRO RAVELA
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

JOAN RUE
Universidad Autónoma de Barcelona

GILBERT A. VALVERDE
State University of New York at Albany

ROLAND VANDENBERGHE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

Las ilustraciones de este número pertenecen a Celia Bissio Canoura, estudiante avanzada de Comunicación Social. Fueron tomadas del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo.

El contenido de los artículos y reseñas es responsabilidad de sus autores.
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.

Edición hecha al amparo del Art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)
ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468 Depósito Legal: 359945
IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

MISIÓN

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista semestral y arbitrada de la Universidad Católica del Uruguay. Intenta generar espacios académicos para producir y compartir conocimiento sobre educación apostando a la calidad de la producción generada en el país y la región y recogiendo la vocación internacional de toda universidad. Es un ámbito para todos aquellos colegas que se sientan motivados a compartir su producción aportando a la discusión contemporánea sobre educación, sociología de la educación e historia de la educación. Convencidos de que la educación es un componente sustantivo de la vida de los países, motor y a la vez producto de la sociedad, no podemos estar ajenos a los enormes desafíos que hoy se le presentan contribuyendo así a la expansión, reflexión y calidad del conocimiento.

PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Volumen 6. Número 1. Montevideo, enero-junio 2013

DOSSIER: FORMACIÓN DOCENTE

- 7 *Presentación*
DENISE VAILLANT
- 14 *La formación de docentes para la inclusión educativa*
GLORIA CALVO
- 31 *¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos*
CARMEN MONTECINOS, HORACIO WALKER,
MÓNICA CORTEZ y FELIPE MALDONADO
- 54 *La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor*
EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN y JAVIER GRILLI SILVA
- 74 *Desafios da formação de professores iniciantes*
JOANA PAULIN ROMANOWSKI E PURA LÚCIA OLIVER MARTINS
- 89 *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*
LEA F. VEZUB

ARTÍCULOS

- 116 *La enseñanza de humanidades en medicina: reflexiones a partir de una mirada antropológica*
ANDREA QUADRELLI
- 127 *Educación en virtudes cívicas, género y familia*
LAURA GIOSCIA

OBITUARIO

- 140 *Cledia de Mello (1929-2012)*
ROSARIO LAZAROFF

DOSSIER

FORMACIÓN DOCENTE

Editora invitada: Denise Vaillant

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

La investigación educativa tiene hoy una deuda pendiente respecto a las diversas etapas que integran el proceso de «aprender a enseñar». Éste conforma un campo específico de pensamiento en el que es posible reconocer diversas líneas de análisis entre las cuales se distinguen cuatro. La primera examina el pre-entrenamiento, es decir las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a docente han vivido en su condición de estudiantes. Una segunda línea estudia la formación inicial, que es la etapa de preparación formal en una institución

específica de formación de docencia. Un tercer grupo de contribuciones se interesa por la iniciación, marcada por los primeros años de ejercicio profesional de los nóveles profesores. Finalmente encontramos investigaciones que consideran la formación continua orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la enseñanza.

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

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

Los artículos fueron seleccionados tratando de contemplar los principales debates y desafíos que presenta hoy la formación de maestros y de profesores. Se han compilado cinco trabajos de destacados investigadores latinoamericanos que constituyen valiosos insumos para la reflexión actual. Existe variedad de experiencias nacionales (Argentina, Chile, Colombia, Brasil y Uruguay), diversidad de miradas disciplinares y pluralidad de visiones teóricas respecto a las etapas del «aprender a enseñar». Cada artículo nos introduce en temas que están hoy en la agenda de las políticas docentes y que comentaré en los párrafos que siguen. Mi intención no es resumir lo que cada autor plantea con solvencia en su contribución sino brindar mi punto de vista e iniciar así un primer diálogo con las investigaciones y estudios que integran el *dossier*.

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

vulnerables, es decir, no es una condición genética, sino que es una condición determinada por ciertos contextos y situaciones.

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

Por su parte, Carmen Montecinos, Horacio Walker y Mónica Cortez se preguntan por qué y para qué los centros escolares reciben estudiantes de pedagogía en práctica, en base a los resultados de una encuesta realizada en escuelas que son centros de práctica en cinco universidades en Chile. Se trata de un trabajo que brinda ideas inspiradoras para otra de las preguntas que ha constituido uno de mis ejes de reflexión en estos últimos años: ¿cómo desarrollar programas de formación que impacten en los docentes mejorando su práctica y su desempeño? Muchos autores, entre ellos Michael Fullan, afirman que, lo que los profesores deben aprender, han de hacerlo en la práctica. Los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

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

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

transforma al aprendiz en «buen profesor». Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.

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

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

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

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

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

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

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

*Denise Vaillant**

BIBLIOGRAFÍA

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

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

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Teacher training for inclusive education

GLORIA CALVO*

Resumen. El presente artículo propone algunas ideas en la formación de docentes para la inclusión educativa. A tal efecto, desarrolla tres apartados. El primero muestra el cambio conceptual que va desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión como una manera de atender la vulnerabilidad característica de muchos niños y jóvenes de América Latina. El segundo destaca la importancia de los docentes para el logro de la inclusión educativa. El tercero propone algunas ideas para la formación de docentes a partir de las lecciones aprendidas en un programa de reingreso escolar denominado «La Escuela Busca al Niño» (EBN) en Medellín, Colombia.

Palabras clave: inclusión educativa, formación de docentes, reingreso escolar, Colombia

Abstract. *The following article proposes some ideas for the education of teachers in the area of inclusive education. In this regard, three points are developed. First, it shows the conceptual change from «equity and equality» to the «inclusive education». Second, it highlights the importance of teachers for reaching inclusive education. Third, it proposes some ideas for teachers training from a set of learned lessons in a school reentry program called «La Escuela Busca al Niño» (EBN) (The School Seeks the Child) in Medellín, Colombia.*

Keywords: *Inclusive education, teacher education, school reentry, Colombia*

* Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, consultora e investigadora independiente en educación; coordinadora del grupo de investigación Cultura Democrática en la Institución Escolar, reconocido por Colciencias.

Es casi un lugar común afirmar que, en el momento actual, la escuela necesita garantizar una educación de calidad a amplios sectores de la población que acceden al sistema educativo como consecuencia de políticas de ampliación de cobertura. No obstante, esta es una condición de difícil cumplimiento ya que, si bien son muchos los que ingresan, son pocos los que permanecen y logran los aprendizajes necesarios para un buen desempeño como ciudadanos y trabajadores en los contextos inciertos de nuestros días.

Esta situación es todavía más compleja en países como los de América Latina en los cuales, quienes se incorporan recientemente al sistema educativo, son niños y jóvenes cuyas familias han vivido situaciones precarias en lo económico, lo social y lo cultural hasta el punto de que les cuesta reconocer el derecho que tienen a la educación y a una educación de calidad.

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas.

Para desarrollar estos planteamientos, este artículo se inicia mostrando el desplazamiento teórico que significa hablar de inclusión en educación. Seguidamente, expone el papel de los docentes para el logro de la inclusión educativa y termina enunciando algunos elementos necesarios en su proceso de formación para garantizar que la educación contribuya a la cohesión social.

DE LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La desigualdad en América Latina se ve incrementada como resultado de la emergencia de procesos de acumulación de viejas y nuevas desventajas que ponen en riesgo la integración social (Saraví). La pobreza, la precariedad laboral y la poca participación ciudadana debilitan los lazos que mantienen y definen la condición de pertenencia a una sociedad con la consiguiente fractura del vínculo social que origina la exclusión.

Las nuevas desventajas (desigualdades privadas, locales e institucionales) en contextos de profundas desventajas estructurales, llevan a su acumulación y, en consecuencia, a la primacía de situaciones de vulnerabilidad en tanto implican incertidumbre, imprevisibilidad y riesgo (Saraví). Ante esta situación, la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones que no favorecen el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano.

A partir de los planteamientos de Amartya Sen, se reconoce que todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural. Sin embargo, la estratificación social introduce diferenciaciones en los grupos de la sociedad que

limitan la potenciación de sus capacidades de manera igualitaria. En contextos deficitarios, y desde el punto de vista social, cultural y político, las limitaciones derivadas de estas segmentaciones acentúan la vulnerabilidad de dichos grupos.

A pesar de estas diferenciaciones, en la perspectiva del desarrollo humano todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación.

Según Sen, las capacidades humanas son el recurso para elegir y hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

La importancia de la noción de «capacidad humana», radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma pueden cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación (Sen).

La noción de «capacidad humana» llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social (Sen).

Esta preocupación por el desarrollo de las capacidades humanas como garantía para el logro de la equidad, también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. «En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad. En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares» (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 14). La discusión sobre la igualdad y la equidad, lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano (Rawls; Sen). En este sentido,

la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social [. . .]. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones.

La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 14)

En este orden de ideas, la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido como «igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada» (Mancebo y Goyeneche, 8). La igualdad de oportunidades en el «punto de partida» o equidad en el acceso, implica fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo. La igualdad de oportunidades en el «punto de llegada» implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes.

En este sentido, hay que tener presente que la exclusión del conocimiento, entendida como el fracaso en los procesos que lleva implícita la escolarización, es un fenómeno más complejo, que no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar. La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de conocimientos, supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti).

La exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no «se reparte» y, por lo tanto, requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma, no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales y culturales del aprendizaje.

A esta situación se añade que la escuela ya no funciona como una institución que forma de manera homogénea a los individuos. Hoy la escuela, más que una «fábrica de sujetos», es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos (Tenti). Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Estas ideas apuntan a la distinción entre la educación como derecho y el derecho a una educación de calidad, que exige acciones para afectar todas aquellas condiciones que se comporten como desigualdades generadoras de mayor desigualdad.

La educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje

de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje. Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales. Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo.

En conclusión, el término de inclusión educativa ressignifica el concepto clásico de equidad educativa. Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados¹.

LOS DOCENTES Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic). Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

El informe publicado por la OCDE en 1992 (en Vaillant 2009) a propósito de la calidad en la enseñanza, presentaba los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los docentes que surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. Insistía en señalar que los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, lo cual plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos nuevos desafíos y

1 El término hace referencia a sujetos que viven en situaciones en las que pueden ser heridos o dañados, física o moralmente, es decir, expuestos a ser perjudicados de alguna forma.

demandas. En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE en Vaillant 2009). Estas afirmaciones conservan hoy toda su vigencia presentando las enormes dificultades que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Son varias las reformas que, en las últimas décadas, ha sufrido la formación docente. La primera hace relación a la duración de la misma. De pocos años, en la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de docentes ha tendido a prolongarse y oscila, desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Esta tendencia mundial se constata también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente.

La segunda se refiere a las instituciones en las cuales se forman los docentes. Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. La tercera tiene que ver con los contenidos de formación y con la relación entre lo pedagógico y lo didáctico.

No obstante, como lo señala Denise Vaillant (2007), estos procesos de reforma no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente como el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

También sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial.

Otro aspecto relevante en la formación de docentes es la definición de estándares, tanto para su formación inicial como para evaluar su desempeño. A excepción de algunos casos como Chile (*Marco para la buena enseñanza*²) o Colombia, donde se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida de acreditación de los programas de formación universitaria, los estándares

2 El *Marco para la buena enseñanza* es un documento de política educativa de Chile que agrupa y define las competencias que debe tener un docente, dirigido a la cualificación y fortalecimiento de la profesión. Este documento se concibe como un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf

para la formación docente no tienen presencia en los países de América Latina. Más recientemente, Ecuador y Perú han entrado en este proceso.

La literatura contemporánea (Ávalos; Hargreaves) describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

En este orden de ideas, el *Proyecto Tuning* (Beneitone et al.) denuncia y define, por ejemplo, una serie de competencias entre las que distinguen las genéricas y las específicas. Así, entre las primeras se encuentran: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de aprender y actualizarse; compromiso ético, y capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

En cuanto a las competencias específicas, se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especificidad; la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; el dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas; la capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos, y crear y evaluar ambientes favorables para el aprendizaje también teniendo en cuenta el contexto.

El *Marco chileno para la buena enseñanza*, por su parte, agrupa los estándares de desempeño por facetas: la preparación del acto de enseñar; la creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje; la enseñanza propiamente dicha, y el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella.

Más allá de la discusión sobre estas competencias y en aras de reflexionar sobre cuáles serían aquellas que harían del docente un maestro inclusivo, valdría la pena señalar las paradojas que presenta Andy Hargreaves cuando señala las incoherencias que existen entre las demandas que le hace la sociedad a la escuela y aquellas que propician, por ejemplo, las familias y las empresas.

Así, por ejemplo: las empresas demandan al sistema educativo habilidades, valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa que después no utilizan; demandan a las instituciones educativas que sean cada vez más diversas, de manera que los docentes deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes. Al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos (Vaillant 2009).

La sociedad demanda a los docentes propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de

la escuela. Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación, es decir el de docente como autoridad y como transmisor de información.

¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa? Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes (Calvo 2009a).

No obstante, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macropolítica, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente, asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión (Calvo 2007a).

No obstante, el análisis, por ejemplo, de algunas experiencias colombianas encaminadas a la inclusión educativa, como La Escuela Busca al Niño (Calvo et al. 2009) y Bachilleratos Flexibles (Codesocial) muestran que la contextualización curricular se ve enfrentada con los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado; que los programas innovadores en la búsqueda de la inclusión educativa siguen siendo marginales; que no es fácil la transformación de las instituciones educativas a partir de los aprendizajes de las experiencias para la inclusión educativa; que las entidades municipales y regionales son reacias a modificar las normativas en aras de garantizar la inclusión, y que, finalmente, la formación de los docentes privilegia la homogeneidad de los formatos pedagógicos y didácticos. Esta situación lleva a formular la pregunta que desarrolla el siguiente apartado.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Las consideraciones que se desarrollan en este apartado se derivan de lo que podría llamarse «Lecciones aprendidas» de varios proyectos de investigación que, durante los últimos años, han analizado algunas experiencias encaminadas a

promover la inclusión educativa en varios países de América Latina, con especial mención de un programa de reingreso escolar denominado La Escuela Busca al Niño³ (EBN) en Medellín, Colombia (Vaillant 2009).

Para llegar a las propuestas relacionadas con la formación de docentes para la inclusión educativa, se ha tenido como eje articulador lo propuesto por el decreto de acreditación de los programas de formación docente en Colombia (272 de 1998). Este decreto orientó los programas de Formación Docente por más de una década y permitió una revisión profunda de los programas en Educación y Pedagogía, tanto a nivel de pregrado como de postgrado. El citado decreto definía cuatro grandes ejes para la Formación Docente, a saber: la formación pedagógica, la didáctica, la ética y la investigativa. Seguidamente, se cotejan las propuestas de formación de docentes para la inclusión educativa y la experiencia de EBN Medellín.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. Los postulados de la pedagogía activa de los grandes pedagogos (Calvo 1998), además del conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica, pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

Si bien EBN Medellín no es una escuela, realiza un proceso educativo basado en unos modelos pedagógicos que encaminan su quehacer. De acuerdo con sus orígenes, es fiel a la pedagogía freiriana, al reconocimiento de los saberes previos de las poblaciones marginadas y a la valoración de los mismos como base para posteriores aprendizajes académicos. También puede verse la influencia de la pedagogía activa en todo lo relacionado con los talleres para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el rescate de la lúdica y, en general, del papel del arte en los procesos de recomposición psicoafectiva de los niños, niñas y jóvenes. Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización.

De lo anterior surge la pregunta: ¿qué de la escuela o del sistema educativo impide que la escuela se adapte al niño? Para responderla, se tienen que revisar varios elementos. El primero es la inflexibilidad curricular, es decir, la imposibilidad de adecuar un

3 La Escuela Busca al Niño (EBN) es un programa que busca que los niños y jóvenes que han abandonado el sistema educativo vuelvan a encontrar interesante la escolaridad formal. Para lograrlo, EBN promueve una serie de actividades durante varias etapas, de tal suerte que los niños logren una serie de competencias que les permitan el logro educativo. Pero quizá lo más importante es la recomposición socioafectiva que EBN trabaja con los niños para lograr que, a través del arte, puedan superarse situaciones que dificultan los aprendizajes.

currículo —dependiendo de las necesidades especiales o específicas de un estudiante en particular— a la homogenización de los resultados y a la masificación de los individuos, es decir, exigirles a todos los estudiantes lo mismo sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien o su recorrido formativo.

No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico. Sin embargo, pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

La experiencia de EBN Medellín puso de manifiesto que los contenidos tradicionales no siempre pueden desarrollarse debido a limitaciones de tiempo y a los ritmos de aprendizaje de los niños. De allí que el docente para la educación inclusiva necesite contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje y formar con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

También requiere una clara distinción entre lo que significa formar, tanto para las competencias académicas como para las ciudadanas. La tensión entre lo académico y lo afectivo presente en la EBN, sobre todo en la fase de reintegro a la institución educativa, lleva a la necesidad de poder formular indicadores que permitan dar cuenta de los procesos que efectivamente viven los niños, niñas y jóvenes en este momento. Así, más que valorar los contenidos académicos, el docente formado para la inclusión educativa debería ser sensible a las manifestaciones de la autoestima, al respeto a la norma, al reconocimiento de la autoridad, a la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de competencias para la vida en común que facilitarán la socialización de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, lo cual lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como Ciencias de la Educación (sociología, psicología, historia), los cuales podrían enfocarse a partir del análisis de casos en instituciones que tengan programas innovadores en materia de inclusión educativa.

FORMACIÓN DIDÁCTICA

Formar un docente para la inclusión educativa requiere del conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades.

Los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa podrían ir desde la disposición de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que

lleva a otras formas de enseñar. En Colombia se han ensayado estrategias lúdicas, basadas en la pintura y el juego, como forma de facilitar el posterior reingreso de niños y jóvenes a los espacios institucionalizados.

Para la inclusión educativa se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad. Hoy predomina el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los niños y jóvenes —música, computadoras, redes de información, deporte— entre los contenidos del aprendizaje y, en suma, la percepción de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo que se integre a la vida de los niños y los jóvenes y que dé sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de estudiantes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas y finalice exitosamente el ciclo básico de escolaridad.

Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad. La experiencia de EBN Medellín es la de una Facultad de Educación integrada a otras facultades de la Universidad de Antioquia: medicina, enfermería, psicología, sociología, trabajo social y nutrición, de tal suerte que la universidad tiene en el programa de EBN la posibilidad de realizar sus funciones de extensión.

Otro aprendizaje, derivado de la segunda etapa, es la necesidad de contar con la presencia permanente de los maestros en formación y del grupo de apoyo pedagógico en las instituciones educativas a las cuales van a reintegrarse los niños, niñas y jóvenes. Los maestros de estas instituciones han manifestado que cuando se trabaja con población urbano-marginal, los problemas son casi los mismos con los que llegan los niños, niñas y jóvenes del programa de la EBN. Así, ellos deben contar con herramientas para reforzar los aprendizajes básicos, para hacer agradable e interesante la enseñanza, para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana de aula y para poder trabajar con las familias en aras de que valoren la educación y traten de apoyar la permanencia de sus hijos e hijas en la institución educativa. Los «carruseles», que permiten la rotación de maestros en contenidos, son una estrategia didáctica común para garantizar el interés en el aprendizaje.

Sin embargo, la educación no se circunscribe a las aulas. Un docente para la inclusión educativa necesita conocer las posibilidades educativas de la ciudad, por eso la EBN utiliza los parques, las estaciones de metro, las canchas de fútbol y busca formar un ciudadano que respete el espacio público como un bien de todos. Por eso es necesario interiorizar las normas y desarrollar valores que lleven a generar sentido de pertenencia a la ciudad.

Por otra parte, la EBN permite una lectura de la ciudad desde los problemas que la aquejan y, especialmente, desde la posibilidad de «recomponer» la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación.

FORMACIÓN ÉTICA

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que, en su plan de estudios, se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común. El conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, serían de gran utilidad para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. También se hace necesaria la formación en el manejo del conflicto.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Esto hace referencia principalmente al choque que sufre el niño, niña y joven al transitar de la EBN Medellín a la escuela regular porque, en la primera, el niño, niña o joven se siente reconocido como individuo, se siente contenido, acogido, querido y necesitado, y llega luego a un espacio donde es tratado igual que todos y donde no importa si está o no, a un lugar ajeno que no lo acoge y donde el maestro es una figura lejana.

Hacia el futuro, la EBN pretende que se logre un cuidado del espacio y de las instalaciones educativas dado que se busca que la institución esté integrada a la ciudad, que no tenga rejas, que cuente con amplios ventanales, que los salones de clase no den la idea de encierro y que se pueda generar un sentido de pertenencia a la institución.

Otra de las competencias que requiere un docente para el logro de la inclusión educativa es la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela a través de su proyecto institucional. Para ello, no sólo requiere del manejo de estrategias para el trabajo con las familias, sino saber relacionarse con las autoridades del nivel local y regional con el fin de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergias con actores y organizaciones sociales.

Un ejemplo en EBN Medellín estuvo relacionado con garantizar la permanencia de los niños y jóvenes reintegrados. Las dificultades que se encontraron al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas fueron los indicadores que posibilitaron la apertura de un espacio de reflexión acerca de los objetivos y el accionar de la estrategia encontrando que no es suficiente garantizar el acceso a las instituciones educativas sino que es necesario garantizar su permanencia, ya que es un elemento fundamental para la garantía del derecho a la educación, para todas y todos.

La reflexión se tornó más amplia al comprender que la permanencia en las instituciones educativas es algo que se debe garantizar. La pregunta que surgió

fue ¿cómo hacerlo? Para garantizar la permanencia es necesario impactar el sistema educativo generando transformaciones en las familias, los maestros, las instituciones educativas, las políticas públicas y, finalmente, en la formación de maestros en las Facultades de Educación.

Las diferentes etapas de EBN han dejado importantes lecciones cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de maestros para la inclusión educativa. Así, como resultado de la primera etapa, se constató que el trabajo con los niños no era suficiente, que se hacía necesario el seguimiento y el acompañamiento a las instituciones y a los maestros que recibían niños reintegrados al sistema, a partir de la EBN. El propósito ahora es no dejar perder los niños, esto es, garantizar su permanencia en el sistema educativo y, para ello, contar con datos sobre su trayectoria. En consecuencia, las posteriores etapas de la EBN han incorporado talleres semanales de refuerzo en contenidos académicos para los niños, niñas y jóvenes y trabajo con los maestros, con el fin de mostrarles estrategias pedagógicas que puedan garantizar la inclusión educativa.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

La formación del docente para la inclusión educativa, privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano. Buscar la inclusión educativa se constituye en una posibilidad de «producción de saber» ya que los docentes que trabajan en sectores vulnerables se «sensibilizan» frente a ella. Reflexionar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que la favorecen y va a identificar los formatos didácticos que se muestran pertinentes para el trabajo con los niños y jóvenes para garantizar su derecho a una educación de calidad.

La formación en investigación para maestros que quieran contribuir a la inclusión educativa pasa por realizar sus prácticas en instituciones que cuenten con experiencias significativas en este campo. EBN Medellín ha hecho una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes. En primer término, vale la pena destacar que la EBN es un espacio de práctica al que accede, por selección, un grupo de futuros formadores. Como resultado de esta modalidad, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con quince (15) trabajos de grado que reflexionan sobre diversos aspectos de la experiencia (Sandoval).

Por otra parte, la EBN ofrece la oportunidad de que los futuros maestros puedan recontextualizar su formación al enfrentarlos a una práctica en contextos que no son los tradicionales, y con niños, niñas y jóvenes que rompen los parámetros de la disciplina y con los cuales es necesario avanzar en procesos de socialización, que ya han sido logrados por los estudiantes de las instituciones educativas tradicionales y como resultado de sus procesos de socialización. En palabras de las personas vinculadas con la EBN como docentes, la experiencia los lleva a confrontar su formación y es duro «enfrentarse con la realidad», ya que no

es fácil lograr que estos niños, niñas y jóvenes se comprometan con los procesos de escolarización como una meta a largo plazo.

Esta posibilidad de recontextualizar las prácticas lleva implícita una semilla de cambio que posibilita una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que, al decir de Marcela Román, son interacciones que ponen en juego aspectos cognitivos y socioafectivos, además de los valores, tanto del que enseña como del que aprende.

Por lo demás, la práctica docente en programas innovadores que lleven a la vivencia de la inclusión educativa, potencia los aprendizajes sobre esta inclusión. Esta ha sido una estrategia implementada por Escuela Nueva para la formación de sus docentes. Para los docentes de las instituciones educativas que reciben niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, su práctica pedagógica se cualifica evidenciando una posibilidad de transformación de la misma hacia la inclusión educativa. Si bien en un primer momento no son fáciles los cambios, a medida que van conociendo nuevas estrategias pedagógicas se dan cuenta de que éstas son válidas para el trabajo con todos los niños, niñas y jóvenes que tienen en su aula de clase, ya que sus problemáticas son similares.

Si analizamos la experiencia colombiana en relación a otras similares, tal como las consignadas en el estudio de Flavia Terigi, Roxana Perazza y Denise Vaillant, es posible encontrar otras modalidades de incorporación de docentes para atender la inclusión educativa. Así, por ejemplo, en los Centros de Transformación Educativa (CTE) mexicanos no trabajan docentes sino jóvenes que han terminado su educación básica, con edades que oscilan entre los 17 y los 25 años, que asisten a un curso intensivo de formación de tres meses en la Secretaría de Educación. Estos jóvenes, generalmente, tienen una historia escolar irregular y han dejado sus estudios por razones económicas y sociales. El programa CTE busca captarlos y motivarlos para que puedan participar en la formación de poblaciones vulnerables, siempre y cuando continúen su educación media superior o superior. Además de los facilitadores, existen otras figuras que teóricamente deberían recibir capacitación. Tal es el caso de la madre de apoyo, el formador-tutor y el asistente pedagógico. Sin embargo, en la práctica, estas figuras rara vez recibieron una capacitación inicial (Vaillant 2009).

Por su parte, cuando se analiza el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay, constatamos que en este país no se tienen previstas instancias de formación de los docentes para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social. Más allá de algunos encuentros, en este programa no se concretaron nunca talleres o jornadas de capacitación. Vaillant (2009) anota que en este país se presentaron dos situaciones con respecto a la formación para la inclusión. La primera alude a que los docentes del PAC presentan un nivel de titulación⁴ inferior al del conjunto de Educación Secundaria. La segunda se refiere a que, aún los

4 En este texto se considera docentes «titulados» a aquellos que cuentan con título de profesor de educación media.

profesores titulados, no están preparados para la docencia en contextos de pobreza porque no reciben la necesaria instrucción a lo largo de su formación inicial en los institutos de formación docente uruguayos.

Los tres casos examinados a propósito de la formación de docentes para la inclusión educativa ponen de relieve un problema: muchas veces no está explícitamente acordado y delimitado cuál es su perfil. Por lo general, es el mismo que para el docente de «educación general». Por otra parte, tampoco están identificadas cuáles son las trayectorias laborales y formativas deseables para maestros y profesores que trabajan en los programas de reingreso. Tampoco se establecen en las experiencias examinadas cuáles son las formas de acompañamiento y de supervisión para los docentes vinculados a estos programas (Vaillant 2009).

Las condiciones para acceder al trabajo docente en los programas que facilitan la inclusión educativa parecen ser una dificultad adicional. Las normativas existentes limitan y establecen restricciones para reclutar a los docentes requeridos para la enseñanza en contextos vulnerables. En algunos casos, son los directores y el personal técnico de los programas quienes seleccionan a los docentes. En otros casos, la selección se realiza mediante una convocatoria pública. Pero en ambas situaciones suelen existir muchas vacantes sin cubrir.

Otro de los problemas constatados refiere a la permanencia y rotación de docentes. La literatura sobre el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad, identifica la retención de los maestros como una de las dificultades centrales en las escuelas que atienden población vulnerable; el ausentismo y el llamado «*burn out*» aparecen asociados a esta dificultad capital. Sin embargo, en algunos casos aparecen también muestras de satisfacción por los aprendizajes de los estudiantes y también porque cuentan con apoyos y acompañamientos concretos.

Los docentes en contextos de vulnerabilidad no se sienten solos cuando cuentan con el apoyo de otros actores para su tarea (asistentes sociales, psicólogos). Los docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes reintegrados a la institución educativa a través de la EBN Medellín no presentan deserción mayor que la de sus colegas. Quizá el papel del personal de apoyo presente en las instituciones vinculadas al trabajo con la EBN sea un factor que contribuya a la permanencia de los maestros. Por otra parte, está el hecho del nombramiento. Son docentes nombrados y pagados por la Secretaría de Educación municipal y no adscritos exclusivamente a esta estrategia.

A MANERA DE CIERRE

No es fácil formar docentes para la inclusión educativa. Sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa. La mayor dificultad radica en hacer de la inclusión educativa una política de Estado que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos. Y esta meta pasa por la atención a las desventajas, nuevas y viejas, que marcan la condición de vulnerabilidad de muchos niños y jóvenes de nuestros países.

La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar «lecciones aprendidas» que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes.

Finalmente, la formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Beatrice. *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua* en Tenti, Emilio (comp.) *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- Beneitone, Pablo, César Esquetini, Julia González, Maida Marty, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (eds.) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2007. Disponible en http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [Accedido en abril de 2009].
- Calvo, Gloria, Ana María Ortiz y Elkin Sepúlveda. *La Escuela Busca al Niño. Medellín (Colombia)*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.
- Calvo, Gloria. «Inclusión y formación de maestros» en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/iceic/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009].
- . «Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional» en Vélaz, Consuelo y Denise Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana, 2009a.
- . «La profesionalización docente en Colombia». Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación 2006-2015, Bogotá, febrero-junio de 2007.
- . «Los Grandes Pedagogos» en *Educación y Cultura*, fascículo 14, FECODE, 1998.
- . «Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa». Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina - Regiones Cono Sur y Andina. Actividad Preparatoria de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación 2008 «Inclusión Educativa: El camino del futuro». Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina - Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés - UNESCO-OIE, OREALC - ED/BAS-UNESCO, 12 a 14 de septiembre de 2007a.

- Calvo Gloria, Marina Camargo y Marybell Gutiérrez. *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni, 2006.
- Corporación para el Desarrollo y la Gestión Social (Codesocial). *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad. Informe final*. Bogotá: Codesocial, 2009.
- Gobierno de Chile. *Marco para la buena enseñanza*. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_log02011.pdf [Accedido en enero de 2013].
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- Mancebo, María Ester y Guadalupe Goyeneche. «Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica». Documento presentado en la Mesa «Políticas de inclusión educativa» en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, setiembre de 2010. Disponible en http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf [Accedido en setiembre de 2012].
- Martinic, Sergio. «Información, participación y enfoque de derechos» en OREALC/UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, 2008, pp.13-33. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf> [Accedido en junio de 2012].
- Ministerio de Educación de Chile. *Estandares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, 2001. Disponible en http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf [Accedido en julio de 2012].
- Rawls, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- Román, Marcela. «¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables?» en *Revista Persona y sociedad* vol.XVII, n.1, 2003, pp.113-28.
- Sandoval, Carlos. *Sistematización Etapa II. La Escuela Busca al Niño 2007-2008. Informe de avance*. Medellín: Alianza Interinstitucional, mimeo, 2008.
- Saraví, Gonzalo. «Biografías de exclusión: desventajas y juventud en América Latina» en *Perfiles Latinoamericanos* n.28, 2006, pp.83-116. Disponible en http://www.redligare.org/IMG/pdf/biografias_exclusion_desventajas_juventud_argentina.pdf [Accedido en setiembre de 2012].
- Sen, Amartya. «Capital humano y capacidad humana» en *Cuadernos de economía* n.29, 1998, pp. 67-72. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/articulo/viewFile/11496/20791> [Accedido en setiembre de 2012].
- Tenti, Emilio. «Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión». Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa: América Latina, Regiones Cono Sur y Andina. Buenos Aires, agosto de 2007. Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf [Accedido en marzo de 2009].
- Terigi, Flavia, Roxana Perazza y Denise Vaillant. *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Estudios de políticas inclusivas*. Madrid: FIECC, 2009. Disponible en <http://biblioteca.programaeurosocial.eu/PDF/Educacion/Access07.pdf> [Accedido en marzo de 2010].
- Vaillant, Denise. «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica» en *Pensamiento Educativo*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf> [Accedido en agosto de 2010].
- . *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final*. Madrid: OEI, 2009.
- . *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

Recibido el 25 de octubre de 2012

Aceptado el 16 de enero de 2013

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LOS CENTROS ESCOLARES ACEPTAN SER UN SITIO DE PRÁCTICA PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA? PERSPECTIVAS DE DOCENTES DIRECTIVOS

Why, and what for, schools accept to become a practicum site for initial teacher preparation? Perspectives from school administrators

CARMEN MONTECINOS*, HORACIO WALKER**, MÓNICA CORTEZ***
Y FELIPE MALDONADO****

Resumen. El presente estudio examina por qué y para qué propósitos los docentes directivos de los centros escolares aceptan que estos se constituyan en un centro de práctica para los programas de formación inicial de docentes. A través de una encuesta a 172 directores de centros escolares o jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica de 91 escuelas que sirvieron de centro de práctica para cinco universidades de Chile, se detectó que estos directores esperaban, principalmente, lograr dos propósitos: contribuir a la preparación de nuevos profesores y obtener recursos adicionales para apoyar a los maestros y a los estudiantes. Estos resultados se discuten a la luz de las propuestas actuales para la asociatividad universidad-centro escolar.¹

Palabras clave: Formación inicial docente, formación práctica, colaboración universidad-centro escolar

Abstract. *The current study examined why and for what purposes school administrators agreed to collaborate with teacher education institutions by accepting that their schools become a preparation site. A survey was administered to 172 school principals and curriculum coordinators from 91 schools that had received preservice teachers. Contributing to the preparation of new teachers and obtaining additional resources to support teachers and students were the two main reasons offered by the participants. The extent to which these administrators' goals may be fulfilled by initial teacher preparation is discussed in light of current proposals for school-university partnerships.*

Keywords: *Initial teacher preparation, field-based teacher preparation, university-school collaboration*

1 Este estudio fue financiado por Fondecyt (Proyecto N° 1110505). El financiamiento adicional fue provisto para la primera autora a través del Centro de Investigación Avanzada en Educación (PIA-CONICYT, Project CIE-05). Las agencias que han financiado el estudio no han tenido control editorial sobre los contenidos de este manuscrito.

Las experiencias prácticas en centros escolares son ampliamente reconocidas por la literatura internacional como una de las dimensiones más relevantes e influyentes de la formación inicial docente (Boyle-Baise y McIntyre; Clift & Brady; Montecinos, Barrios y Tapia; Musset; Ortúzar, Flores, Milesi y Cox; Zeichner). Desde los aportes de las ciencias cognitivas y, en particular, de los enfoques socioconstructivistas, se ha propuesto que el proceso de aprender a enseñar se desarrolla principalmente a través de interacciones sociales y pedagógicas del profesor en formación con los diversos actores del sistema escolar (Borko 2004; Bransford, Brown y Cocking; Sawyer).

Así, cada vez es más frecuente que, desde la política pública, se generen propuestas para avanzar hacia modelos formativos basados en los centros escolares (OECD 2011; NCATE). En Chile, siguiendo el modelo de las escuelas de medicina, un panel de expertos convocado para orientar políticas educacionales recomendó la necesidad de consolidar redes de escuelas, liceos y colegios como campos de práctica profesional para los profesores en formación (Panel de Expertos). Estos modelos buscan entrelazar la formación teórica y disciplinaria con apoyos desde la universidad y desde los profesores del centro escolar.

Por cierto que materializar estos nuevos modelos de formación inicial de docentes requiere la voluntad de participación de los diversos profesionales que gestionan los centros escolares y de los profesores del sistema escolar que trabajan con los practicantes. En este artículo se examina por qué los centros escolares aceptan asumir el trabajo y la responsabilidad de participar en la formación inicial de los profesores. Este estudio se enmarca en una investigación más amplia que estamos desarrollando para examinar, desde las perspectivas de docentes de aula y docentes directivos, la contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente.

¿Visualizan los centros escolares la obtención de algunos beneficios al colaborar con las universidades que forman a los docentes? Este artículo responde a esta pregunta examinando las perspectivas de 172 docentes directivos de centros escolares que colaboran con trece carreras de pedagogía impartidas en cinco universidades en Chile.

En el sistema educativo chileno, la decisión sobre el ingreso de los practicantes a sus centros escolares recae mayoritariamente en el director o la directora. Son ellos los responsables de la gestión de los recursos humanos que la escuela necesita poner a disposición de la formación de los practicantes y de velar por que este trabajo esté alineado con las diversas metas institucionales. No obstante el rol clave que

* Profesora Titular, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Investigadora Principal del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Chile. Sus líneas de investigación son la formación de profesores y la mejora escolar.

** Profesor y Decano, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile. Su línea de investigación es la formación de profesores.

*** Psicólogo y estudiante del Doctorado en Psicología, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su línea de investigación es la formación inicial y continua de profesores

**** Psicólogo e investigador, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Chile.

cumplen los docentes directivos, una revisión de la literatura revela escasas investigaciones al respecto (Varrati, Lavine y Turner). El foco ha estado en los profesores de aula que asumen el rol de mentor o profesor guía de los practicantes mostrando sus motivaciones y describiendo las barreras que ellos perciben para un trabajo efectivo (Duquette; Graham; Nguyen; Sinclair, Dowson y Thistleton-Martin).

Comprender las expectativas de los docentes directivos permite entender las oportunidades de aprendizaje profesional que se ofrecen a los futuros docentes una vez que ingresan al centro escolar. En un estudio previo, estudiantes de pedagogía reportaron que, en sus prácticas, las tareas realizadas no siempre correspondían a lo que el currículo había diseñado (Montecinos et al. 2011b). Encuestas a supervisores de práctica muestran que, en algunas ocasiones, los centros de práctica solicitan que el practicante realice tareas que difieren de lo que la universidad solicita (Montecinos y Walker). Para enfrentar estos desafíos es necesario comprender cómo los centros escolares esperan involucrar a los practicantes. Cumplir dichas expectativas podría implicar una reorientación de los currículos de la práctica y/o de la gestión de las formas de vinculación universidad-centro escolar que posibiliten co-construir el currículo de formación práctica, situación que no tiene precedentes en Chile.

A continuación, previamente a presentar los resultados del estudio, se ofrecerá una reseña de los antecedentes teóricos que orientan las nuevas demandas para privilegiar el aprendizaje docente en y desde los contextos escolares. Luego, se abordan algunas de las tensiones que se han descrito en la literatura respecto de la vinculación universidad-sistema escolar para la formación inicial de docentes. En la tercera sección, se contextualiza la preparación inicial de profesores en Chile y se revisan estudios que permiten caracterizar la formación práctica. Estos antecedentes nos ayudarán a comprender en qué medida y cómo las expectativas y motivaciones de los docentes directivos para la participación de sus centros en la formación inicial de profesores estarían siendo, o podrían ser, satisfechas por las carreras que los enlistan como socios o colaboradores. Además, permitirán identificar posibles nudos y tensiones que necesitarían ser abordados desde acciones desarrolladas en los centros escolares, desde las universidades y desde un «tercer espacio» en el cual confluyen ambas instituciones (Zeichner).

FORMACIÓN PRÁCTICA COMO EL COMPONENTE NUCLEAR

Desde las ciencias del aprendizaje se desprenden dos principios que orientan reformas actuales para la formación docente: a) el aprendizaje es social y distribuido, y b) el aprendizaje es contextual y basado en la práctica. Las experiencias prácticas permiten a los profesores en formación enfrentar problemas cotidianos del aula teniendo así la oportunidad de aprender a pensar y actuar como profesor (Hammerness et al.). Este enfoque adhiere a la idea de que aprender a enseñar ocurre desde y en la práctica más que en la preparación para la práctica

(Feiman-Nemser; Marcelo). En el ejercicio de las tareas docentes, las necesidades, expectativas y los conocimientos previos de los estudiantes de pedagogía se relevan como foco del acompañamiento que ofrece un docente más avezado. Además, fortalece la conexión entre las tareas que los aprendices realizan en los cursos teóricos y las que realizan en los centros escolares.

Al analizar el efecto que las prácticas tienen en los profesores en formación, diversos autores han señalado que el incremento de prácticas, por sí solas, no conduce a un observable mejoramiento del desarrollo profesional (Ball y Forzani; Korthagen). La mediación que realizan los supervisores de la universidad y los docentes del centro escolar es clave para propiciar el aprendizaje en y desde la práctica. La reflexión antes, durante y después de las interacciones pedagógicas con estudiantes guía las decisiones del profesor en formación en pos de la mejora continua de su desempeño profesional.

En efecto, sería la reflexión en situaciones concretas y complejas lo que permitiría la reconstrucción del conocimiento a través de un proceso de articulación entre la práctica y la reflexión sobre la misma (Hagger y McIntyre). En este sentido, quien hace docencia reflexiona sobre la propia forma de actuar a la luz de las experiencias educativas vividas y de las teorías pertinentes. Aprender a razonar, a comunicar e indagar acerca de la docencia se potencia cuando el practicante participa en comunidades discursivas con sus pares y profesores más experimentados (Korthagen, Loughran y Russell).

A través de su participación en estas comunidades, los profesores en formación tienen oportunidades para resolver problemas, desarrollar nuevas ideas, discutir temas, realizar preguntas, desarrollar proyectos y evaluar sus avances (Fishman y Davis; Wenger). En estas comunidades los profesores más avezados reflexionan sobre sus prácticas y creencias a la luz de los comentarios, dudas y dilemas que plantean los futuros docentes (Collins). Esta forma de entender el aprendizaje docente requiere que, en los centros escolares, se estructuren espacios formales e informales en los cuales los docentes compartan sus diferentes experticias y apoyen a los futuros docentes en su proceso de aprender a enseñar (Hammerness et al.; Menzies y Jordan-Daus).

VINCULACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CON LOS CENTROS ESCOLARES PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Concretar los requerimientos antes señalados conlleva generar alianzas entre las universidades y los centros escolares en torno a la formación del profesorado (Darling-Hammond et al.). La literatura internacional nos alerta respecto a la complejidad del trabajo colaborativo entre entidades formadoras de docentes y centros de práctica. En la base de esta complejidad se destacan las diferencias entre ambas entidades con respecto a sus culturas y propósitos. En efecto, ambas se sustentan en diferentes nociones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y en expectativas diversas respecto a la formación del profesorado.

Las investigaciones han documentado tensiones en aspectos tales como: desconocimiento de las funciones y roles de los socios en dichas alianzas, ausencia de políticas que las motiven y orienten, y ausencia de objetivos compartidos, entre otros (Kuter y Koc). Kenneth Zeichner agrega tensiones que surgen del estatus diferente que tiene el conocimiento que se produce en los centros universitarios, más vinculado a la teoría y en desmedro del conocimiento práctico que se genera en los centros escolares. Además, se han documentado desconexiones frecuentes entre lo que se les enseña a los estudiantes de pedagogía en las aulas universitarias y las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que tienen a través de su inserción en los centros escolares (Bullough et al. 1999) así como desalineaciones entre las asignaturas vinculadas a la práctica y los otros componentes de la formación (Ball, Sleep et al.).

La resolución de estas tensiones implica necesariamente asumir ciertos cambios en el rol de las instituciones que participan en la formación del profesorado. Para Lynn Miller, la vinculación entre ambas instituciones requerirá: a) establecer bases sólidas entre dos culturas distintas; b) cruzar las fronteras institucionales con el fin de responder a las necesidades en los centros escolares; c) garantizar la participación de ambas instituciones en la toma de decisiones, y d) crear nuevos espacios para el desarrollo profesional docente.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN CHILE

En Chile, la formación inicial de profesores, tal como es el caso para la provisión de los otros servicios educacionales, sigue un modelo de mercado. En 2010 se ofrecían 900 programas de pedagogía involucrando a más de 80.000 profesores en formación; en 2012 se contabilizaban 102.641 (Panel de Expertos; Consejo Nacional de Educación). Los programas se ofrecen mayoritariamente a nivel universitario bajo una regulación externa débil.

Desde 2005 se exige la acreditación de las carreras de pedagogía y estas se pueden acreditar por entre dos y siete años. La acreditación aborda criterios que fijan ámbitos de conocimientos para la estructuración del currículo: general, especialidad, profesional y práctica. Cada carrera tiene libertad para decidir el peso relativo en términos del número de créditos o asignaturas contempladas en los distintos ámbitos. Lo más habitual es que la formación de profesores de educación básica se desarrolle en mallas de ocho a nueve semestres y la de docentes secundarios en nueve a diez semestres.

CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN CHILE

Otro fenómeno que se ha observado conjuntamente con el aumento de carreras de pedagogía, es el incremento del número de asignaturas de formación práctica en las mallas curriculares. A partir de 2002, la proporción de cursos de formación

práctica aumentó desde aproximadamente un 8% en la década de los ochenta a un promedio cercano a 20% respecto a los otros cursos del currículo de las carreras de pedagogía (con una variación de entre 8% y 36%) (Ávalos). Este aumento refleja el consenso de que los futuros profesores necesitan iniciar tempranamente su proceso de aprender a enseñar en los contextos escolares.

El aumento de carreras y de cursos de formación práctica ha producido una gran presión sobre el sistema escolar por el número creciente de cupos que se requiere para satisfacer las demandas de las universidades. En Chile, las demandas de las universidades a los actores de los centros de práctica son muy diversas ya que el concepto de práctica se usa para abarcar un amplio espectro de objetivos y tareas, (Montecinos et al. 2011b). Inés Contreras et al. usan tres metáforas para representar a los centros escolares como espacios en el proceso de aprender a enseñar, a la luz del análisis de los programas de las asignaturas de práctica.

Una primera representa al centro de práctica como un texto, que con frecuencia se ofrece en la primera etapa de la formación. En este caso se le pide al estudiante de pedagogía que aprenda a realizar una nueva lectura de la institución escolar y de sus actores a partir del nuevo lenguaje que adquiere en las asignaturas asociadas a fundamentos de la educación. Desde esta perspectiva, el currículo pide a los practicantes insertarse en el centro escolar con el objetivo de observar y/o investigar lo que ocurre en su interior.

Una segunda metáfora representa al centro educativo como un contexto que entrega información para la acción y, en algunas ocasiones, para la intervención. Desde esta mirada, a los profesores en formación se les pide realizar una o dos clases aisladas, preparar algunas pruebas o materiales didácticos u otras actividades puntuales para apoyar al docente del aula. El centro ya no es sólo un texto a leer sino un lugar para realizar actividades aisladas, frecuentemente desconectadas entre sí, pero asociadas a la práctica cotidiana de un profesor.

La tercera metáfora representa al centro educativo como un escenario en el cual el practicante debe desempeñar y desarrollar el conjunto de competencias profesionales definidas en el perfil de egreso. Este enfoque se encuentra, típicamente, asociado a la práctica profesional en el último semestre de la carrera. El currículo requiere mayor tiempo de dedicación a la docencia en un grupo curso, aun cuando también se dedica un tiempo considerable a preparar recursos y cooperar con la labor docente (Montecinos et al. 2011b).

Estas distintas representaciones del espacio formativo en los centros escolares, ancladas en conceptualizaciones diferentes sobre la relación teoría-práctica, generan procesos y resultados de aprendizaje dispares y no necesariamente consistentes entre sí. Representan distinciones en la participación de los practicantes que conllevan posiblemente beneficios y recursos distintos para los centros escolares. La presente investigación examina los beneficios que la participación de los practicantes ha reportado a los centros escolares. Estos beneficios nos permiten inferir cuáles son las tareas que los currículos solicitan a los practicantes que serían más valoradas por los centros.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Este estudio utilizó la metodología de encuesta para conocer las opiniones de docentes directivos. A continuación se describen el procedimiento usado para aplicar dicha encuesta y las características demográficas y profesionales de los directivos y centros escolares que participaron en el estudio. Luego, se ofrece una breve reseña del instrumento utilizado para producir datos y las técnicas de procesamiento de estos.

PROCEDIMIENTO

Se tomó contacto con los coordinadores de práctica de las trece carreras participantes en el estudio y se les solicitó que hicieran llegar un listado con el nombre, comuna y número identificador (RBD) de todos los centros escolares en el cual había un estudiante de pedagogía realizando una actividad curricular de práctica durante el primer semestre de 2011. El número de centros identificados fue de 204, los que se ubicaban en 37 comunas, en cinco regiones diferentes de Chile. Para caracterizar a los centros, se extrajo información de la ficha del establecimiento proporcionada por el Ministerio de Educación (en el sitio <http://masinformacion.mineduc.cl/>). Se seleccionaron al azar 1532 para participar del estudio y de estos aceptaron 91.

De acuerdo con su dependencia administrativa, en Chile existen cuatro tipos de centros escolares: municipal subvencionado por el Estado; particular subvencionado por el Estado con o sin co-pago adicional de los apoderados; particular pagado íntegramente por los apoderados, y de administración delegada, que también recibe subsidio estatal. Estos centros atienden a poblaciones diversas en cuanto a su origen socioeconómico generando una alta segregación social. Los resultados de estos distintos tipos de colegios en la prueba nacional de logros de aprendizaje (SIMCE) también son dispares (OECD 2004). Por ejemplo, mientras el 80% de los estudiantes en establecimientos municipalizados son del estrato económico bajo y medio bajo, esta cifra alcanza sólo al 20% en establecimientos particulares subvencionados. En los centros particulares pagados, prácticamente no hay alumnos provenientes de estratos bajo y medio bajo (García-Huidobro).

Como se observa en la Tabla 1, en la muestra de centros escolares que participaron en este estudio encontramos esta diversidad. El 52% de los centros educativos son de dependencia municipal, 38% particular subvencionado o administración delegada y 9% particular pagado. Los establecimientos municipales se distinguen de los particulares en que mayoritariamente atienden a un ciclo de enseñanza (básica o media), son gratuitos y no seleccionan a sus estudiantes. Al igual que a nivel nacional, los rendimientos en las pruebas de medición de la calidad de la educación (SIMCE) difieren por dependencia, tal que las escuelas municipales tienen el rendimiento más bajo y los particulares pagados los más altos tanto en la medición de Lenguaje en 4° Básico como en 2° Medio.

2 Se eligieron al azar quince centros por carrera participante, o todos si había menos de quince.

PARTICIPANTES

El director o la directora de los 153 colegios seleccionados fue contactado telefónicamente durante el primer semestre de 2012. Si mostró una disposición positiva a participar, se le envió información por correo electrónico. Luego fue nuevamente contactado/a para confirmar su interés en participar. Una vez que aceptó, se pidió información para conseguir la autorización institucional del sostenedor del centro escolar. Después de conseguida esta autorización, un encuestador visitó el centro en una fecha previamente acordada. En esta visita se solicitó que el director y el jefe de la unidad técnico pedagógica (responsable de la implementación curricular) respondieran la encuesta. En caso de no disponer de tiempo, se dejó la encuesta para pasar a retirarla a la semana siguiente. A las personas que respondieron la encuesta se les entregó un incentivo consistente en una tarjeta de una casa comercial local.

Se encuestaron 172 docentes directivos (incluyendo a directores y jefes de unidades técnico-pedagógicas) de 91 colegios que eran centros de práctica durante el primer semestre de 2012 de una o más de las trece carreras de pedagogía impartidas en una de las cinco universidades participantes³. Al momento de contestar la encuesta, el 44% ejercía el cargo de director (35% mujeres), 52% el cargo de jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP, 61% mujeres) y 4% ocupaba otros cargos (Orientador o Inspector, 71% mujeres).

La mayoría se ubicaba en el grupo de edad entre 41 y 50 años (28%) o 51 y 60 años (47%). El 72% tenía más de 20 años de experiencia docente. Los directores, en promedio habían ocupado el cargo por 8,5 años y las personas ejerciendo el cargo de UTP promediaban 6,6 años. El 77%, de los encuestados realizaba docencia, además de sus funciones directivas.

Con relación a su formación académica, el 47% es profesor de educación general básica (primaria), 40% profesor de educación media (secundaria), 5% tiene ambos títulos profesionales y un 8% tiene, además, otro título profesional o técnico. El 94% tiene algún tipo de formación continua, el 60% estaba cursando o había completado un programa de magister y 3% un doctorado.

INSTRUMENTO

A partir de una revisión bibliográfica se elaboró una encuesta que permitiese recoger información para conocer las experiencias y expectativas que tenían los docentes directivos con respecto de la participación de estudiantes de pedagogía en sus centros escolares. Un primer borrador fue sometido a juicio de cuatro expertos, quienes ofrecieron recomendaciones respecto de la claridad de los reactivos y sus alternativas. Además, señalaron alternativas de respuestas posibles que no estaban consideradas en el primer borrador. La versión final consta de las siguientes secciones:

3 Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Educación Media en Lenguaje, Pedagogía en Educación Media en Matemática, Pedagogía en Educación Media en Historia, Pedagogía en Educación Media en Ciencias Naturales-Biología y/o Química.

Tabla 1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES PARTICIPANDO EN EL ESTUDIO (FRECUENCIA)					
		DEPENDENCIA			
		MUNICIPAL (N=48)	PARTICULAR PAGADO (N=8)	PARTICULAR SUBVENCIÓNADO (N=35)	TOTAL (N=91)
Niveles que Atiende					
	PK/K / 1° a 8°	35		6	41
	1° a 4° Medio	9		2	11
	PK/ a 4° Medio	4	8	27	39
Costo para el Apoderado					
	Gratis	45		9	54
	1000-25000	3		12	15
	25000		8	14	8
Selección de Alumnos					
	No	38	1	20	59
Implementa Subvención Preferencial (SEP)					
	Sí	40		17	57
	Número promedio (D.S) de Alumnos	28,1 (6,38)	24,7 (3,9)	34,1 (7,1)	30,5 (7,1)
	Promedio (D.S) SIMCE 4° año Básico	252 (21,6)	302 (7,1)	279 (23,3)	268 (27,1)
	Promedio (D.S) SIMCE 2° Medio	236 (25,7)	333 (37,1)	276 (28,7)	276 (42,4)
* Escuelas que atienden a un alto número de estudiantes creciendo bajo condiciones de vulnerabilidad social reciben del Estado un subsidio mayor.					
FUENTE: elaboración propia y http://masinformacion.mineduc.cl/					

- Instituciones que realizan prácticas en el centro escolar (seis ítems de respuesta cerrada).
- Gestión de los practicantes en el centro escolar (seis ítems de respuesta cerrada).
- Formas de vinculación con las universidades (seis ítems de respuesta cerrada).
- Motivaciones para recibir practicantes y experiencias en términos de costos y beneficios (dos ítems de respuestas cerradas).
- Tres preguntas abiertas acerca de los beneficios, barreras y sugerencias para mejorar la vinculación con la universidad.
- Antecedentes académicos y laborales de los encuestados (8 ítems de respuesta cerrada).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las respuestas fueron digitadas para ser analizadas con el software SPSS v.17.0. En este manuscrito se incluyen los ítems de respuesta cerrada referentes a los antecedentes de los participantes, las motivaciones para recibir practicantes y experiencias en términos de beneficios. Las respuestas a la pregunta abierta referida al ámbito de los beneficios obtenidos por el centro fueron parceladas en unidades para generar el corpus de texto a ser objeto de un análisis de contenido. Este corpus fue leído

numerosas veces por tres investigadores para generar un esquema de codificación. Este esquema fue aplicado a todas las respuestas una vez, realizando modificaciones antes de acordar un esquema definitivo. Se codificaron 213 respuestas asociadas a la pregunta referida al principal beneficio que ha obtenido el centro escolar al incorporar a estudiantes en práctica de la carrera de pedagogía. Las respuestas fueron leídas y codificadas independientemente por dos investigadores logrando un 96% de acuerdo. Los desacuerdos fueron dirimidos por un tercer investigador.

RESULTADOS

La presentación de los resultados de la encuesta aborda tres temas. Primero, se caracteriza la presencia de practicantes en estos centros escolares. En el segundo apartado se reportan las razones que ofrecen los directivos para acoger la demanda desde las carreras de pedagogía. En el tercer apartado se analizan los beneficios esperados y obtenidos por los centros escolares distinguiendo el tipo de beneficiario (centro escolar, practicante y mutuo).

DEMANDA DE CUPOS DESDE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

Como se muestra en la Tabla 2, en la mayoría de las escuelas municipales solamente trabajan practicantes de la carrera de pedagogía básica. Los centros de dependencia particular, los cuales mayoritariamente atienden varios niveles, reciben practicantes de un mayor número de carreras distintas. Uno de cada diez colegios estaría recibiendo menos de cinco practicantes cada año. Mientras que un 32% de los colegios municipales señala recibir más de quince practicantes por año, en los colegios particulares esta cifra es cercana al 25%. En los tres tipos de centros, casi la mitad declaró que, cada año, entre cinco y diez docentes estarían trabajando con practicantes, lo que sugiere que los docentes podrían trabajar con más de un practicante a la vez. En las escuelas municipales, un 62% señaló recibir practicantes de carreras no pedagógicas, cifra cercana al 50% en los particulares.

RAZONES PARA ACOGER LA DEMANDA DESDE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA

En el cuestionario se identificaron once razones para aceptar estudiantes en práctica en los centros escolares (ver Tabla 3). Las dos más frecuentemente señaladas como importante o muy importante son la contribución a la formación de los futuros docentes (91%) y la posibilidad de acceder a más recursos humanos para apoyar a los estudiantes en el aula escolar (79%). Al promediar las respuestas, se observó que cubrir déficits en la dotación docente (Media=2,98) o cumplir con acuerdos que los sostenedores han establecido con las universidades, son razones valoradas como de mediana importancia (Media=2,72).

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua para determinar si estas once razones se agrupaban en dimensiones que daban

Tabla 2. CARACTERIZACIÓN DEL NÚMERO Y TIPOS DE CARRERAS, PRACTICANTES Y DOCENTES INVOLUCRADOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA SEGÚN DEPENDENCIA DEL CENTRO ESCOLAR (PORCENTAJE)

		DEPENDENCIA			
		MUNICIPAL (N=48)	PARTICULAR PAGADO (N=8)	PARTICULAR SUBVENCIONADO (N=35)	TOTAL (N=91)
Carreras de las que reciben Practicantes					
	Sólo E. Pre Básica y/o Básica	56	13	17	37
	Sólo E. Media	35	25	31	33
	Pre-Básica, Básica y Media	8	63	51	30
Número de Carreras de Pedagogía en práctica en la Escuela					
	1	26		17	20
	2	34	25	11	24
	3	28	13	23	24
	4 ó más	13	63	49	31
Número Promedio de Practicantes por año					
	Menos de 5 por año	6	14	17	11
	Entre 5 y 10 por año	36	57	49	43
	Entre 11 y 15 por año	26	29	11	20
	Más de 15 por año	32		23	26
Número de Docentes Mentores					
	Menos de 5 por año	27	13	20	23
	Entre 5 y 10 por año	50	63	57	54
	Entre 11 y 15 por año	23	25	23	23
Recibe Practicantes de Carreras no Pedagógicas					
	Sí	62	50	51	57

FUENTE: elaboración propia.

coherencia interna al conjunto de factores que motivan la participación de estos centros (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.85). La prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(55) = 569.8, p < .000$). Se obtuvo una solución de tres factores explicando el 61,4% de la varianza; las comunalidades de los once ítems fueron .48 o mayor.

El primer factor, «Recursos para la Escuela», explica el 41% de la varianza agrupando seis ítems asociados a los recursos humanos, a materiales que aportan los practicantes y a los beneficios (mejora de aprendizajes, apoyo al plan de mejora). El segundo factor, «Alianzas», explica el 11,2% de la varianza agrupando tres ítems asociados a alianzas con instituciones externas y prestigio que ésta puede traer al centro. El tercer factor, «Formación de Nuevos Docentes», explica el 9,2% de la varianza incluyendo dos ítems asociados a contribuir a formar y reclutar nuevos docentes.

Un análisis de confiabilidad (Cronbach alpha) calculó alpha de .84 para la escala «Recursos para la Escuela» y de 0.70 para «Alianzas». Se descartó el uso del tercer factor por constituirse en una escala con un bajo índice de confiabilidad (0.40). Al contrastar a través de un ANOVA de un factor la importancia que asignan los centros

Tabla 3. PORCENTAJE, MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN LAS RAZONES QUE SUSTENTAN LA DECISIÓN DE ACOGER PRACTICANTES

RAZONES	PORCENTAJE IMPORTANTE O MUY IMPORTANTE	MEDIA (D.S)*
Contribuye a la formación de los profesores que luego ingresaran al sistema.	91	4,53(0,9)
Permite acceder a más recursos humanos para apoyar a sus estudiantes.	79	4,22(1)
Establece una alianza de trabajo con las universidades para obtener beneficios mutuos.	57	3,66(1,34)
Permite identificar y reclutar nuevos profesores para el centro escolar.	55	3,64(1,28)
Permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.	49	3,57(1,11)
Permite a los profesores acceder a nuevas metodologías, favoreciendo su actualización y el desarrollo profesional.	45	3,43(1,28)
Fortalece la implementación del plan de mejoramiento del centro escolar.	36	3,17(1,31)
Contribuye al prestigio de la escuela el tener este tipo de vinculación con la universidad.	37	3,17(1,26)
Permite acceder a recursos materiales que elaboran los practicantes para apoyar el aprendizaje en las aulas (guías de aprendizaje, material a manipular, etc.).	32	3,16(1,21)
Cubre sectores o asignaturas con altas necesidades (ejemplo: Prof. Física o Inglés, etc.)	37	2,98(1,479)
Acuerdo entre el sostenedor y la universidad que debemos implementar como centro escolar.	31	2,72(1,39)
*Escala: Sin Importancia=1, 2, Medianamente Importante=3, 4, Muy Importante=5		
FUENTE: elaboración propia.		

según dependencia o según si son pagados o gratis para el apoderado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

BENEFICIOS OBTENIDOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PRACTICANTES

El cuestionario incluyó una lista describiendo nueve posibles beneficios que el centro podría haber obtenido a través de la participación de los practicantes. Los participantes debían señalar con cuánta frecuencia se había obtenido cada beneficio. Se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua para determinar si estos ítems se agrupaban en dimensiones que daban coherencia interna al conjunto de beneficios experimentados en el centro (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.86). La prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(36) = 474.8, p < .000$). Se obtuvo una solución de dos factores explicando el 55,7% de la varianza; las communalidades de los todos los ítems fueron .48 o mayor.

El primer factor, «Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes», explica el 41,7% de la varianza agrupando seis ítems asociados a oportunidades para que los docentes conozcan nuevas metodologías y los estudiantes reciban atención individualizada. El segundo factor, «Recursos Humanos y Generación de Redes»,

Tabla 4. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES DECLARAN HABER OBTENIDO EL BENEFICIO FRECUENTEMENTE O SIEMPRE, SEGÚN TIPO DE CENTRO ESCOLAR

TRABAJO CON PRACTICANTES:	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL	MEDIA (D.S)
Contar con practicantes en el aula ha permitido dar una atención más individualizada a los estudiantes.	77	70	74	1,91 (0,74)
Ha impactado positivamente en el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar.	55	41	48	1,45 (0,74)
Ha posibilitado a nuestros docentes conocer nuevas estrategias didácticas, de evaluación y/o actividades de aprendizaje.	48	29	39	1,34 (0,81)
Ha posibilitado a nuestros docentes conocer nuevas formas de presentar los contenidos del currículo.	41	30	35	1,27 (0,86)
Ha posibilitado acceder a nuevos recursos didácticos elaborados por los practicantes.	41	30	33	1,27 (0,86)
Los docentes que han tenido practicantes han incorporado innovaciones en sus clases.	35	26	31	1,18(0,70)
Escala: Nunca o casi nunca=0, Ocasionalmente=1, Frecuentemente=2, Siempre=3				
FUENTE: elaboración propia.				

explica el 14% de la varianza y agrupa tres ítems (ver Tabla 4). Un análisis de confiabilidad (Cronbach alpha) calculó alpha de .84 para la escala «Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes» y se descartó el uso del segundo factor porque no alcanzó un nivel de confiabilidad aceptable.

Como se observa en la Tabla 4, los valores promedio para los ítems de la escala «Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes» se ubica en el rango de frecuencia Ocasional (1) o Frecuentemente (2). Al contrastar a través de un ANOVA de un factor el puntaje de la escala «Docentes Actualizados y Atención a Estudiantes» según dependencia o según si el centro escolar es pagado o es gratis para el apoderado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Se observó una diferencia estadísticamente significativa al comparar a los centros particulares (Media = 1,31), agrupados sin importar la forma de financiamiento, y los municipales (Media = 1,50) ($F(1,62) = 4,28, p = .04$).

Para cada beneficio incluido en la encuesta, el porcentaje de docentes directivos de centros municipales reportando «haberlo obtenido frecuentemente» o «siempre» es mayor en comparación a sus pares en centros particulares (ver Tabla 4). Estas diferencias son estadísticamente significativas en relación al acceso a materiales didácticos que aportan los practicantes ($\chi^2(3) = 8,04, p < .045$) y al acceso de los docentes a conocer nuevas estrategias didácticas, de evaluación y/o actividades de aprendizaje ($\chi^2(3) = 12,82, p = .005$). Así, 41% de los directivos de centros municipales señaló que frecuentemente o siempre han accedido a nuevos recursos didácticos elaborados por los practicantes, comparado con un 30% de directivos en centros particulares. Cerca de la mitad de los directivos en centros municipales (48%) y 29% de los directivos en centros particulares reportaron que frecuentemente o siempre los docentes han podido conocer nuevas formas de enseñar.

Utilizando el formato de pregunta abierta, se solicitó que escribieran el beneficio principal que ha obtenido el centro escolar al incorporar practicantes de carreras de pedagogía. En la Tabla 5 se presenta el esquema de codificación y la frecuencia con la cual están representados los distintos tipos de beneficios en el corpus de 213 respuestas. El 83% (n=174) se refiere a beneficios que obtiene el centro escolar, 10% (n=21) a beneficios que obtienen practicantes y sus universidades. Sólo un 5% plantea que los beneficios son recíprocos a través del intercambio y apoyo mutuo.

Un 3% de las respuestas indican que no han obtenido beneficios, como se ilustra en el siguiente ejemplo: «El centro escolar no se ha visto beneficiado significativamente por esta formación práctica de alumnos de pregrado de pedagogía» (UTP, Particular Pagado).

BENEFICIARIOS EN EL CENTRO ESCOLAR

En el grupo de 174 respuestas que describen beneficios que ha obtenido el centro escolar se distinguen tres tipos de beneficiarios:

DOCENTE DEL AULA QUE ACOGE AL PRACTICANTE (45% de los beneficios al centro escolar). De acuerdo con los directivos, los practicantes aportan a la actualización de los docentes posibilitando conocer o acceder a las nuevas formas de enseñar y aprender que los practicantes estarían aprendiendo en la universidad (57% de beneficios a docentes). Además, los docentes se benefician del apoyo que presta el practicante en la implementación de diversas tareas (37%). Un porcentaje mucho menor (6%) señaló que el trabajo con los practicantes promueve la reflexión y/o motivación y el prestigio de los docentes. Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Actualización docente en materias didácticas, reforzar competencias blandas en los docentes mentores, intento de innovación de la ocupación de las tareas de prácticas de los estudiantes. (Director, Particular Subvencionado)

Sólo en aula, que el profesor pueda pedirle asumir con alguna tarea en específico. (Director, Particular Pagado)

Potencia a los docentes en su gestión de guías y posibilita una reflexión de las prácticas pedagógicas. (Director, Municipal)

ESTUDIANTES DEL SISTEMA ESCOLAR (26% de los beneficios al centro escolar). En esta categoría lo más frecuente fue señalar que la presencia de los practicantes posibilita una atención más individualizada a todos los estudiantes y, en particular, a quienes están más retrasados en su aprendizaje (93% en beneficios a estudiantes). Con menor frecuencia se reportó que los practicantes tienen una buena relación con los jóvenes o niños y niñas debido a su cercanía generacional (7%). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

El beneficio que se ha obtenido es que los alumnos practicantes han desarrollado actividades de apoyo pedagógico hacia los estudiantes de nuestro colegio. (UTP, Particular Subvencionado)

Tabla 5. CODIFICACIÓN Y FRECUENCIA DE LOS PRINCIPALES BENEFICIOS OBTENIDOS POR LOS CENTROS ESCOLARES

INSTITUCIÓN / BENEFICIARIO	BENEFICIOS	FRECUENCIA POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA
CENTRO ESCOLAR		174	83
Docente/Mentor	Conocer nuevas formas de enseñar / uso TIC	45	57
	Ayuda labor docente en el aula	29	37
	Profesionalización: reconocimiento, motiva reflexión	5	6
	Estudiantes	46	26
Apoyo individualizado, tutorial	Buena interacción entre practicantes y estudiantes	43	93
		3	7
Desarrollo Institucional		49	29
Apoyo de los practicantes en tareas instrucciones y no instruccionales	Recluta nuevos docentes, apoyo a ex alumno que estudia pedagogía	14	26
	Aportes al plan de mejora y resultados del Centro, practicantes que traen nuevas ideas y energía	12	26
	Talleres que ofrece la Universidad	16	26
	Talleres que ofrece la Universidad	4	11
	Recursos y materiales didácticos	4	11
UNIVERSIDAD		21	10
Practicante	Contribuir a su aprendizaje profesional	15	71
Carrera	Apoyar la formación inicial de docentes	6	29
Mutuo	Intercambio y apoyo mutuo	12	5
Ninguno	Se explicita que no se han generado beneficios	6	3

FUENTE: elaboración propia.

La atención con alumnos con dificultades de aprendizaje y conducta. Interacción positiva con los niños y niñas llegando a establecer vínculos afectivos. (Director, Municipal)

DESARROLLO DEL CENTRO ESCOLAR (29% de los beneficios al centro escolar). En esta categoría se incluyeron diversas tareas que realizan los practicantes y que no implican apoyo directo a docentes y/o estudiantes. Entre ellas, apoyo en tareas tales como organizar eventos o reemplazar a docentes con licencia (26% de beneficios a desarrollo del centro escolar). Otro grupo de respuestas hacía mención a apoyos para que el centro logre mejores resultados o logre avanzar en el logro de sus metas, sin especificar acciones concretas en esta dirección (26%). Otro beneficio radica en la posibilidad de identificar a quienes puedan ingresar al cuerpo docente del colegio incluyendo el apoyo a ex alumnos que realizan práctica en el colegio (26%). Por último, los beneficios al centro se han traducido en talleres que la universidad realiza para los docentes o en material

didáctico que los practicantes traen para el uso por parte de estudiantes y docentes (11%, respectivamente). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Posibilidad de rebajas arancelarias en cursos, invitaciones por parte de la universidad a eventos. (UTP, Particular Subvencionado)

La participación de los alumnos en las actividades complementarias al currículo: día del alumno, fiestas patrias, aniversario, velada. Recibir a los ex alumnos que ahora son funcionarios. (UTP, Particular Pagado)

Actualizar base de datos de futuros docentes que podrían desempeñarse en el colegio. (Director, Particular Pagado)

BENEFICIOS A LOS PRACTICANTES Y A LA UNIVERSIDAD

Se observó que, si bien los directivos plantean como una de las razones más importantes el apoyo a la formación de los nuevos docentes, esto rara vez se reporta como un beneficio en sí mismo (6 del total de 213 respuestas). En el grupo de respuestas que refiere a los beneficios que obtiene la universidad, lo más frecuente fue señalar contribuciones al aprendizaje de los profesores en formación (71% de los beneficios asociados a la universidad). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

Los beneficiados son los alumnos en práctica, encuentran una buena escuela, se les entrega un trato preferencial y aprenden mucho de nuestros buenos profesores. (UTP, Municipal)

Que ellos conozcan el colegio, sus alumnos el medio, dificultades, y que se lleven lo mejor del colegio en que lleguen a trabajar. (Director, Municipal)

BENEFICIOS EN EL CENTRO ESCOLAR Y LA UNIVERSIDAD

En las respuestas es aún menos frecuente que los docentes directivos reconozcan beneficios mutuos (5%). Entre las respuestas categorizadas en este grupo de beneficios se encuentran:

El crear un vínculo con una Universidad del Consejo de Rectores con la que recibimos colaboración mutua. (UTP, Particular Subvencionado)

Desarrollo de un trabajo de apoyo mutuo entre escuelas y universidad. (UTP, Particular Subvencionado)

COMPARACIÓN EN LOS BENEFICIOS REPORTADOS POR DISTINTOS TIPOS DE CENTROS ESCOLARES

Al examinar si los centros escolares que atienden a estudiantes de los distintos ciclos de enseñanza difieren en los tipos de beneficios que reportan, se destaca sólo una diferencia. En los centros que sólo atienden el ciclo de enseñanza básica, un

30% reportó beneficios en términos de la actualización de los docentes. El 12% de quienes dirigen un colegio de educación media y el 15% de quienes dirigen un colegio que cubre todos los ciclos reportaron este beneficio.

Al comparar la frecuencia con la cual los centros municipales y particulares reportaron los distintos tipos de beneficios, se destacan dos diferencias. En los centros municipales una de cada cuatro respuestas se refirió a la actualización de los docentes (25% vs. 18% en los particulares). En los particulares, casi una de cada cuatro respuestas se refirió al apoyo tutorial a los estudiantes (23% vs. 17% en los municipales).

DISCUSIÓN

Este estudio investigó las razones que llevan a docentes directivos en Chile a colaborar con la formación inicial de docentes y los beneficios que esta colaboración ha reportado para sus centros escolares. Los resultados muestran que las dos principales razones reconocen la reciprocidad de los beneficios. Por una parte, se busca contribuir a la formación de los futuros docentes y, por otra, a obtener recursos adicionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Aun cuando hay importantes diferencias en recursos y características socioculturales de los estudiantes que asisten a colegios de distintas dependencia, las razones de los directivos de distintos tipos de centros son en gran medida coincidentes. Del análisis de los beneficios concretos que han recibido los centros escolares, se destaca que la gran mayoría hace referencia al apoyo al trabajo de los docentes y al aprendizaje de los estudiantes. Esto podría estar asociado a las responsabilidades de los directivos por proveer liderazgo pedagógico (Fullan). La participación de practicantes buscaría asegurar que los estudiantes aprendan, ya que generaría mayores capacidades docentes y alinearían recursos para estos efectos.

Al comparar los beneficios en función de los distintos tipos de centros escolares, se destacan cuatro resultados. En los distintos tipos de colegios se reportan beneficios, aun cuando la tendencia es que, en los colegios municipales, una mayor proporción de directivos señale que estos beneficios se dan frecuentemente o siempre. En segundo lugar, en ambos tipos de colegios la gran mayoría de los directivos reporta que frecuentemente o siempre la participación de los practicantes ha posibilitado atender de manera más individualizada a los estudiantes. En tercer lugar, los centros de dependencia municipal, que en comparación a los centros particulares reciben más practicantes, reportan con más frecuencia que recibirían recursos materiales que aportan los practicantes. En cuarto lugar, la frecuencia con que reportan recibir los distintos tipos de beneficios se tiende a ubicar en el nivel «ocasionalmente», con excepción del trabajo con estudiantes que se ubica en el nivel «frecuentemente».

Las diferencias encontradas sugieren la importancia de indagar las razones que llevan a los directivos a identificar la obtención de algunos beneficios por sobre

otros, así como en qué medida logran lo que esperan al aceptar practicantes. Además, es necesario indagar sobre posibles diferencias en las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes de pedagogía cuando realizan las tareas que permitirían al centro obtener distintos tipos de beneficios (por ejemplo, «dar apoyo individualizado a un estudiante» vs. «apoyar la actualización de los docentes»). Estos resultados sugieren que, en la implementación de las prácticas de los estudiantes de pedagogía, las universidades y los centros escolares pueden encontrar un espacio que posibilite un buen alineamiento para potenciar simultáneamente el aprendizaje de los practicantes y la satisfacción de las necesidades de los centros escolares. Si bien una limitación de este estudio es que no indagó en qué medida y cómo se realizan acciones en pos de esta alineación, desde las investigaciones descritas en la literatura podemos identificar algunas condiciones que la favorecería.

Cuando la literatura internacional y organismos nacionales e internacionales proponen seguir el modelo de las escuelas de medicina para que la formación docente potencie su desarrollo en el ejercicio práctico, se supone que los practicantes de pedagogía, al igual que los de medicina, serán guiados por un experto. Entre los principios para diseñar programas de formación inicial de alta calidad, un panel de expertos de Estados Unidos destacó lo crucial que es seleccionar y preparar a los supervisores universitarios y docentes de aula que formarán a los nuevos docentes (NCATE). Se requieren, plantea el panel, docentes efectivos que desplieguen las competencias profesionales y prácticas que se espera que desarrollen los profesores en formación. Más aun, se propone que quienes se responsabilicen por esta tarea estén certificados y evaluados, así como recompensados, en su desempeño del rol.

En contraste a lo recién señalado, los directivos que participaron en este estudio mayoritariamente visualizan que quien tendría algo que enseñar es el practicante. El docente de aula más bien asumiría el rol de aprendiz, ya que será el practicante quien está más actualizado. Esta comprensión es problemática para la formación inicial de los docentes en los contextos escolares. Si bien es deseable que los docentes en formación compartan sus conocimientos con colegas más experimentados, se requiere de mayores niveles de reciprocidad entre estos actores. El aprendizaje de los docentes en formación se tensiona cuando los docentes del aula modelan prácticas poco actualizadas, las que pueden incluso contradecir lo que aprenden en las aulas universitarias. Más aún, el desalineamiento puede llevar a los practicantes a pensar que lo que se aprende en la universidad no sirve de mucho y son las prácticas de los docentes guía lo que les permitirá enfrentar los problemas reales (Borko y Mayfield; Grossman y Loeb).

Es necesario investigar las condiciones que se generan en el centro escolar para propiciar interacciones entre practicantes, docentes guías y docentes directivos que potencian el aprendizaje de todos los involucrados. El foco que ponen los directivos en las oportunidades de actualización de sus docentes a través de su contacto con los practicantes sugiere la necesidad de investigar los criterios usados para seleccionar docentes mentores desde los centros escolares y desde las universidades.

Más allá de la disposición del docente mentor a recibir un practicante en su aula o su disposición a la innovación, es la calidad de sus interacciones con el profesor en formación lo que impacta el aprendizaje de ambos (Bullough et al. 2002; Pozo et al.; Tillema; Wilson et al.). La literatura señala la importancia de generar instancias formales para el trabajo conjunto entre docentes mentores, supervisores y practicantes con el fin de retroalimentar y reflexionar acerca del desempeño de los practicantes. Los estudios sobre aprendizaje docente y las experiencias de los docentes mentores señalan que estos espacios permiten al practicante generar capacidad para manejar las complejidades de la docencia que provienen de factores internos y externos al aula (Duquette; Hammerness et al.; Mansvelder-Longayroux, Beijaard y Verloop).

Los beneficios que reportan los directivos también señalan importantes orientaciones para el diseño de los currículos de formación práctica. El gran número de respuestas que implica al practicante realizando clases que modelen innovaciones, supone que esta es la tarea central de los practicantes en el centro escolar. Los estudios realizados en Chile, sin embargo, nos muestran que esta expectativa es más probable que se cumpla en la práctica final o profesional y menos en las prácticas iniciales o intermedias. Por otra parte, el alto porcentaje de respuestas asociadas al apoyo de los practicantes en diversas tareas instruccionales y no instruccionales levanta preguntas respecto del valor formativo que directivos, practicantes y supervisores de la universidad asignan a estas tareas. Es necesario investigar acerca de los criterios que utilizan los directivos para identificar el tipo de tarea para las cuales se pedirá la participación de los practicantes. Más allá de ser beneficiosa para el centro, ¿los directivos evalúan en qué medida realizar una tarea determinada desarrollará las competencias profesionales del practicante? ¿Qué criterios usan para determinar si una tarea es más o menos formativa para el practicante?

Estas interrogantes no son abordadas en este estudio, pero la literatura sugiere que las respuestas necesitarían de las conversaciones entre las instituciones concurrentes. La formación práctica se potencia cuando ambas instituciones asumen responsabilidades, autoridad y rendición de cuentas compartidas (NCATE). El currículo para la formación de docentes, en particular la formación práctica, necesita ser diseñado con los docentes y directivos de los centros escolares, desde el tercer espacio como propone Kenneth Zeichner. Compartir estas responsabilidades aumenta la probabilidad de que la participación de practicantes cumpla con los propósitos que esperan de los directivos y apoya su desarrollo. Para estos efectos, las innovaciones didácticas o curriculares propuestas desde las universidades se tendrían que enmarcar en los planes de mejora que los centros escolares han definido. Las innovaciones aisladas que puede modelar un practicante y que no tienen seguimiento en el trabajo de liderazgo pedagógico que ejercen los directivos difícilmente lograrán generar los beneficios que ellos buscan.

Entre sus recomendaciones para el fortalecimiento de una formación inicial más imbricada con el ejercicio profesional, Pauline Musset señala que los centros escolares necesitan estar en el centro del diseño de los programas. Los

resultados de esta investigación aportan evidencias respecto de cuáles serían las necesidades de los centros escolares que podrían ser abordadas desde el diseño de los currículos de formación práctica. En coincidencia con lo planteado en otras investigaciones, estas necesidades están centradas en el desarrollo profesional de los docentes y en cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en función de su diversidad (Duquette; Musset). Las conclusiones de estudio se basan en una muestra de centros escolares que no pudieron ser elegidos al azar por el imperativo ético de que la participación fuera voluntaria. Esto implica que los resultados pueden no ser generalizables a la población de centros escolares que colaboran con la formación inicial de docentes en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, Beatrice. «La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile» en Cox, Christian (ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.
- Ball, Deborah L. y Francesca Forzani. «The work of teaching and the challenge for teacher education» en *Journal of Teacher Education*, vol.60, 2009, pp.497-511.
- Ball, Deborah L., Laurie Sleep, Timothy A. Boerst y Hyman Bass. «Combining the development of practice and the practice of development in teacher education» en *Elementary School Journal*, vol.109, n.5, 2009, pp.458-74.
- Borko, Hilda. «Professional development and teacher learning: Mapping the terrain» en *Educational Researcher*, vol.33, n.8, 2004, pp.3-15.
- Borko, Hilda y Vicky Mayfield. «The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach» en *Teaching and Teacher Education*, vol.11, n.5, 1995, pp.501-18.
- Boyle-Baise, Marilynne y D. John McIntyre. «What kind of experiences? Preparing teachers in PDS or community settings» en Cochran-Smith, Marilyn, Sharon Feiman-Nemser y D. John McIntyre (eds.) *Handbook of research on teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008.
- Bransford, John D., Ann L. Brown y Rodney R. Cocking (eds.). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
- Bullough Jr., Robert V., Janet Young, Lynette Erickson, James R. Birrell, Cecil D. Clark, M. Winston Egan, Christy F. Berrie, Valerie Hales y Georgene Smith. «Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching» en *Journal of Teacher Education*, vol.53, n.1, 2002, pp.68-80.
- Bullough Jr., Robert, James Birrell, Janet Young, Cecil D. Clark et al. «Paradise unrealized: Teacher education and the costs and benefits of school-university partnerships» en *Journal of Teacher Education*, vol.50, 1999, pp.381-90.
- Consejo Nacional de Educación. Índices: estadísticas y base de datos. 2012. Disponible en www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_sistema.aspx [Accedido en enero de 2012].
- Clift, Renée T., y Patricia Brady (2005). «Research on methods courses and field experiences» en Cochran-Smith, Marilyn y Kenneth Zeichner (eds.) *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, Allan. «Cognitive apprenticeship» en Sawyer, R. Keith (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006.

- Contreras, Inés, Sylvia Rittershausen, Carmen Montecinos, María Cristina Solís, Claudio Núñez y Horacio Walker. «Los centros educativos como espacios para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media» en *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, n.1, 2010, pp.85-105.
- Darling-Hammond, Linda, Karen Hammerness, Pamela Grossman, Frances Rust y Lee Shulman. «The design of teacher education programs» en Darling-Hammond, Linda y John Bransford (eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- Duquette, Cheryll. «Perceptions of mentor teachers in school-based teacher education programs» en *Journal of Education for Teaching*, vol.24, n.2, 1998, pp.176-79.
- Feiman-Nemser, Sharon. «From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching» en *Teachers College Record*, vol.103, n.6, 2001, pp.1013-55.
- Fishman, Barry J. y Elizabeth A. Davis. «Teacher learning research and the learning sciences» en Sawyer, R. Keith (ed.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- Fullan, Michael. «Sobre el cambio educativo: presente y futuro» en *RMIE*, vol.15, n.47, 2010, pp.1100-06.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. «Para hacer pública la educación pública» en Martinic, Sergio y Gregory Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Oficina Regional para América Latina de UNESCO, 2010.
- Grossman, Pam y Susan Loeb (eds.) *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.
- Graham, Barbara. «Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers» en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.8, 2006, pp.1118-29.
- Hagger, Hazel y Donald McIntyre. *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Buckingham: Open University Press, 2006.
- Hammerness, Karen, Linda Darling-Hammond, John Bransford, David Berliner, Marilyn Cochran-Smith, Morva McDonald y Kenneth Zeichner. «How teachers learn and develop» en Darling-Hammond, Linda y John Bransford (eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- Korthagen, Fred A. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado» en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.68 n.24, 2010, pp.83-102.
- Korthagen, Fred A., John Loughran y Tom Russell. «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices» en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.8, 2006, pp.1020-41.
- Kuter, Sitkiye y Sabri Koc. «A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus» en *International Journal of Educational Development*, vol.29, 2009, pp.415-25.
- Mansvelder-Longayroux, Désirée D., Douwe Beijaard y Nico Verloop. «The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers» en *Teaching and Teacher Education*, vol.23, n.1, 2007, pp.47-62.
- Marcelo, Carlos. «Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar» en *Revista de Educación*, vol.350, 2009, pp.31-56.
- Menzies, Loic y Kerry Jordan-Daus. «The importance of schools and HEIs in initial teacher training: how collaboration between Canterbury Christ Church University and its partnership of schools changed trainees' understandings of diversity» en *Teacher Education Advancement Network*, vol.4, n.2, 2012, pp.1-23. Disponible en <http://insight.cumbria.ac.uk/1365> [Accedido en febrero de 2012].
- Miller, Lynn. «School-University partnership as a venue for professional development» en Lieberman, Ann y Lynn Miller (eds.) *Teacher caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press, 2001, pp.102-17.

- Montecinos, Carmen y Horacio Walker, H. «Perspectivas de los supervisores sobre sus funciones y las de los profesores mentores». Trabajo presentado en el III Congreso Latinoamericano sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia. Santiago, 29 de febrero al 2 de marzo de 2012.
- Montecinos, Carmen, Carolina Barrios y María Fernanda Tapia. «Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de pedagogía en educación general básica» en *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n.2, 2011, pp. 96-122. Disponible en <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/42/22> [Accedido en enero de 2013].
- Montecinos, Carmen, Horacio Walker, Sylvia Rittershaussen, Claudio Nuñez, Inés Contreras y María Cristina Solís. «Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula» en *Teaching and Teacher Education*, vol.27, n.2, 2011b, pp.278-88.
- Musset, Pauline. «Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects» en *OECD Education Working Papers*, n.48, 2010, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en> [Accedido en noviembre de 2012].
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). *Transforming teacher education through clinical practice: a national strategy to prepare effective teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: National, 2010. Disponible en <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticketLinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715> [Accedido en abril de 2012].
- Nguyen, Huong. «An inquiry-based practicum model. What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?» en *Teaching and Teacher Education*, vol.25, 2009, pp.655-62.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: Organization for Economic Cooperation and Development, 2004.
- . *Building a High Quality Teaching Profession*. París: Organization for Economic Cooperation and Development, 2011.
- Ortúzar, María Soledad, Carolina Flores, Carolina Milesi y Christian Cox. «Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos» en Irarrazaval, Ignacio, Elena Puga y Magdalena Letelier (eds.) *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*. Santiago: PUC-Concurso de Políticas Públicas, 2009. Disponible en http://www.sociedadpoliticaspUBLICAS.cl/archivos/MODULO_11/Panelo5_Educacion/Soledad_Ortuzar_Aspectos_de_la_formacion_inicial_docente_y_su_influencia_en_el_rendimiento_acad.pdf [Accedido en noviembre de 2012].
- «Panel de Expertos para una Educación de Calidad» en *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Ministerio de Educación, 9 de Julio de 2010.
- Pozo, Juan Ignacio, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao, 2007.
- Sawyer, R. Keith. «Introduction: The new science of learning» en R. Keith Sawyer (ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- Sinclair, Catherine, Martin Dowson y Judith Thistleton-Martin. «Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why?» en *Teaching and Teacher Education*, vol.22, n.3, 2006, pp. 263-79.
- Tillema, Harm. «Assessment for learning to teach: appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers» en *Journal of Teacher Education*, vol.60, 2009, pp.155-67.
- Varrati, Anita, Mary Lavine y Steven Turner. «A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education» en *Teachers College Record*, vol.111, n 2, 2009, pp. 480-510.

Wenger, Etienne. «Communities of practice and social learning systems» en *Organization*, vol.7, n.2, 2000, pp.225-46.

Wilson, Suzanne M., Robert E. Floden y Joan Ferrini-Mundy. «Teacher preparation research: An insider's view from the outside» en *Journal of Teacher Education*, vol.53, n.3, 2002, pp.190-204.

Zeichner, Kenneth. «University-Based teacher education» en *Journal of Teacher Education*, vol.61, n.1-2, 2010, pp.89-99.

Recibido el 22 de diciembre de 2012

Aceptado el 14 de enero de 2013

LA PAREJA PEDAGÓGICA: UNA ESTRATEGIA PARA TRANSITAR Y APRENDER EL OFICIO DE SER PROFESOR

Pedagogic pair: a strategy to learn the teaching profession

EDUARDO RODRÍGUEZ ZIDÁN* Y JAVIER GRILLI SILVA**

Resumen. Este informe analiza la modalidad «pareja pedagógica» como un nuevo dispositivo en la formación de profesores de Educación Media. El estudio se realizó en el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral a partir del relevo de opiniones de estudiantes, profesores y directores desde un enfoque multimétodo. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta autoadministrada y las entrevistas episódicas. Se aplicó un cuestionario a setenta y cinco estudiantes y se realizaron once entrevistas a informantes calificados. El estudio señala las valoraciones, tensiones y desafíos que genera esta nueva modalidad de práctica docente y sugiere algunas líneas de trabajo así como argumentos para el diseño de nuevas políticas de acompañamiento en la formación inicial y desarrollo posterior de la carrera docente.

Palabras clave: pareja pedagógica, formación inicial de profesores, multimétodo, práctica reflexiva

Abstract. *This research analyzes the «pedagogic pair» method as a new device in the training of Secondary School teachers. The study was conducted at the Teacher Education Center (CeRP) from Litoral by collecting opinions of students, teachers and principals using a multi-method approach. The techniques used were a self-administered survey and episodic interviews. A questionnaire was applied to seventy five senior teacher training students. Eleven relevant informants were interviewed. The study identifies perceptions, tensions and challenges generated by this new approach to teaching practice and suggests trends as well as arguments for the design of new policies to accompany the initial and subsequent development of the teaching career.*

Keywords: *pedagogical pair, initial teacher training, multimethod, reflective practice*

* Licenciado en Sociología (UdelaR) y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga). Profesor de Metodología en el Instituto de Educación de la Universidad ORT. Profesor Efectivo en Investigación Educativa en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Sede Salto, Uruguay. Investigador categorizado Nivel I de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

** Profesor de Ciencias Biológicas (Instituto de Profesores Artigas), Licenciado en Psicología (UdelaR) y Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Centro Latinoamericano de Economía Humana). Profesor de Didáctica de la Biología y de Zoología en el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral, Sede Salto, Uruguay.

Este documento presenta los resultados preliminares de una investigación en curso¹ sobre el desarrollo de los nuevos programas de formación de profesores para la educación media en Uruguay. El estudio se realiza en un CeRP del Litoral, segundo instituto formador de profesores para la enseñanza media del país, ubicado en la ciudad de Salto, 500 km. al norte de la capital nacional.

El tema central de nuestro artículo es el análisis de las distintas visiones sobre la práctica docente en la formación inicial del profesor de educación media a partir de la confrontación de dos enfoques contrapuestos: el modelo de formación basado en «parejas pedagógicas» de estudiantes en prácticas (implementado por los Planes de Formación Docente de los años 1997 y 2005) y la formulación alternativa del programa vigente de formación centrado en la «práctica individual del estudiante» dispuesto en el actual diseño curricular conocido en nuestro país como Plan 2008 (ANEP-DFPD).

A pesar de que el Plan 2008 no prevé ni promueve la existencia de un centro de práctica (como lo disponían los planes anteriores) ni tampoco el funcionamiento en pareja pedagógica por razones administrativas y operativas, en el CeRP del Litoral la mayoría de los profesores en formación hacen su práctica docente del año final de su carrera en un único establecimiento. En Este centro conviven las dos modalidades que buscamos confrontar: pareja pedagógica y práctica individual del estudiante.

PROPÓSITOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de nuestra investigación es contribuir al análisis de las distintas experiencias y modelos de prácticas de formación de los aspirantes a profesores para la educación media. El estudio prioriza el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores sobre la práctica docente desde un enfoque multimétodo reconociendo los aportes que varios autores señalan sobre la necesidad de incluir una perspectiva de triangulación metodológica para el estudio de los procesos educativos (Pérez Serrano; Pérez Gómez; Cook y Reichardt).

En este sentido, el examen de los datos se efectúa a partir de la integración de la perspectiva cuantitativa (análisis de las opiniones y actitudes de los estudiantes de profesorado) con las percepciones y valoraciones de un conjunto de informantes calificados identificados por su grado de vinculación con la temática (profesores de didáctica, director del centro de práctica, director de la institución de formación inicial y profesores egresados de los distintos planes de estudio). Al considerar los objetivos de nuestra investigación, se optó por el diseño de entrevistas episódicas (Flick), ya que permiten conocer cómo los sujetos se representan y construyen la realidad social mediante la narración de sus experiencias relacionadas con el análisis de episodios significativos en la vida escolar. Desde este abordaje, los datos de las entrevistas episódicas se analizaron con los métodos de la codificación temática y la teórica.

1 «Modelos de práctica docente en Uruguay» es un proyecto aprobado para su realización por la dirección del CeRP del Litoral para el período 2012-2014.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta autoadministrada con preguntas cerradas, abiertas y escalas de actitudes para recoger la opinión de los estudiantes practicantes, y las entrevistas episódicas para profundizar sobre el conocimiento narrativo-episódico y semántico de la práctica docente.

El operativo de campo (puesta a prueba de instrumentos y posterior recolección de datos) se efectuó entre los meses de junio y setiembre del año 2012. La encuesta se aplicó a 75 estudiantes practicantes de todas las especialidades, representando el 80% del total de alumnos de 4° año de la generación 2012².

En función de los objetivos y propósitos generales señalados, las principales interrogantes que orientan nuestra investigación son las siguientes: ¿Cómo se desarrolla la experiencia de la práctica docente según la opinión y valoración de los estudiantes y profesores? ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen los practicantes sobre la pareja pedagógica y el Centro de Práctica como dispositivos de innovación de la práctica docente? ¿La modalidad «pareja pedagógica» en un Centro de Práctica es un espacio de inducción profesional orientado a la construcción de comunidades reflexivas de aprendizaje del oficio docente?

MARCO CONCEPTUAL

La literatura internacional otorga, desde hace décadas, un lugar fundamental al estudio de los procesos de reforma educativa y especialmente a la transición entre la formación inicial y el inicio de la carrera docente (Ávalos; Aillaud; Orland-Barak; Cornejo; Aguerrondo y Vezub; Vaillant 2009; Marcelo 2007).

Algunos pocos países de América Latina (entre ellos Chile, Ecuador y Argentina) han comenzado a atender el proceso de inducción a la docencia mediante políticas de mentorías que despliegan un conjunto de acciones de apoyo para los profesores durante su primer año de servicio y que ayudan al novato a insertarse en su vida profesional. Los estudios sobre esta etapa coinciden en señalar que este período es crítico y que requiere ser observado atentamente (Boerr; Vezub y Aillaud).

En el caso de nuestro país, disponemos de pocas evidencias e investigaciones que den cuenta de las características y naturaleza de este fenómeno (Vaillant 1999; Mancebo 1998; Rodríguez 2007; Rodríguez y Grilli). Recientemente se creó un programa de acompañamiento por parte de la ANEP y el MEC, con financiación de la OBI y AECI³. El tema que nos ocupa fue abordado por un estudio de la empresa CIFRA con el objetivo de analizar la formación recibida por los egresados de los CeRP en la primera etapa de su ciclo profesional. La investigación señaló que la pareja pedagógica es uno de los aspectos mejor evaluados por los egresados (ANEP-CIFRA).

2 La tabulación de datos se efectuó en clases de informática para profesorado, en el CeRP del Litoral, bajo la supervisión general del Profesor Mario Sosa.

3 El proyecto busca mejorar la inserción de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales. Véase www.noveles.edu.uy

El proceso de inserción a la docencia por parte del novel egresado, ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador («aterriza como puedas») o la del nadador («nada o ahógate»). Marcelo introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional (Marcelo 2006). Observar cómo se realiza el tránsito de alumno a profesor, a la luz de las experiencias de los estudiantes en las prácticas pedagógicas, constituye un asunto de interés sobre el cual es necesario continuar investigando y profundizando. Por esta razón para Denise Vaillant las innovaciones deben ser revisadas en forma permanente con el objetivo de

conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes y en qué medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación desarrollados por la formación inicial y los «modelos de docente» que aparecen como hegemónicos en los centros educativos. (Vaillant 1999, 32)

En este sentido, es necesario señalar que, para nosotros, el proceso de inducción comienza en la etapa de formación inicial siendo fundamentalmente en el período de prácticas cuando los estudiantes participan de sus primeras experiencias de socialización y aprenden el oficio de ser docente. El pasaje de alumno a profesor principiante es un fenómeno particularmente complejo. Jose Manuel Esteve, retomando a Simon Veenman, señala con claridad el conflicto que los docentes experimentan en el comienzo.

En el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. (Esteve, 66)

Desde nuestra perspectiva, es posible atender este problema si los centros de formación docente incluyen en los espacios de prácticas docentes, dispositivos para el desarrollo de habilidades y competencias que tengan a la reflexión didáctica como componente fundamental. En este trabajo, entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto et al: «un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyentes» (38).

La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo. Disponer de un repertorio amplio de dispositivos pedagógicos es una estrategia para fortalecer los procesos de inducción a partir de la reflexión con los «otros» (practicantes, tutores, adscriptores, profesores de Didáctica, colegas). En el mismo sentido, la creación de los Centros de Práctica⁴ asociados a los CeRP,

4 Los Centros de Prácticas para la Formación de Profesores surgen en 1999 (dispuesto por el Plan 1997) y continuaron hasta el 2010.

experiencia de formación pre profesional que se implementó en Uruguay entre 1999 y 2007, puede ser entendida también como un nuevo dispositivo.

La construcción de la identidad docente es un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como responsables de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas, sean estas escuelas especialmente diseñadas para este fin o instituciones de enseñanza media seleccionadas para la formación de los futuros docentes.

Una hipótesis central que ilumina nuestro enfoque es la siguiente: si la formación inicial se lleva a cabo en un contexto de colaboración crítica entre estudiantes, el tránsito hacia la titulación y posterior proceso de inducción a la vida profesional será menos traumático, especialmente para aquellos docentes noveles que, como indican varios estudios internacionales, iniciarán sus carreras docentes en las escuelas y liceos con mayores dificultades socioculturales. (Mancebo 2011; Román; Vaillant y Rossel; Vaillant 2009).

MODELOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN URUGUAY

El lugar de la práctica docente en la formación de los futuros profesores resulta, como lo demuestran diversos estudios e investigaciones internacionales, un factor determinante ya que es uno de los elementos fundamentales que inciden en la formación profesional (Marcelo y Vaillant; Rodríguez 2003).

Además, la relación teoría-práctica, su formulación en el currículo, la organización de los tiempos de prácticas y su ponderación en el diseño de formación, nos indican la cosmovisión desde la cual se definen las cuestiones centrales del oficio docente. Sobre este asunto, en nuestro país han surgido dos visiones contrapuestas que han predominado en los últimos quince años: la reforma educativa de la formación de profesores implementada entre 1997 y 2007 (Planes de Formación 1997 y 2005) y el Plan Único Nacional de formación de maestros y profesores⁵ que se establece en 2008.

5 En Uruguay convivían, hasta 2007, tres modelos fundamentales en el sistema formador de docentes: el Modelo IPA (Instituto de Profesores Artigas) en la capital del país, que apostó por la excelencia académica en detrimento de responder a las demandas del crecimiento de profesores, el Modelo IFD (Institutos de Formación Docente), que buscó la descentralización de la formación de maestros, y el Modelo CeRP, que son centros de formación de profesores de educación media ubicados en diferentes regiones del país. La meta de estos últimos desde su fundación ha sido la profesionalización docente, formación interdisciplinaria y la formación sistemática de los docentes en ciencias de la educación como gestores y agentes dinamizadores de las instituciones a través de la investigación, el asesoramiento, la utilización de recursos didácticos y la participación en espacios de reunión que permitan una irradiación hacia el medio (véase Mancebo 2000 y Vaillant 1999). Se unifican todos los planes a partir de 2008, con la creación del SUNFD (Sistema Único Nacional de Formación Docente), cuyas ideas fundamentales son la formación por especialidad y no por áreas (para el caso de profesorado), el contrato de docentes formadores por hora de asignatura (y no por cargo como lo fue en el modelo CeRP) y la concepción tradicional de que la didáctica - práctica docente es fundamentalmente un experiencia individual y acotada al trabajo de aula, donde los estudiantes dictan sus respectivas disciplinas supervisados por profesores adscriptores y tutores.

Dos de los aspectos centrales que son revisados a partir del nuevo Plan Único Nacional, hoy vigente, tienen que ver con las concepciones sobre la práctica docente: el «centro de práctica» y la «pareja pedagógica». A efectos de contextualizar la discusión y el análisis, vamos a presentar a continuación una revisión comparada de los principales documentos, antecedentes y fundamentos curriculares.

CENTROS DE PRÁCTICA

El centro de práctica como espacio de socialización profesional de los futuros docentes es una innovación que fue incluida en los Planes 1997 y 2005; se afirma en uno de los documentos fundacionales de la práctica docente para el Plan 1997: «La concepción de práctica docente que se presenta para 1999 para los primeros CeRP (Norte y Litoral), hace una revisión de todas estas tradiciones y presenta una formulación alternativa. En primer término se crean establecimientos educativos en los que se concentra la práctica docente. Al igual que en la educación primaria, emerge el liceo y la escuela técnica de práctica» (Vaillant y Wettstein, 39).

FUERTE CARGA HORARIA

Por otra parte, y considerando como modelo la práctica profesional de un médico en formación, una segunda característica de la práctica docente es la fuerte carga horaria en el año terminal de la carrera. «El segundo gran cambio es que los futuros profesores dedican media jornada durante todo el año escolar a la práctica docente y que asumen la condición de profesores titulares del grupo y responsables de todas sus actividades» (41).

Se buscó con esto quebrar con la tradición que concebía la práctica docente restringida a los espacios de aula, es decir a la sola consideración de cuestiones didácticas y al desconocimiento de otras variables vinculadas a la gestión y a la dimensión contextual, social y cultural del centro educativo. Por esto se afirma que

lo que importa es formar personas que funcionen no como individuos aislados en un aula, sino como docentes que conocen la gestión educativa, que participan de los elencos que en los liceos experimentales están estableciendo una comunidad educativa que dirige un establecimiento. Importa formarlos como docentes que tengan que ver con la gestión en el sentido de cuáles son los procesos de relación con los estudiantes, la apoyatura a darles en términos psicológicos y sociales. Es necesario educar docentes que tengan la capacidad de investigar los problemas de rendimiento del Centro. (ANEP-CODICEN, 17)

Otras son las visiones y conceptos que se introducen a partir del Sistema Único de Formación Docente (SUNFD). El documento curricular menciona, en pocas palabras y sin previa evaluación, que los centros de práctica fueron de difícil gestión y que, en ciertos casos, algunos directores expresaron «las dificultades de contar con un plantel docente en que la mayoría son practicantes» (ANEP-DPPD, 76). El texto sostiene la idea de que la formación de los futuros profesores debe realizarse en

contextos similares a los que van a ejercer la profesión asumiendo, por definición, que esta tarea es esencialmente individual y no colegiada: «los estudiantes de profesorado deben realizar la práctica en ámbitos similares a aquellos en los que luego se desempeñarán. Los acompañarán en la vida institucional colegas con mayor experiencia que también pueden contribuir en su formación» (75).

PAREJA PEDAGÓGICA

Un tercer aspecto considerado central en el diseño curricular y en los programas de innovación del período 1997-2007 es el concepto de «pareja pedagógica» como dispositivo de formación. Vaillant y Germán Weststein, en el documento donde fundamentan la creación de los CeRP, presentan la pareja pedagógica como una de las tres innovaciones más significativas de la práctica docente:

El tercer gran cambio es que los estudiantes trabajan generalmente de a dos o tres por grupo, porque es muy importante que no actúen en solitario sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo, que no sólo mira la clase sino que contribuye con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente, el estudiante del CeRP se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración —crítica— de uno de sus compañeros. (41)

Desde esta perspectiva, las propuestas curriculares de los Planes 1997 y 2005 dejaban de lado la práctica tradicional de los planes de formación centrados en el estudiante aislado proponiendo, como alternativa, el trabajo colegiado. La modificación y unificación del currículo a partir del SUNFD desplazaron las innovaciones realizadas en el período anterior sustituyendo las experiencias del «centro de práctica» y de la «pareja pedagógica» por la forma tradicional de práctica en solitario y dispersa en instituciones de Educación Secundaria⁶. Se destaca que: «no es en absoluto recomendable la presencia de dos practicantes con modos de comunicación docente diferentes, que generen empatía y rechazo a distintos niveles en el alumnado, lo cual irá en desmedro o ganancia de uno de los dos y en perjuicio de los educandos» (ANEP-DFPD, 75). Para que no queden dudas sobre el fundamento contrario a la realización de una práctica docente en duplas, se defiende una evaluación centrada en la experiencia individual del practicante: «En cuanto a la evaluación de los procesos hechos por el profesor practicante en relación a los logros de sus estudiantes, si el proceso es compartido, ¿cómo se evalúa? No es posible discriminar el aporte de cada uno» (76).

6 El Plan de Formación Docente 2008 elimina en su fundamentación tanto el «centro de práctica» como la «pareja pedagógica», sin perjuicio de que, en los hechos y por razones administrativas vinculadas con la escasez de profesores adscriptores (para los estudiantes de 2^{do} y 3^{er} año) y de horas vacantes (para los estudiantes practicantes de 4^o año), en el CeRP del Litoral decenas de profesores en formación realizan su práctica docente en la modalidad «pareja pedagógica» y en un mismo centro de práctica desde 2011.

El Plan de Formación Docente 2008 señala entonces con claridad que la evaluación de los aprendizajes por parte de los profesores practicantes debería ser una experiencia individual ya que si la evaluación se efectuara de forma compartida (parejas pedagógicas) no se podría discriminar el aporte de cada estudiante de profesorado con respecto a la calificación sugerida.

ANÁLISIS DE LOS DATOS: LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

En esta sección se presentan los datos recogidos por la encuesta a estudiantes practicantes y el análisis de entrevistas a diferentes informantes calificados considerando su experiencia directa como responsables en la dirección de centros educativos (formación inicial y Centro de Práctica), docentes de didáctica del Instituto de formación inicial y profesores egresados.

LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES PRACTICANTES

Para relevar la información, en primer lugar se procedió a aplicar una encuesta autoadministrada a los estudiantes de profesorado de 4^{to} año del instituto.

En la Tabla 1, se informa del número de estudiantes encuestados y se presentan algunos indicadores sobre perfil y modalidad de práctica docente.

El total de encuestados es de 75 profesores practicantes, correspondientes a las once especialidades de profesorado que se ofrecen en la institución. La mitad de las respuestas fueron completadas por practicantes que cursan las opciones de Biología, Filosofía, Comunicación Visual e Historia, distribuyéndose el resto en proporciones similares entre las especialidades de Inglés, Sociología, Derecho, Matemática, Idioma Español, Física y Química.

En primer lugar, debemos señalar que los estudiantes practicantes hacen su práctica docente de 4^o año bajo tres grandes modalidades o formas: a) en pareja pedagógica y concentrados en un Centro (PP/CP), 35%; b) en forma individual y concentrados en un Centro (PI/CP), 50%; c) en forma individual y dispersos en varios Centros (PI/LICEOS), 15%.

Con relación al perfil más general, podemos observar la existencia de un alto porcentaje de feminización de la matrícula y un promedio de edad de 26 años al egreso (con un rango importante de variación del 22%) lo que muestra que egresarán fundamentalmente mujeres muy jóvenes pero también un número importante de nuevos docentes que iniciarán el proceso de desarrollo profesional en el entorno de los 30 años. La feminización de la matrícula es progresiva, fenómeno que fuera señalado por otros estudios sobre la materia (Rodríguez y Grilli).

El instrumento de recolección de datos incluyó un primer apartado de preguntas referidas al perfil del practicante (edad, sexo, especialidad de profesorado que cursa, entre otras) y características de la modalidad de práctica docente que

Tabla 1. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DEL UNIVERSO DE ESTUDIANTES. N=75								
NIVEL DE LA CARRERA DOCENTE	(N)	X EDAD	DS	CV	FEM	PP/CP	PI/CP	PI/LICEO
4 ^o	75	26	5,5	22 %	77%	35%	50%	15%
Por edad: promedio de edad; DS: desvío estándar; CV: coeficiente de variación; FEM: porcentaje de mujeres; PP/CP: porcentaje de estudiantes en modalidad Pareja Pedagógica en Centro de Práctica; PI/CP: porcentaje de estudiantes modalidad Práctica Individual en Centro de Práctica; PI/LICEO: porcentaje de estudiantes en modalidad Práctica Individual en el liceo.								
FUENTE: elaboración propia								

comenzó a desarrollar en 2012. El cuestionario se dividió en diferentes secciones. En la primera, se introduce una escala tipo Lickert para medir la percepción y valoración de los practicantes sobre la modalidad de cursado de la práctica bajo la modalidad «pareja pedagógica» (las opciones de la escala van desde muy positiva a muy negativa), dos preguntas abiertas para recoger las valoraciones sobre fortalezas y debilidades de esta modalidad y una pregunta cerrada para medir la predisposición a promover y desarrollar en el futuro el aprendizaje en duplas.

La encuesta incorporó varios ítems relacionados con la evaluación de algunas dimensiones que están directamente relacionadas con el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad en el marco del proceso de aprender a ser profesor: discusión y análisis en la preparación de las clases, reflexión y análisis posterior a la clase, valoración de la responsabilidad y formación profesional y evaluación de los alumnos. En todos los casos, partimos del supuesto de que la modalidad «pareja pedagógica» es una variable interviniente que potencia y desarrolla estas dimensiones.

El análisis de los datos se presenta de forma resumida utilizando como indicador la proporción de respuestas positivas en cada dimensión (sumando los porcentajes correspondientes a los ítems de la escala denominados como «positiva» y «muy positiva») y discriminando los resultados en función de la modalidad de práctica asumida.

Los datos de la Tabla 2 dan cuenta de la existencia de una alta valoración de la modalidad «pareja pedagógica» como dispositivo para favorecer la discusión previa y la planificación de las clases. Casi la totalidad de los practicantes que realizan una práctica compartida entre pares (89%) tienen una opinión favorable. Si bien la opinión positiva decrece en aquellos estudiantes que realizan la práctica de forma individual, de este grupo casi 6 de 10 estudiantes también opinan favorablemente. Por lo tanto, un porcentaje muy alto de los encuestados, tanto los que viven la experiencia en parejas pedagógicas como los que desarrollan su práctica de forma individual, tienen una valoración positiva del dispositivo como una instancia que promueve la formación de un profesor⁷.

La reflexión sobre la práctica al culminar la tarea docente asignada en las instancias de formación es un nuevo aspecto señalado como factor clave por diferentes estudios y antecedentes de investigación sobre la formación de los futuros docentes

7 Aplicando el coeficiente Chi Cuadrado, comprobamos que la hipótesis de investigación es significativa al 95%, con un valor del coeficiente de 6,29 (aplicando la corrección de Yates) y 1 grado de libertad. En consecuencia rechazamos la hipótesis nula.

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	89	57	68
NEGATIVA	11	43	32
TOTAL	100	100	100
Con relación a la discusión y análisis conducentes a la preparación de clases que se dan (o que podrían dar en el caso de no tener pareja pedagógica) en la Práctica Docente, tu valoración es...			
FUENTE: elaboración propia			

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	85	63	71
NEGATIVA	15	37	29
TOTAL	100	100	100
Con relación a la discusión y análisis posterior de las clases dadas (o que podrían dictarse en el caso de no tener pareja pedagógica) en la Práctica Docente, tu valoración es...			
FUENTE: elaboración propia			

(Tallaferro; López, Sánchez y Altopiedi). Al respecto, como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes practicantes consultados manifiestan que la modalidad «pareja pedagógica» es altamente pertinente para ello. En efecto, el 85% de los estudiantes en esta modalidad opina que es positiva o muy positiva. El porcentaje disminuye para el caso de la práctica individual (63%). Sin embargo, es significativo que en este grupo de alumnos, que no hace su práctica con el régimen de trabajo por pares, más de la mitad de ellos exprese una valoración positiva.

Fue de interés conocer la percepción de los practicantes con relación al grado de asociación entre la modalidad de práctica asumida y su valoración de la práctica docente como una experiencia donde se comparten derechos y obligaciones con otro practicante. La Tabla 4 muestra que, en términos generales e independientemente de la modalidad de cursado de la práctica docente, la mayoría de los estudiantes (61%) tiene una imagen y valoración positiva del trabajo en duplas pedagógicas con respecto al desarrollo de experiencias pre-profesionales de forma compartida.

Sin embargo, al observar los datos comparados, surgen algunos perfiles diferenciados. Cuando los practicantes se desempeñan en grupos, expresan mayor valoración de esta forma de trabajo colaborativa (84%) que cuando realizan sus

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	84	49	61
NEGATIVA	16	51	39
TOTAL	100	100	100
Con respecto al hecho de compartir con otro compañero (o compartir en el futuro, para el caso de que no tengas Pareja Pedagógica ahora) los derechos y obligaciones docentes de un grupo a cargo, tu valoración es...			
FUENTE: elaboración propia			

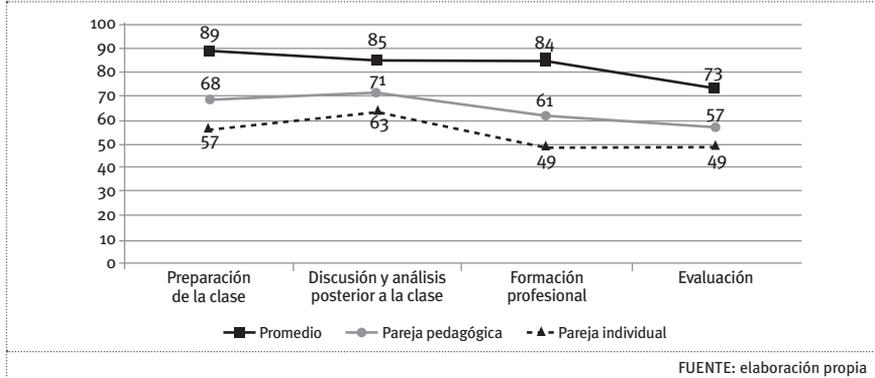
	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	73	49	57
NEGATIVA	27	51	43
TOTAL	100	100	100
Con relación a la evaluación de los estudiantes del grupo de práctica docente: ¿cómo valoras el hecho de que ésta se realice (o se pueda realizar) en forma conjunta entre dos profesores que integren una Pareja Pedagógica?			
FUENTE: elaboración propia			

primeras experiencias docentes de forma individual (49%). Una hipótesis interpretativa posible es que los aspirantes a profesores que han comenzado a formarse en solitario, proyectan una imagen de la profesión docente caracterizada por el trabajo individual. Estos datos pueden corroborarse si analizamos, desde un abordaje cualitativo, los esquemas de percepción y los testimonios que expresan los estudiantes sobre las debilidades o aspectos negativos del trabajo en pares. Como veremos al final de este capítulo, los practicantes que más cuestionan el trabajo en parejas pedagógicas son aquellos que sienten amenazados los rasgos que entienden fundamentales del rol docente: autonomía, libertad, autoridad y legitimidad basada en un ejercicio individual de la tarea.

La pregunta que analizamos en la Tabla 5 refiere a una de las funciones típicas de la enseñanza: la evaluación de los aprendizajes. Recordemos que, como ya señalamos, el Plan de Formación Docente 2008 sostiene la inconveniencia de la pareja pedagógica porque esta forma de trabajo genera problemas en la evaluación de estudiantes la cual, según los fundamentos expresados en ese documento, tiene que ser individual. Los datos de la Tabla 5 muestran que la evaluación del rendimiento de los estudiantes es la dimensión que tiene menos apoyo positivo por parte de aquellos practicantes que trabajan de forma colaborativa (73%). Además, la evaluación entre pares es rechazada por el 51% de los practicantes que tienen una práctica individual aunque, en términos generales, se aprecia una leve tendencia de las percepciones positivas de los practicantes encuestados (57%).

En síntesis, si observamos simultáneamente las cuatro dimensiones contempladas (Gráfico 1) podemos concluir que el dispositivo «pareja pedagógica» es una innovación que potencia el aprendizaje, especialmente cuando los profesores practicantes planifican sus clases y luego intercambian opiniones sobre la práctica. Cuando los profesores practicantes experimentan esta modalidad, tienen más probabilidades de asociar esta experiencia como una herramienta de desarrollo profesional futuro que aquellos estudiantes que se desempeñan individualmente como responsables del curso. Finalmente, la evaluación de los estudiantes de educación media a cargo de los practicantes es visualizada como la dimensión que genera mayores desafíos. Particularmente, los futuros profesores que realizan sus experiencias de forma individual tienen una fuerte convicción de que la evaluación es una tarea de responsabilidad personal que jerarquiza el rol docente (jerarquía que se diluye si la práctica evaluativa es compartida).

Gráfico 1. VALORACIÓN DE LA OPCIÓN PAREJA PEDAGÓGICA SEGÚN MODALIDAD DE PRÁCTICA DOCENTE. Suma de respuestas positivas (%) en cuatro dimensiones consideradas.



LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las evidencias empíricas sobre el proceso de inserción profesional de los docentes señalan que es importante continuar profundizando sobre las creencias, expectativas, percepciones y valoraciones que tienen los futuros profesores sobre el oficio y el modelo de enseñar (Marcelo 2008; Rodríguez Zidán 2003; Marrero). En función de las perspectivas teóricas señaladas, nos interesa profundizar sobre las distintas miradas y percepciones sobre la práctica docente.

FORTALEZAS DE LA MODALIDAD «PAREJA PEDAGÓGICA» SEGÚN LOS PROPIOS PRACTICANTES

El estudio procuró conocer la opinión de los profesores practicantes sobre el impacto de esta nueva modalidad de trabajo y aprendizaje del rol docente. La estrategia aplicada fue el análisis temático de las respuestas a la pregunta sobre fortalezas y debilidades de la modalidad «pareja pedagógica». Con respecto a las potencialidades y contribuciones del trabajo en duplas en la práctica docente, elaboramos tres categorías:

- **PRÁCTICA REFLEXIVA Y COLABORATIVA.** En el primer grupo de respuestas, en el entorno del 65% del total (ver Recuadro 1) los practicantes subrayan el aporte del dispositivo como generador de experiencias colaborativas con un lugar importante de la reflexión sobre la práctica como instrumento de aprendizaje del oficio de enseñar.
- **INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA CRÍTICA.** Identificamos que un grupo relativamente importante de practicantes (20% de las respuestas totales) resalta que una de las fortalezas de la pareja pedagógica es propiciar la crítica constructiva entre los participantes: «primeramente para contar con el apoyo de tu compañero, poder ver cuáles de tus procedimientos podés mejorar [con la crítica positiva] de tu compañero»; «permite discutir

con quien conoce bien a los alumnos, lo que se está trabajando»; «las fortalezas de la pareja pedagógica son el aumento de la capacidad de análisis y reflexión sobre las clases»; «críticas constructivas»; «discusión»; «debates en la planificación, crítica constructiva»; «recibir críticas del otro en todo momento, tener ese apoyo»; «se puede realizar críticas constructivas. Sobre la forma de dar la clase»; «enriquecimiento académico y pedagógico mutuo, devoluciones y críticas que ayuden al perfeccionamiento».

- **HERRAMIENTA PARA CONTROLAR EL GRUPO.** Un colectivo menor de practicantes afirma que trabajar en duplas permite controlar mejor al grupo, uno de los factores problemáticos que los profesores principiantes deben enfrentar en sus primeras clases. Los siguientes testimonios son muy elocuentes al respecto: «Menos pesado planificar y manejo de grupo»; «Mejora el control de la conducta del grupo, atención con mayor facilidad, para que logren un mayor rendimiento»; «manejo del grupo, mejor enseñanza, mayor atención a los alumnos»; «control, dominio de grupo, respaldo en la toma de decisiones»; «tener otro punto de vista y de control sobre los alumnos»; «mejores planificaciones. Mejor control del grupo»; «Compañía en frente al grupo».

Los datos y registros observados en este apartado dan cuenta de las diferentes opiniones de los profesores practicantes, especialmente cómo la práctica en pareja pedagógica apuntala el desarrollo de un profesional docente abierto y crítico a las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

RECUADRO 1. FORTALEZAS DE LA PRÁCTICA EN MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA

- «Equilibrar exigencias evitando recargar, fomentar la autoevaluación intercambiando ideas y opiniones.»
- «Recibir otra mirada, aprender a trabajar con el compañero.»
- «Apoyo mutuo, respaldo y compartir experiencia, se puede compartir opiniones e ideas.»
- «Recursos didácticos, creatividad en planificación, mayor compromiso.»
- «Intercambio de ideas colaboración y cooperación en el desarrollo de clases.»
- «Intercambio de ideas al planificar, evaluación mutua.»
- «Es muy bueno poder compartir con otra persona. Encarar cada unidad con otra perspectiva.»
- «Una de las debilidades es que el año que viene vamos a estar solos en la docencia.»
- «Puede actuar como espejo, destacando las superaciones del otro y señalando lo que se deba superar.»
- «Compartir responsabilidades»

FUENTE: elaboración propia

DEBILIDADES SEÑALADAS DEL DISPOSITIVO «PAREJAS PEDAGÓGICAS»

El estudio recogió también las valoraciones y percepciones de los practicantes sobre los efectos negativos o debilidades del dispositivo. En varias de las afirmaciones de los profesores practicantes, notamos la presencia muy fuerte de concepciones acerca de la profesión docente y de sus características que son motivo hoy día de fuerte cuestionamiento. Nos referimos a las «cuestiones de definición del oficio docente» (ver Recuadro 2). Citando a Mireya Vivas, Gladys Becerra y Damaris Díaz, Carlos Marcelo señala que el profesor principiante «en general, sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada profesor defiende como sinónimo de autonomía» (en Marcelo 2008, 177-78).

Es claro que si en la propia formación inicial no se generan espacios y condiciones para que la tarea en el aula se socialice y analice con miras a mejorarla, se seguirá perpetuando la práctica en solitario, la que es vista como sinónimo de autonomía. Concebida la autonomía docente por los profesores practicantes en una frase que podríamos resumir como «déjame actuar solo en el aula con mis alumnos», es esperable que vean al dispositivo «pareja pedagógica» como una amenaza a su individualidad, tal como se recoge en las afirmaciones de varios de los encuestados.

Habría que preguntarse también hasta qué punto los propios profesores de Didáctica fuertemente identificados con la tradición académica de la profesión docente son portadores de una visión de autonomía docente como la señalada por los estudiantes y hasta qué punto, por esto mismo, su labor formadora se ve limitada. Esto es una debilidad ya señalada por trabajos referidos al mentorazgo:

Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. La cultura de la enseñanza no anima la distinción entre profesores basada en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. (Marcelo 2008, 56)

El análisis de las respuestas y declaraciones que se registran anteriormente nos permite observar la existencia de dos grandes debilidades de la modalidad analizada. Por un lado, un grupo de profesores practicantes señala como debilidades de la pareja pedagógica las cuestiones instrumentales y administrativas del dispositivo. Por otro, un conjunto de respuestas que refleja concepciones de los practicantes sobre temas más amplios como la autonomía y la autoridad docente.

LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA Y SU VALORACIÓN DE LA PAREJA PEDAGÓGICA

Los profesores de Didáctica entrevistados tienen una larga experiencia en las funciones de tutoría de práctica docente, tanto en cursos de Didáctica y trabajando en diferentes especialidades de profesorado: Ciencias Sociales, Historia, Geografía,

RECUADRO 2. DEBILIDADES DE LA PRÁCTICA EN MODALIDAD PAREJA PEDAGOGICA

CUESTIONES INSTRUMENTALES: DIFICULTADES PARA COORDINAR CON UN COLEGA, MENOS CLASES DICTADAS, MENOS SALARIO

- «Si se hace la práctica en conjunto, puede reducir el número de clases dictadas. Que solamente un compañero se haga responsable realmente de la práctica [. . .] el otro se descansa en este.»
- «Menos clases y práctica.»
- «No dictar todas las clases.»
- «Que el sueldo se divide.»
- «Los alumnos trabajan de manera diferente con uno y otro.»
- «Menos horas de trabajo con los alumnos.»
- «Menos clases dictadas, remuneración económica.»
- «Conflictos de ego.»
- «No acordar, modelo de enseñanza, dependencia del otro.»
- «Tiempo que se necesita para planificar cada clase.»
- «Malas relaciones personales.»

CUESTIONES DE DEFINICIÓN DEL OFICIO DOCENTE: PROFESIÓN LIBERAL, AUTÓNOMA, CON RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y AUTORIDAD DOCENTE

- «No ser auténtico, ya que no hacíamos una verdadera valoración de lo que implica la asignatura en la que somos profesores y en la búsqueda de nuestra propia identidad como docente.»
- «Pérdida de autonomía en la práctica de 4º año. Reducción de la mirada del otro a la mirada del compañero.»
- «El docente recibido a lo largo de su desempeño en la institución va a trabajar solo. Es recomendable que la práctica sea individual.»
- «No hay acuerdo para evaluar, quita autoridad frente a la clase.»
- «Labor docente la considera individual, no permite desenvolverse uno mismo como docente.»
- «Considero que no hay total autonomía como docente al compartir las responsabilidades y decisiones.»
- «El grupo no es propio y no hay una autoridad sola por lo cual no prepara totalmente al docente para la formación posterior.»

FUENTE: elaboración propia

Lengua y Literatura, Inglés. Consultados sobre la pareja pedagógica como dispositivo para la formación, uno de los docentes reflexionaba sobre los aspectos positivos y negativos de esta innovación. Al respecto comentaba lo siguiente:

bueno, cuando un practicante, un novel profesor, quiere realmente aprender del otro, de su pareja pedagógica, aprende. Ahora, cuando hay una negación para hacerlo, evidentemente no lo hace. Respondiendo la pregunta, yo creo que hay desarrollo de habilidades y competencias al trabajar en parejas; quiero dar una evidencia: las clases exitosas eran comentadas entre los estudiantes para tratar de verse en aquella «clase modelo». (Profesor de Didáctica en la especialidad Geografía)

Entre los aspectos mencionados como positivos o valiosos por los profesores de Didáctica, se destacan los beneficios de la interacción que se da en la pareja pedagógica, el trabajo en grupo, la planificación de clase realizada de manera conjunta y la evaluación realizada por unos de los integrantes de la pareja pedagógica (el que actúa como observador de la clase que da su compañero). Veamos algunos de estos beneficios del trabajo en duplas pedagógicas en las afirmaciones de los profesores:

Yo creo que uno compromete al otro [refiriéndose a cada miembro de la pareja pedagógica]; beneficios de la planificación conjunta de clases; beneficios en las evaluaciones que se hacen entre ellos viendo sus fortalezas y debilidades; beneficios por el apoyo que se brindan entre ellos. (Profesora de Ciencias Sociales - Historia).

Se les hace más difícil resolver las dificultades sin otra mirada que los pueda ayudar [. . .]. Poder reflexionar y verse a uno mismo a través de otro que observa la clase [. . .] [Es] fundamental para fomentar la autoevaluación, la evaluación en pares, como forma de crecimiento. (Profesora de Inglés)

Tener tiempo y el hecho de pensar con otro, le da potencial a la práctica [. . .], favorece el reconstruir y reverse como una sociedad colectiva. (Profesor de Ciencias Sociales-Geografía)

Un aporte significativo surgió a partir de algunas preguntas que se formularon los propios profesores. Por ejemplo, un profesor de Didáctica en el área de Ciencias Sociales, planteó las siguientes interrogantes:

¿Cómo se puede tener conciencia colectiva, reclamada en todos los ámbitos, cuando las prácticas son al extremo propias? Yo estoy de acuerdo que hay una parte que tiene que ser propia. Ahora, ¿por qué los estudiantes se ven afuera de las aulas, fuera del horario de estudio, y preparan por nivel sus clases? ¿Por qué piden para visitarse? No estoy diciendo con esto que la práctica debería ser sólo y exclusivamente en pareja pedagógica. Yo pienso que se podría hacer una mixtura.

En definitiva, el análisis de las perspectivas de los docentes de didáctica sobre la pareja pedagógica refuerza la idea de que la planificación conjunta y el trabajo en equipo, bajo determinados condiciones de organización del espacio institucional de prácticas, es una herramienta potente para el aprendizaje.

MIRADAS DESDE LA GESTIÓN: LA PERCEPCIÓN DE DIRECTORES Y PROFESORES EGRESADOS

El dispositivo pareja pedagógica propicia el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones y de miradas que enriquecen la labor. Los comentarios de los dos directores, el del Centro de Formación Docente y el del Centro de Práctica, señalan estos aspectos del trabajo docente en pares:

La principal fortaleza, y es lo que uno ha aprendido en todos estos años, es poder trabajar en equipo [. . .]. Es imposible hoy en día realizar cualquier tipo de actividad sin trabajar en equipo, sin compartir visiones, y nuestros estudiantes lo hacían en forma natural. (Director del CeRP del Litoral)

Pienso que el trabajo en pareja pedagógica es mejor que el trabajo individual porque permite que los practicantes se retroalimenten en su práctica, que la planificación sea algo consensuado. Es mucho mejor si se hace entre dos que de a uno. (Director del Centro de Práctica)

Por su parte, los egresados del Instituto que cursaron su práctica bajo la modalidad «pareja pedagógica» en los tres últimos Planes de Formación, señalan aspectos positivos de la misma.

Una de las debilidades de los docentes es que, cuando nos metemos en el aula, nos encerramos y no recibimos aportes de otros, no queremos la visión de otro, lo vemos como una intromisión, somos como territorialistas. En cambio, si ya los vamos formando en la práctica para recibir aportes de otro, críticas y elogios, se contribuye a crear una cultura diferente. (Profesor especialidad Biología - Plan 1997)

Que sean dos personas para el grupo a cargo es muy bueno ya que uno puede ayudar al otro, estar atrás en el salón, observar, hacer críticas constructivas para mejorar. (Profesor especialidad Química - Plan 1997)

Los aspectos positivos de la pareja pedagógica están en que uno puede tener más ideas, puede trabajar en la creatividad y el apoyo del otro. (Profesor especialidad Inglés - Plan 2005)

El escuchar, el criticar y el ser criticado, el discutir, el ayudar y el ser ayudado, el brindar apoyo sentimental, el organizarse, el colaborar con otros, fueron ganando espacio en nuestra rutina, lo cual nos enriqueció no sólo como personas sino, además, nos permitió conformar una postura de autocrítica y de aceptación de nuestros errores, por lo que continuamente estábamos buscando la superación de nuestras prácticas. (Profesor especialidad Biología - Plan 2008)

No obstante los beneficios señalados, los profesores de Didáctica, egresados y profesores practicantes, también identifican algunos tópicos que deben ser considerados como aspectos a reformular, a saber:

- El número de parejas pedagógicas que cada docente de Didáctica debe orientar. En algunos casos, los profesores entrevistados nos informaron que llegaron a ser responsables de supervisar a 22 parejas de practicantes,

situación extrema que obviamente atenta contra todo proceso de reflexión y análisis profundo de cada experiencia.

- La consideración de que la experiencia de supervisar a practicantes en duplas se efectúa con mayor potencial cuando hay una fuerte coordinación entre el centro de práctica y la institución formadora.
- La tensión que se genera cuando uno de los practicantes se descansa en la planificación de su compañero. En estos casos, se ve que al menos uno de los miembros de la pareja diluye sus responsabilidades en el otro y por esto mismo no transita por los procesos formativos deseados.
- En ciertas ocasiones, la tensión generada entre los miembros del par pedagógico alcanza situaciones francamente inconvenientes. La disparidad en los intereses y en el trabajo de los profesores practicantes en dupla puede llevar a que el vínculo se transforme en áspero y tenso y, en consecuencia, el propio dispositivo pasa a ser una traba para que se den los procesos de intercambio y enriquecimiento.
- Otros problemas o debilidades señaladas en la modalidad de práctica docente «pareja pedagógica» son: la disminución de las horas de práctica, pues se comparte la carga horaria de la asignatura; dificultades para acordar las calificaciones de los estudiantes del grupo de práctica, y tener que compartir la remuneración del grupo a cargo.

CONCLUSIONES Y APORTES PARA LA DISCUSIÓN

El estudio pone de manifiesto la relevancia de producir nuevos espacios y estrategias de intercambio de experiencias entre los alumnos en procesos de formación inicial docente mediante la modalidad de parejas pedagógicas como un dispositivo de formación para los futuros profesores. En la experiencia transitada por Uruguay en el marco de los Planes de Formación Docente 1997 y 2005, la modalidad de trabajo en duplas se organizó a partir de implementar la innovación en un establecimiento especialmente definido para este fin («centro de práctica») con el objetivo de evitar la rotación de practicantes y profesores en múltiples centros educativos y mejorar así la gestión y la supervisión del proceso de formación. Los datos analizados en la cohorte de practicantes de 2012 muestran la vigencia de esta innovación.

Desde nuestra perspectiva, la escuela donde se realiza la práctica es, de hecho, un fuerte dispositivo de formación que regula la experiencia de los futuros docentes. Los resultados parciales de la investigación que llevamos en curso nos muestran que un dispositivo potencia el otro: la presencia de varios profesores practicantes en un mismo turno de un establecimiento educativo facilita la gestión operativa de la supervisión, además de que los practicantes en duplas aprenden a desempeñarse en diferentes ámbitos (práctica de aula, coordinación docente, gestión institucional, evaluación).

De esta manera, mediante la co-observación y el análisis teórico del desempeño realizado en el mismo centro de práctica, se propicia la formación de un docente abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, las instituciones de práctica también cuentan ya que son, en sí mismas, formadoras de docentes (Rodríguez 2007). El desafío es enfrentar, como afirma María Davini, la influencia conservadora del contexto ya que, en la dinámica de la escuela, los alumnos aprenden a configurar su perfil profesional. Todavía hoy tiene vigencia la advertencia que Antonio Bolívar señaló hace más de una década al observar que muchas escuelas son verdaderos «reinos de taifas» donde cada profesor es el dueño de su clase. Una metáfora tan poderosa como la idea de balcanización de la cultura docente de Andy Hardgraves. Recordando la alusión al «eslabón perdido» de Marcelo, sostenemos que el dispositivo «pareja pedagógica» en el marco de un centro de práctica propicia la transición de un «sujeto en formación» a un «profesional autodirigido» y de una cultura individualista a una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, consideramos que los nuevos programas de formación inicial docente en el contexto del nuevo Instituto Universitario de la Educación (IUDE)⁸ deberían elaborarse a partir de considerar que los alumnos de profesorado son sujetos capaces de participar reflexivamente en el análisis de sus prácticas mediante dispositivos de acompañamiento y como instrumentos para superar las tradiciones académicas. Reflexionar en la acción (Schon) y trabajar en forma conjunta en equipos integrados por alumnos practicantes, docentes y tutores, son algunas de las estrategias que los nuevos diseños curriculares deberían promover. Esta tarea se podría potenciar con la creación de una nueva función docente, el «coordinador de prácticas», con el objetivo de evitar el «autismo» en que muchas veces caen los centros de práctica y las instituciones de formación inicial.

En nuestro país es necesario reformular y crear nuevas políticas de formación inicial de docentes para la educación media que sustituyan la matriz normalista de la formación (donde la práctica docente es un acto de responsabilidad individual, limitado al aula) por un modelo alternativo donde la experiencia colegiada, el aprendizaje entre pares y la inducción y acompañamiento de las nuevas generaciones de profesores se realicen en un marco de renovación permanente de dispositivos pedagógicos.

8 Instituto creado por la Ley N° 18.437. El artículo 84 dispone que formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores. Véase www.mec.gub.uy/.../10181/.../mecweb/ley_de_educacion_n°_18437. La ley se aprobó en diciembre del año 2008, pero todavía no se ha comenzado a procesar el cambio del modelo de la formación docente, debido a la falta de acuerdos políticos para la elaboración de la ley orgánica del instituto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo Inés y Lea Vezub. «Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico» en *Educar* vol.47, n.2, 2011, pp.211-35. Disponible en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf. [Accedido en octubre de 2012].
- Alliaud, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004
- ANEP-CIFRA. *Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores en la primera etapa de su ciclo profesional*. Informe CIFRA. Montevideo, 2003
- ANEP-CODICEN. *Centros Regionales de Profesores. Programas de 1º año*. Montevideo: ANEP - Consejo Directivo Central, 1999.
- . *Diseño Curricular 2005. Documento 1*. Resolución N° 53, Acta n° 71, 2004.
- ANEP-DFPD. *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final*. Montevideo: ANEP, 2008.
- Ávalos, Beatrice. «La inserción profesional de los docentes» en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2009, pp.43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev13IART3.pdf> [Accedido en octubre de 2012]
- Bekerman, Diana y Laura Dankner. «La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa» en *Formación Universitaria*, vol.3, n.6, 2010, pp.3-8.
- Boerr, Ingrid. (ed.) *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional. Metas Educativas*. Santiago: OEI-Santillana, 2011
- Bolívar Botía, Antonio. «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad» en *Revista Española de Pedagogía*, n.216, 2000, pp.253-74.
- Cook, Thomas D. y Charles S. Reichardt. *Métodos cuantitativos y métodos cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1996.
- Cornejo, José. «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina» en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.19, Santiago, 1999, pp.51-100.
- Davini, María. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.
- Esteve, José María. *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Flick, Uwe. *Introducción al análisis cualitativo de datos*. Madrid: Morata, 2008.
- Hardgraves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1999.
- López, Julián, Marita Sánchez y Mariana Altopiedi. «Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas» en *Revista de Educación*, n.356, setiembre-diciembre 2011, pp.109-31.
- Mancebo, Ester. «La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo» en *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI, 1998.
- . «Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del siglo XXI: un nuevo modelo para armar» en Celiberti, Lilián (coord.) *Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente*. Montevideo: ONU Mujeres, 2011.
- Marcelo García, Carlos. «Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes» en *Revista Docencia*, n. 33, año XII, Santiago, 2007, pp.27-38.
- . «Políticas de inserción a la docencia». Documento elaborado para el Taller Internacional «Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano». Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006.
- . *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Biblioteca Latinoamericana, n.20. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Marcelo García, Carlos y Denise Vaillant. *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

- Marrero, Ignacio. «Teorías implícitas del profesorado y currículo» en *Cuadernos de Pedagogía* n.197, Barcelona, 1991, versión digital.
- Orland-Barak, Lily. «Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa» en *Educación*, n.340, mayo-agosto 2006, pp.187-212. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007039.pdf> [Accedido en octubre de 2012].
- Pérez Gómez, Ángel. «Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa» en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.
- Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, p1998.
- Rodríguez Zidán, Eduardo. «Las instituciones también cuentan» en *Revista Docencia*, n.33, año XII, Santiago, 2007, pp 62-71.
- . «Los profesores debutantes en Educación Media: una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay» en *Innovación educativa* n.13, Santiago de Compostela, 2003, pp.369-95, 2003.
- . «Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media» en *Enfoques Educativos*, n.3, Santiago, 2000, pp.145-74.
- Rodríguez Zidán, Eduardo y Javier Grilli. «Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la Educación Media en Uruguay» en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n.23, vol.12, 2012, pp. 38-65.
- Román, Marcela. «¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?» en *Persona y Sociedad*, n.17, vol.1, 2003, pp.113-28.
- Schon, Donald. *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Souto Marta, Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, Mirtha Coronel, Laura Gaidulewicz, Nora Goggi y Diana Mazza *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc, 1999.
- Tallaferró, Dilia. «La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes» en *Educere*, abril-junio, vol.10, n.33, Mérida, 2006, pp. 269-73.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel. *Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- Vaillant, Denise. «Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real» en *Educación*, año 2, n.5, Montevideo: ANEP-CODICEN, 1999.
- . «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2009, pp.27-41.
- Vaillant, Denise y Germán Wettstein (eds.) *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Fin de Siglo, 1999.
- Vezub, Lea y Andrea Aillaud. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC-ANEP-OEI, 2012.
- Vezub, Lea. «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en *Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado*, vol.11, n.1, 2007, pp 1-23. Disponible en <http://www.ugt.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [Accedido en Octubre de 2012]

Recibido el 25 de noviembre de 2012

Aceptado el 20 de enero de 2013

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Challenges for teacher beginners

JOANA PAULIN ROMANOWSKI* E PURA LÚCIA OLIVER MARTINS**

Resumo. O texto focaliza a condição e formação dos professores iniciantes no Brasil, com o objetivo de examinar o quadro destes profissionais no sistema de ensino bem como os programas de inserção e formação existentes. Inclui indicações sobre a pesquisa realizada em relação a este ciclo da profissão docente. Toma como ponto de partida, estudos e investigações desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos, e autores que abordam o tema. Aponta para a urgência de ampliação de programas específicos de formação para o professor iniciantes oportunizando acompanhamento e orientação aos professores para contribuir com a realização de uma prática profissional para além do ensaio e erro.

Palavras chave: professor iniciante, formação de professores, educação básica, profissão docente, prática profissional

Abstract. *The text focuses on the status and education of beginning teachers in Brazil with the objective of examining the framework of these professionals in the education systems as well as integration programs and formation available. Includes information on the investigation in relation to this cycle of the teaching profession. As its starting point, it studies and research developed by Praxis Research Group Education: dimensions and processes, and other authors. Points to the urgency of scaling up specific training programs for beginner teachers providing opportunities for accompaniment and orientation for teachers to contribute to the achievement of professional practice beyond trial and error.*

Keywords: *beginner teachers, teacher education, basic education, teaching profession, professional practice*

* Mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora Titular no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Mestrado e Doutorado. Colaboradora no Centro Universitário UNITER; Bolsa produtividade em pesquisa - CNPq, coordenadora do GTO8 Formação de Professores da ANPED. Editora das Revistas Diálogo Educacional - PUCPR, Intersaberes - UNINTER, membro de comissão científica de periódicos na área.

** Pura Lúcia Oliver Martins, mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná onde atua no Programa de pós Graduação em educação - Mestrado e Doutorado, Coordenadora da Linha de Pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores; Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Ao propor a discussão sobre a formação de professores iniciantes¹ consideramos os estudos realizados no Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, indicações sobre a condição e inserção de professores iniciantes disponíveis no Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais - Anísio Teixeira - INEP, bem como programas de direcionados à formação do professor iniciante considerando publicações sobre a questão.

No desenvolvimento do artigo e das análises considera-se como referentes os pressupostos da teoria como expressão da prática, e entende que o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sócio históricas do sistema capitalista, num momento histórico determinado e se expressa na «*didática prática* forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas» (Martins, 43, ênfasis de Martins).

Na perspectiva de análise, os aportes teóricos e metodológicos se apóiam na sistematização de Oder José Santos que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimento, do nível descritivo ao nível compreensivo, passando pelo nível explicativo.

A importância da formação dos professores é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social. O desenvolvimento profissional de professores denominado como «ciclo de vida profissional dos professores» (Huberman 1989), compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente.

O período de professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de atuação profissional de professores nos sistemas de ensino (Huberman 1992; Marcelo; Cavaco). A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional. Trata-se de um processo de transição do status de estudante para professor profissional (Marcelo).

Com efeito, ao assumir responsabilidades o profissional se vê diante de desafios, expectativas e inseguranças. Destarte, os primeiros anos deixam marcas profundas na maneira como se pratica a profissão (Cavaco). A história profissional do professor, sua relação com o trabalho e os encaminhamentos futuros mantém vínculos com o modo de ingresso na profissão (Tardif).

As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão; ao mesmo tempo, se trata de um tempo de aprendizagens intensas, que podem traumatizar, e contraditoriamente despertar no professor à necessidade de sobreviver na profissão (Huberman 1992). Os desafios da prática geram no professor conflitos e

1 O termo «iniciante» é mais usual no Brasil com referência aos professores que ingressam nos sistemas de ensino.

insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa. De outro lado, a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Além disso, professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional.

Desta forma, o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão. Esse período é o mais difícil e crítico na carreira dos professores (Gonçalves). É denominado «choque com a realidade» (Veenman) expresso pela discrepância entre as expectativas dos novos profissionais e a realidade das escolas em que atuam, cotejando os «ideais missionários» construídos durante a sua formação inicial e as dificuldades que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica. Os desafios que compõe essa etapa: a sobrevivência e a descoberta abrandam as dificuldades, pois o professor experimenta sentimentos de «exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional» (Huberman 1992, 59).

Um segundo ponto a considerar, na composição deste texto, refere-se aos estudos e debates sobre desenvolvimento profissional de professores iniciantes. No Brasil, esse tema passou a despertar o interesse de pesquisadores e administradores dos sistemas educacionais a partir desta última década. Os estados da arte sobre formação de professores (André; Romanowski 2002) indicam esse tema até os anos 2000 era pouco investigado.

Consulta no banco de teses e dissertações da CAPES, do ano 1987 até 2011, considerando o descritor professor iniciante, mostra a existência de um total de 93 teses e dissertações sobre esse assunto. Entre os primeiros estudos constam duas dissertações defendidas em 1995. Esses estudos examinaram os fatores que contribuem para acertos e as dificuldades de professores iniciantes com a finalidade de propor melhorias para os cursos de formação de professores, magistério de nível médio e licenciaturas. Portanto, as análises não focalizavam o professor iniciante como fase de desenvolvimento profissional, mas trata-se de realizar um diagnóstico para se constituir referência na reformulação dos cursos de formação inicial.

A partir do ano de 2000, a maioria das teses e dissertações analisa os impactos do ingresso na profissão com o chamado «choque de realidade», o aprendizado da profissão durante os primeiros anos de exercício profissional, isto é são estudos que examinam a relação entre as experiências iniciais e o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a socialização profissional. Essas pesquisas podem ser categorizadas como: aprendizagem da

docência, prática pedagógica de professores iniciantes, programa de mentoria e formação profissional, sobre docentes da educação básica e da educação superior.

A aprendizagem da docência focaliza: quais são as descobertas que os professores realizam, com quem eles se orientam, quais as fontes de consulta utilizadas e que pesquisas desenvolvem para encontrar novas respostas às suas dificuldades.

As investigações sobre a prática pedagógica examinam os elementos que os professores utilizam no desenvolvimento do trabalho docente, que atividades e alternativas são concebidas e empregadas. Incluem análises do modo como os professores planejam e executam a docência durante as aulas.

Os estudos de formação de professores iniciantes de programas de acompanhamento e formação são pontuais, entre eles o acompanhamento da prática pedagógica como possibilidade de formação docente. Poucos profissionais estão envolvidos com práticas de supervisão, acompanhamento e formação junto aos professores iniciantes. Algumas pesquisas abordam a formação de professores-mentores em programas que utilizam a informática para o desenvolvimento profissional; e uma investigação do tipo estudo de caso no desenvolvimento de reflexão sobre o ensino como uma das possibilidades de contribuir com a formação. Reforçamos que a maioria das pesquisas sobre o tema professores iniciantes focaliza as dificuldades destes professores ao ingressarem na carreira docente.

Com efeito, na atualidade, a existência de programas para acompanhamento e formação dessa fase de desenvolvimento profissional é pontuais, o que implica que poucos pesquisadores estão envolvidos com a formação de professores iniciantes corroborando para a pouca existência de estudos sobre o tema.

Um terceiro ponto analisado neste texto refere-se à composição do mapa quantitativo e das condições de ingresso profissional dos professores no sistema educacional. As sinopses estatísticas realizadas pelo INEP expressam que o número de professores iniciantes é elevado. Muitos professores ingressantes não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a esta fase de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam os estudos realizados a este respeito.

Esses pontos estão analisados no item a seguir que focaliza as questões sobre a situação atual dos professores iniciantes na educação básica e sua formação e esboça um panorama sobre as implicações quanto ao desenvolvimento profissional destes professores. Toma como referência estudos que investigam a condição da formação e desenvolvimento profissional tais como: Bernadete Gatti (1997); Julio Diniz Pereira; Gatti, Elba Barreto et al; Darío Fiorentini (2011); Maria Isabel Cunha, entre outros.

Cabe ressaltar, que o sistema educacional brasileiro encontra-se ainda em expansão, pois a educação básica e superior não foi universalizada plenamente.

INGRESSO DE PROFESSORES NO SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino da educação básica brasileira, desde 1996 está definido e regulado com duração de 12 anos. Abrange a oferta de educação para crianças de zero ano ao final da adolescência, entre 17 a 18 anos de idade, finaliza antes do ingresso na educação superior. Sua organização compreende: educação infantil, dos zero aos cinco anos; ensino fundamental, anos iniciais dos seis aos dez anos; ensino fundamental, anos finais, dos onze aos quatorze anos; ensino médio, dos quinze aos dezessete anos. Na atualidade, embora tenha uma acentuada expansão, ainda não atingiu a universalização, como apontam os dados a seguir.

Os índices de matrícula de crianças no sistema educacional de acordo com os censos realizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira - INEP indicam que a educação infantil acolhe aproximadamente 30% das crianças nos centros de educação infantil, em escolas e colégios. Os anos iniciais do ensino fundamental apresentam um índice de 97% de matrículas em tempo parcial. Os anos finais do ensino fundamental apresentam um percentual menor de matrículas em torno de 60%; e o ensino médio, expressa um índice de menos 50% de matrículas.

Isto implica na necessidade da expansão do número de oferta de vagas e abertura de novas turmas nas escolas de modo a atender a demanda de crianças e jovens. Em decorrência ocorre um ingresso de número elevado e constante de novos professores para assumir essas novas vagas, além do ingresso para as vagas geradas por aposentadorias e desistências.

Podemos citar, por exemplo, em uma das capitais de um dos estados da Região Sul do Brasil, em 2012, ingressaram 1.050 professores para exercer a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, todos com formação de nível superior universitário, e 163 para os anos finais do ensino fundamental incluindo as diferentes áreas do conhecimento do 5º ao 9º ano², todos nomeados.

De modo geral, os sistemas de ensino entendem que a contratação de novos profissionais pode ser uma possibilidade de renovar os quadros de profissionais e também de possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas (Simon). Destarte, os novos professores em sua maioria são recém formados e trariam para a escola as últimas teorias de inovação aprendidas durante a formação inicial, somada à perspectiva de que os jovens assumem maior risco em realizar novas práticas e são menos resistentes às inovações. Além disso, na carreira profissional os iniciantes são os profissionais com menor valor de remuneração.

O ingresso na carreira da educação básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação. Os contratos de modo

2 A educação básica no Brasil abrange a Educação Infantil de 0 a 6 anos; o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, anos iniciais do 1º ao 5º ano sob a responsabilidade de professor polivalente, e anos finais do 6º ao 9º ano com currículo composto por disciplinas específicas sob a responsabilidade de professores especialistas por área do conhecimento; Ensino Médio com duração de 3 anos sob a responsabilidade de professores especialistas.

precário incluem estudantes de cursos de licenciaturas, que durante o curso de formação são contratados para o exercício da docência, temporariamente. Ao final de cada ano letivo o contrato é encerrado e no ano seguinte novo contrato é realizado. Muitos estudantes assumem esta atividade para se aproximar da profissão e obter uma fonte de renda a qual, no caso do aluno estar em cursos nas instituições privadas favorece o financiamento dos estudos.

Como professoras de cursos de licenciatura e de pedagogia constatamos que muitos dos nossos alunos iniciam atividades docentes nos sistemas de ensino público e privado, antes de concluírem a graduação e tornam-se estudantes-professores. O ingresso é precedido de uma entrevista com diretor da escola, e em seguida estes estudantes são contratados como prestadores de serviço temporário para assumirem turmas de alunos e ministrarem aulas regulares e ou como estagiários. Mas, o estágio é realizado sem vínculo acadêmico efetivo.

Os estagiários nem sempre assumem turmas, mas exercem atividades de apoio e algumas vezes substituem professores. Na educação infantil é comum assumirem a atividade docente como professores auxiliares, mesmo após aprovação da lei que regulamenta a atividade de estagiários. O número de horas semanais de trabalho varia entre 10 a 40 horas.

Os contratos de professores eventuais envolvem estudantes e professores recém formados, com condições de trabalho precárias e não fazem parte do quadro de carreira docente permanente. Esses professores atuam como substitutos nas ausências e licenças de professores efetivos. Como não pertencem ao quadro de professores efetivos não podem participar dos programas de formação continuada. E, geralmente, não contam com algum tipo de apoio para exercerem a docência. Neste tipo de contrato de trabalho iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas. O depoimento, a seguir, expressa essa condição:

Eu dou aulas todos os dias e nunca fiquei um dia sem aula. Pra falar a verdade, a choque ganho mais eventuando do que professor que foi admitido no início do ano. Agora, em relação ao trabalho, não dá prá fazer quase nada. Os alunos não respeitam a gente, nos tratam como qualquer coisa, os professores, que deviam nos apoiar, são os primeiros que desconsideram o trabalho que a gente faz, nem olham, nem corrigem, não valorizam. E continua quando eu chego à escola não tenho idéia onde vou dar aula. (Professora licenciada em letras, em Novaes, 257)

No Brasil, o número de professores temporários é elevado: o censo sobre profissionais de educação realizado em 2003 indica que do total de 1.542.878 de professores que responderam ao censo, 209.418 estavam na condição de prestadores de trabalho temporário, correspondendo a 13% do contingente de professores.

Este índice manifesta-se mais elevado nas escolas de dependência administrativa estadual onde 99.416 professores, 16% dos professores estava em regime de prestadores de serviço temporário, em relação ao total de professores estaduais da

rede estadual; e na municipal 109.566 professores estavam na condição de contrato temporário, correspondendo a 15% (aproximadamente) do total de professores das duas redes. Registra-se que nas escolas estaduais os professores atuam, majoritariamente, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e nas escolas municipais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP 2003).

Estudo sobre professores temporários (Novaes) salienta que o número de professores nessa condição é mais elevado em alguns estados brasileiros, como por exemplo, o estado de São Paulo, onde há indicação de existência de aproximadamente 37% de professores temporários, atuando na rede estadual, índice que pode atingir 44%, se considerados além dos temporários os na condição de *eventuais* (Novaes). Sobre os professores eventuais o autor afirma: «O professor admitido em caráter eventual está geralmente no início da carreira, ou às vezes nem ingressou nela ainda, como é o caso dos alunos das licenciaturas, e é aquele que, no processo anual de atribuição de aulas, não conseguiu ser admitido em caráter temporário» (255).

No modo de contrato temporário e/ou provisório são admitidos professores que já possuem formação de nível superior em cursos de licenciatura, mas são contratados como substitutos, por um tempo determinado. Geralmente, ao final de cada ano letivo, se encerra o contrato. Nestas duas condições, contrato precário e contrato provisório, os professores têm compromissos e responsabilidades semelhantes aos professores nomeados. No entanto, os salários são menores, eles também não têm direito à formação continuada e aos demais benefícios dos professores nomeados, por *não pertencerem* ao quadro de carreira.

Os que ingressam como nomeados são os professores aprovados em concursos públicos e passam a fazer parte do quadro de professores de carreira com estatuto próprio e atendendo todas as exigências legais. Também são portadores de diploma de nível superior. Algumas vezes, esses professores já exerceram a docência por mais de dois anos em caráter provisório.

Em relação aos professores iniciantes efetivos, os que são pertencentes ao quadro permanente do magistério, os dados do Censo do INEP 2003 sobre profissionais da educação básica apontam que do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262 possuem menos de um ano de experiência, correspondendo a 56,6%; e 119.762 têm de um a cinco anos de experiência. Somados totalizam 994.024 professores, 64,4%, em início de carreira.

Os professores experientes, de 6 a 20 anos de atuação no magistério, neste mesmo levantamento (INEP 2003) totalizam 302.862, 19,6%, e com mais de 20 anos somam 134.802 professores, 8% do total³.

O quadro 1 em anexo apresenta o detalhamento quantitativo sobre o tempo de experiência dos professores no Brasil com base no Censo realizado em 2003 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira - INEP.

3 Há um número em torno de 110.000 professores que não informou sua condição de tempo de serviço no sistema de ensino.

Esses indicadores expressam a existência de um número significativo de professores iniciantes, recém formados e ou estudantes. Em determinadas escolas, especialmente nas escolas localizadas nos bairros, o quadro de professores é formado apenas por iniciantes, sem contar com a possibilidade de trocas e ajuda de professores experientes, pois o quadro de professores não conta com docentes experientes. Ainda, no total destes professores 29% são recém formados, concluiu o curso superior há menos de cinco anos.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Em relação à formação de professores no Brasil, até 1996, o nível de formação de professores para a educação infantil era o curso normal de nível médio. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.396/96, o nível superior em cursos de graduação plena, licenciaturas e pedagogia passaram a ser exigência para o ingresso no sistema educacional da educação básica. Em decorrência, um elevado número de professores não possuía formação adequada. Mesmo com os programas de suplência para a titulação dos professores desenvolvidos nas últimas duas décadas, ainda há muitos professores sem titulação, conforme estudos de Gatti (1997); Gatti e Barreto, e outros.

Esses dados são confirmados pelo censo do INEP 2003. Os índices apontam que do total de 1.542.878, 17.590 possuíam somente o ensino fundamental, o que representa 1%. Os que possuem graduação em nível superior, licenciatura, 1.016.468 professores, correspondendo a 65,8%. Isto indica que 34,2% dos professores não possuíam formação específica de docência e atuavam na educação básica (INEP 2003).

O quadro de formação, quanto ao nível superior em curso de licenciatura, se apresenta do seguinte modo: 79% dos professores do sistema público federal possuem curso de nível superior, licenciatura; igualmente, 78% dos professores estaduais possuem licenciatura; 56% dos professores municipais e 39% dos professores das escolas rurais têm licenciatura. Este segmento das escolas rurais é o que possuía maior índice de professores com apenas ensino fundamental correspondendo a 5,7%. Já sistema de ensino privado 65,8% dos professores possui nível superior de formação em cursos de licenciatura, ou seja, semelhante ao quadro geral do sistema público. Esses números estão sintetizados no quadro 2 em anexo neste artigo.

Durante a última década, 2000 a 2010, as políticas públicas procuraram diminuir o número de professores sem formação de nível superior, incentivando a abertura de novos cursos de graduação. A oferta de vagas em cursos de licenciatura foi elevada e manifestou-se sem precedentes, em relação às décadas anteriores. Em 2006 constam 7.456 cursos ofertados, que acrescidos dos 349 cursos na modalidade da educação a distância perfazem 7.805 cursos. Em 2001, já existiam 4.531 cursos presenciais e 14 em educação a distância. Ressalta-se que a área de ciências exatas e artes são as que menos ofertam cursos de licenciaturas.

Em 2006, embora tenha diminuído o número de docentes da educação básica sem formação específica, as sinopses do INEP apontam que do total de 2.629.694 professores, 735.638 não possuía nível de formação superior, correspondendo a 28% aproximadamente. Assim sendo, tanto em números absolutos como relativos, o problema da falta de formação em nível superior persiste, apesar da acentuada oferta de cursos.

Esse quadro da formação docente é agravado considerando que os cursos de formação de professores de nível superior, licenciaturas e pedagogia, deparam com inúmeros problemas. As pesquisas apontam aligeiramento do processo formativo, organização e práticas e desarticuladas com escola básica, estágios de docência precários com pouca contribuição para a formação de professores, (Diniz-Pereira; Romanowski, Martins et aliter; Gatti 1997; Gatti e Barreto).

Ressalta-se que nestes estudos sobre a formação dos professores em nível superior, em cursos de licenciatura os resultados são preocupantes, mesmo após o empenho realizado na reformulação destes cursos no decorrer da década de 2000. Entre as reformulações realizadas nesses cursos, em algumas instituições restringe-se para a reordenação da grade curricular na distribuição de disciplinas que a compõe (Romanowski, Martins et aliter).

A articulação com a prática desde o início do curso, expressa um avanço, pois foi ampliada para uma carga horária de 400 horas, correspondendo a 15% do total da carga horária do curso. As disciplinas de prática nem sempre se articulam às demais disciplinas teóricas e com as questões da educação básica e problemas do cotidiano escolar. No entanto, estudos recentes indicam que em alguns cursos a articulação e o esforço feito em novas propostas para as licenciaturas já expressam melhoria no comprometimento dos professores recém formados para promover a aprendizagem de seus alunos, por meio desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino e na realização de atividades de reforço e recuperação (Voigt).

Com efeito, os dados sobre a formação de professores que atuam nos sistemas de ensino, os estudos e pesquisas sobre os cursos de graduação de nível superior de formação docente, licenciaturas e pedagogia, apontam que a formação dos professores da educação básica ainda não corresponde em plenitude às determinações legais, e às exigências e necessidades desse nível de ensino, mas um grande esforço tem sido feito pelos diferentes órgãos e organizações para dirimir este quadro (Gatti, Barreto, et aliter).

Assim, considerando o quantitativo de professores iniciantes depreende-se o imenso desafio a ser realizado tanto pelos sistemas de ensino como pelas políticas públicas e com a criação de programas para a promoção do desenvolvimento profissional desses professores.

Quanto à formação continuada as iniciativas do Ministério de Educação, das secretarias de educação estaduais e municipais, das universidades e faculdades, de organizações não governamentais, de associações e sindicatos de professores, e das escolas, compõem um leque de ofertas de cursos e de programas.

No censo realizado pelo INEP 2003 verifica-se que em torno de 50% do total de professores participou de alguma formação continuada. Segundo Gatti, Barreto et al., inúmeros programas de nível nacional foram implantados no Brasil, entre eles, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Rede Nacional de Formação continuada de Profissionais da Educação Básica, bem como a institucionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O estudo exaustivo sobre formação continuada no Brasil, realizado por Cláudia Davis, Marina Muniz Nunes e Patrícia de Almeida aponta como lacunas existentes nos programas e cursos realizados na última década: a não focalização das dificuldades dos professores no domínio de conteúdos específicos, do manejo da prática pedagógica e pouca ênfase em conhecimentos sobre temáticas presentes na realidade das escolas. Destacam que a formação continuada desconsidera o atendimento e ações voltadas para professores em momentos distintos da carreira do magistério, isto é, são cursos e atividades genéricas ofertadas ao conjunto de professores sem uma forte articulação com a prática profissional.

Além disso, os programas de formação continuada embora ampliados e intensificados mantêm uma oferta descontínua. O processo de oferta de cursos comumente é centrado em conhecimentos de natureza generalista com pouca articulação com as práticas docentes de professores da educação básica (Marin; Gatti, Barreto et al.). Os estudos sinalizam que a maioria dos programas de formação cingem-se à palestras sobre informações da organização do sistema de ensino em que o professor está ingressando, normas que regem o estatuto do magistério e carreira docente, e eventualmente sobre como elaborar o plano de ensino adequado a proposta pedagógica do sistema (Marin; Gatti, Barreto et al.; Romanowski, Martins et al.).

Especificamente sobre a formação continuada dos professores iniciantes, de modo geral, esses profissionais contam com algum apoio de coordenadores pedagógicos das escolas. Contudo, como recém ingressos na escola, no momento da distribuição de classes, muitos são designados para atuar em turmas sobranças, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem. Assim, a maioria sente-se inseguro, e busca ajuda junto a familiares e amigos, e de professores mais experientes; consultam livros e referenciais, principalmente, livros didáticos. Nessas consultas, buscam sugestões de exercícios, de atividades e dirimir dúvidas de como estabelecerem uma melhor relação com seus alunos durante as aulas (Pienta; Machado; Papi) .

Em algumas redes de ensino privadas, alunos de cursos de licenciatura, e alunos egressos recém formados são admitidos como professores auxiliares. Se tiverem um bom desempenho nesta atividade, são admitidos como professores permanentes. A prática realizada nessa condição é considerada uma iniciação ao trabalho no sentido de adaptação do professor à rede, contudo esse professor não faz parte do quadro de professores e nem é admitido na carreira profissional, ou seja, mantém o professor em estado provisório. Embora ocorra uma intensa aprendizagem profissional não adquire as características de desenvolvimento profissional pleno.

O Programa de Mentoria da Universidade de São Carlos (UFSCar) é um programa específico para a formação de professores iniciantes ofertado na modalidade a distância desde 2004. A primeira fase consistiu na formação de mentores, que são professores experientes preparados para interagir em colaboração com professores iniciantes. Sem um conteúdo prefixado, realizado *on line*, a formação interativa aborda situações de ensino e da prática pedagógica apoiando professores iniciantes. Toma como ponto de partida as dificuldades desses professores. Pesquisa realizada sobre esse programa aponta bons resultados no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e contribuição para proposições de alternativas de intervenções na prática pedagógica (Migliorança).

Entre as dificuldades que as professoras iniciantes enfrentam em sua prática docente podemos citar: 1) domínio de conhecimentos específicos; 2) relação professor e alunos; 3) relacionamento com a comunidade escolar: pais, pares, direção, alunos e outros profissionais; 4) organização pedagógica das escolas que realizam mudanças de série a cada ano com os professores; 5) falta de material; 6) ausência da direção; 7) processo de ensino, especificamente a não aprendizagem dos alunos, a adequação do trabalho em sala à proposta da escola (Lima; Migliorança). Deste modo, observamos que as dificuldades advêm mais das condições de realização do trabalho pelo professor e do que geradas por uma formação inicial deficitária.

Ressalta-se que a condição de trabalho dos professores, no Brasil, ainda se encontra precária, apesar do esforço de inúmeros programas de melhoria realizados nas últimas décadas. A isso, soma-se uma renumeração insignificante desde longa data tronando a profissão pouco atraente (Oliveira; Gatti 2010; Alves e Pinto).

A formação do professor iniciante insere-se na prática de trabalho realizada. A partir da prática, as situações e dificuldades examinadas e refletidas permitem ao professor buscar explicações dos determinantes que a condicionam. Ao buscar explicações o processo de formação é favorecido, o professor compreende sua própria prática, ou seja, teoriza sobre sua prática.

FINALIZANDO

As ponderações colocadas em debate, ainda que de modo introdutório, expressam um conjunto de situações preocupantes em relação aos professores que iniciam suas atividades profissionais. A compreensão de que este professor está numa fase de transição, iniciando suas primeiras experiências concretas, colocando em prática suas primeiras aulas buscando aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua formação, nem sempre é observada, pois se desenvolve uma representação de que sua formação foi suficiente e lhe propiciou preparo necessário para o exercício da docência (Cunha).

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a

enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heróica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente. Muitas pesquisas e depoimentos de professores expressam esses posicionamentos.

Destaca Darío Fiorentini, ao analisar as questões sobre os professores no Brasil que temos um estado precário, historicamente articulado ao estado de pobreza com o qual se desenvolve a educação. Deste modo, nos deparamos com professores com uma formação deficitária, realizadas em cursos com inúmeros problemas, e ao iniciarem suas atividades passam a exercer sua profissão em condições desfavoráveis, que perdura ao longo dos anos encerrada com aposentadoria. Permanecem professores por falta de opção profissional.

Os dados e estudos examinados no decorrer da elaboração deste texto, em relação aos professores iniciantes no Brasil, indicam um sistema educacional composto por uma maioria de professores sem início de carreira. Muitos assumem a docência em condições desfavoráveis com contratos de trabalho temporários e paradoxalmente com formação profissional incompleta e precária.

Esse quadro agrava-se quando da falta de programas de formação específica para estes professores, a insegurança e dificuldades ampliam-se no momento em que esses professores são designados para realizar o trabalho docente em turmas com maiores dificuldades de aprendizagem.

Deste modo, são desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes: 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente; 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionado renumeração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Em suma, há muito a fazer por estes professores para sua inserção no magistério diminuindo a insegurança, abandono e frustração, enfim contribuindo para seu desenvolvimento, respeitando o docente como pessoa e como profissional.

REFERÊNCIAS

- Alves, Thiago e Pinto, José Marcelino de Rezende. «Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte» em *Cadernos de Pesquisa*, vol.41 n.143, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> [Acesso em novembro 2012].
- André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. «A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998» em Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2000.
- Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 9.394, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil [Acesso em junho de 2013].
- Cavaco, Maria Helena. «Ofício de professor: o tempo e as mudanças» em Nóvoa, Antonio (org.) *Profissão Professor*. Porto: Editora, 1995.
- Cunha, Maria Isabel. «Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes» em 34 Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. Texto provisório.
- Davis, Claudia, Marina Muniz Nunez e Patrícia de Almeida. «Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros» em *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.2, 2011, p. 81-166.
- Diniz-Pereira y Emilio Julio. «Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas» em *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n.111, São Paulo, dezembro 2000, pp.183-201.
- Fiorentini, Dario. «Políticas de desenvolvimento para professores iniciantes» em 34 Reunião Anual da ANPED, Natal, 2011. Texto provisório.
- Gatti, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Gatti, Bernadete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. *Políticas docentes no Brasil: um estado do conhecimento*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.
- Gatti, Bernadete Angelina et alter. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita - Fundação Carlos Chagas, 2010.
- Gatti, Bernadete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto (coords.). *Professores do Brasil*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gonçalves, José. A. «A carreira das professoras do ensino primário» em Nóvoa, António (Ed.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- Huberman, Michael. «On teachers careers: once over light, with a broad brush» em *International Journal of Educational Research*, v.13, n. 4, 1989, pp. 347-62.
- Huberman, Michael. «O Ciclo de vida profissional dos professores» em Nóvoa, Antonio. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2003. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas> [Acesso em fevereiro 2012].
- Lima, Emilia F. «A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras» em *Revista de Educação*, vol.29, n.2, Santa Maria, 2004.
- Machado, Ilze Maria. *Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação-Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.
- Marcelo, Carlos Garcia. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Marin, Alda Junqueira. «Educação Continuada: reflexões, alternativas» 2ª. Campinas: Papyrus, 2004.
- Martins, Pura Lúcia Oliver. «Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação docente» em Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. pp.43-57.
- Migliorança, Fernanda. *Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Tese de doutorado.

- Novaes, Luis Carlos. «A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino» em *Diálogo Educacional*, v.10, n.30, Curitiba 2010, p. 247-65.
- Oliveira, Dalila. «Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização» em *Educação & Sociedade*, v.25, n.89, 2004, Campinas, pp. 1127-44.
- Papi, Silmara de Oliveira Gomes. *Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.
- Papi, Silmara de Oliveira Gomes e Pura Lúcia Oliver Martins. «As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações» em *Educação em Revista*, v.26, n.3, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003> [Acesso em outubro 2012].
- Pienta, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da prática pedagógica do professor iniciante*. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007.
- Romanowski, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Tese de doutorado.
- . Os processos de pesquisa e a formação docente em Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- Romanowski, Joana Paulin, Catia Cristina Gomes. «O espaço da escola na formação continuada de professores» em *VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Saberes Docentes*. Curitiba: Champagnat, 2007, pp. 4457-77.
- Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins. «Formação continuada: contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores» em *VII ANPED Sul - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Pesquisa e Inserção Social*, Anais, 2008.
- Romanowski, Joana Paulin, Pura Lúcia Oliver Martins e Maria Lourdes Gisi. *As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades*. (Relatório de pesquisa). Curitiba: PUCPR, 2009.
- Santos, Oder José. «Fundamentos sociológicos da Educação» em *Pós-Graduação Lato sensu em Psicopedagogia*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, 2005.
- Simon, Marinice Souza. «Professores iniciantes: fazendo as costuras entre formação, reflexão e prática» em *IX ANPED Sul*, Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2012.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Veenman, Simon. «Perceived Problems of beginning teachers» em *Review of Educational Research Summer*, v.54, n.2, 1984, pp.143-78. Disponível em <http://rer.sagepub.com/content> [Acesso em dezembro 2012].
- Voigt, Jane Mery R. *Sentidos e significados de egressos da licenciatura em matemática à sua formação inicial*. São Paulo: PUCSP, 2012. Tese de doutorado.

Recibido el 4 de diciembre de 2012

Aceptado el 9 de enero de 2013

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESORES

*Towards a pedagogy of teacher professional development.
Models of continuing education and teachers' needs for training*

LEA F. VEZUB*

Resumen. El desarrollo profesional de los docentes es un tema clave sobre el cual se viene insistiendo desde las políticas educativas y desde la bibliografía especializada. No obstante, la investigación con base empírica y el análisis de los modelos pedagógicos que subyacen a las actividades de formación todavía es incipiente. Este artículo se propone avanzar en ese sentido. Primero, se precisa la noción de modelos de desarrollo profesional y la importancia de su revisión. Luego se discuten dos grandes modelos y diferentes clasificaciones realizadas por los expertos. Segundo, se presentan resultados provenientes de dos investigaciones con la intención de recuperar las voces y las perspectivas de los docentes sobre su desarrollo profesional. Finalmente se exponen algunas tesis para comprender los nudos críticos que enfrenta la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: desarrollo profesional, formación docente, modelos pedagógicos, investigación educativa

Abstract. *Teachers' professional development is a recurrent topic discussed by educational politics and authors. Nevertheless, the empirical research and the pedagogical models which underlie the teaching training practices are just beginning. This article tries to go deeper in these aspects. Firstly, it introduces the notion of professional development models and the importance of their revision. Then, two important models and different classifications made by experts are discussed. Secondly, results from two researches are presented with the intention of recovering teachers' voices and their views on their own professional development. Finally, some theses are exposed in order to understand the critical points to be faced during professional development.*

Keywords: *professional development, teaching training, pedagogical models, educational research*

* Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Formación Docente e Investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Metodología de la Investigación Educativa, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional de Moreno.

A partir de los noventa, el campo de la formación docente ha cobrado cada vez mayor protagonismo. Esto puede observarse en el creciente número de publicaciones y tesis dedicadas al tema, en la producción e investigación académica y en la agenda de las políticas públicas dirigidas a mejorar los aprendizajes de los alumnos a través del fortalecimiento y cambio de la formación docente. Las políticas de las últimas décadas han intentado elevar la calidad del profesorado con diversas medidas: extender los años de formación, cambiar los planes de estudio, el lugar y tiempo destinado a la práctica profesional, o bien actualizar el conocimiento y las competencias de los profesores en servicio.

Algunos países optaron por aumentar el control externo del ejercicio profesional. En esta línea se ubican las políticas de evaluación docente; la definición de estándares de desempeño y/o formación; el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera magisterial con la instauración de exámenes, o el otorgamiento de premios estímulo y/o de adicionales salariales —fijos u ocasionales— a los maestros o a las escuelas según los puntajes alcanzados en las pruebas o la capacitación realizada. Estos nuevos modos de regulación de la actividad docente generan conflictividad en países como Argentina donde no existe una tradición y cultura de la evaluación y rendición de cuentas: «ligar remuneración y capacitación trae aparejadas más dificultades y confusión en las metas que logros concretos en la formación y práctica docente» (Terigi, 19).

El problema se acrecienta cuando estos mecanismos que controlan el desempeño docente se implementan en el contexto de gobiernos neoliberales, crisis económicas y procesos de reducción del Estado, aunque las evaluaciones también pueden responder a una lógica democrática basada en la idea de servicio público, en la autonomía responsable de los educadores y en la participación de la comunidad como sucede, por ejemplo, en Ecuador. Pero en el marco de gobiernos neoliberales, la lógica del control ha contribuido a instalar principios basados en el mercado y la competitividad, ajenos al interés y valores de la educación pública (Feldfeber y Oliveira). La presión y responsabilización a las escuelas y a los docentes por los resultados ha provocado, como contrapartida, una recentralización (Bolívar). Tampoco se ha demostrado que estas políticas aseguren mayores niveles de efectividad del profesorado ni mejores logros en los alumnos (García-Huidobro). La práctica docente en las escuelas es compleja y multidimensional, por lo que resulta muy difícil evaluarla y formular estándares de desempeño con independencia del contexto donde se desarrolla.

Más allá de las políticas seguidas en cada país, existe consenso acerca de la urgencia de revisar la formación de los docentes a partir de las nuevas demandas y desafíos que enfrenta la escolarización básica y, sobre todo, la secundaria. Tanto los expertos como los organismos internacionales coinciden en la necesidad fortalecer el oficio docente (Esteve; Nóvoa 2009a; Sarramona López; OCDE). Esto significa mejorar la formación inicial y continua de cara a las exigencias que surgen a partir de la inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo, del crecimiento de la multiculturalidad en las aulas, del desarrollo

exponencial de las nuevas tecnologías y de las formas de comunicación y producción de conocimiento, entre otros aspectos.

Tanto para las políticas internacionales (OCDE; COM) como para la bibliografía especializada (Fullan; Bolívar 2010; Sarramona López), los docentes son un factor, actor o componente clave para mejorar las escuelas. Ya sea que explícitamente se los considere como mediadores, como partícipes activos y críticos, o como ejecutores de las estrategias decididas «desde arriba», los docentes están en el centro de la escena. A pesar de la importancia que se les atribuye y del crecimiento de las políticas de desarrollo profesional, los modelos pedagógicos que subyacen en estos programas no han recibido la atención o examen suficiente. Por ello, en este artículo nos proponemos, en primer lugar, realizar una revisión de los modelos pedagógicos vigentes en la bibliografía especializada, ya que estos han dado forma y han servido de fundamento al crecimiento y consolidación del campo de la formación permanente. En segundo lugar, presentaremos algunos datos provenientes de investigaciones realizadas en Argentina para detenernos sobre la perspectiva que los propios docentes tienen acerca de su desarrollo profesional. Tercero, intentaremos realizar un balance a partir de la enunciación de ciertos nudos críticos que presenta el campo de la formación continua, de cara a los nuevos desafíos de la escolarización.

LA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE¹

El desarrollo del profesorado es el resultado de un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas con intereses propios, fuerzas, lógicas y dinámicas singulares que no siempre actúan de un modo coordinado ni armonioso. La formación permanente es un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes:

- Las políticas de perfeccionamiento-capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.
- Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas —con diverso grado de sistematización— por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.

1 Utilizo en este artículo la noción de «pedagogía de la formación docente» acuñada por María Cristina Davini, formadora de generaciones de maestros, profesores e investigadores universitarios, impulsora y alma mater de los estudios sobre formación docente en la Argentina. Varias generaciones de educadores —y esta autora, de manera personal— le debemos el haber despertado nuestro interés profesional y vocación por este fructífero y desafiante campo construyéndolo de una manera rigurosa y respetuosa del quehacer cotidiano de los maestros y profesores que hacen el día a día de las escuelas.

- La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (Vezub 2009)

En lo que sigue, revisaremos los modelos y concepciones teóricas que se han formulado para «capturar» conceptualmente y orientar las políticas, programas y actividades de formación continua. Nuestro primer supuesto es que gran parte de la «ineficacia» o del «bajo impacto» de la capacitación docente que los trabajos y documentos sobre el tema suelen denunciar (Vaillant) deviene del tipo de enfoque que subyace a estas actividades. De este modo, la «ineficacia» del perfeccionamiento no afecta a todas las acciones y programas por igual sino que se produce en la medida en que se basa en ciertas modalidades de formación alejadas del aula, de los intereses y de las urgencias que atraviesa el profesorado en determinados momentos de su trayectoria y en ciertos contextos socioinstitucionales donde ejercen.

El segundo supuesto es que la escasa atención y valor que se ha dado a la perspectiva de los profesores acerca de su propio desarrollo profesional ha limitado el examen crítico de los modelos de formación. En las publicaciones y documentos sobre el tema, la voz de los docentes ha sido soslayada o directamente ignorada. De este modo, la formación de profesores se ha alejado de la cultura profesional, de las rutinas y prácticas (Nóvoa 2009b) que configuran el «oficio real» del docente. Por eso, este artículo se propone revisar la pedagogía del perfeccionamiento docente y recuperar algunos datos que permiten analizar cómo se ubican los profesores frente a su desarrollo, cuáles son sus expectativas e intereses, qué tipo de actividades prefieren realizar.

Cada modelo o enfoque de la formación expresa una manera particular de entender el desarrollo profesional de los docentes y surge del compromiso con ciertos intereses, fuerzas sociales y teorías del campo educativo. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes. Las pedagogías de la formación intentan configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño.

Aunque pueden identificarse en contextos y espacios de formación reales, los modelos de desarrollo profesional son un constructo, una abstracción de situaciones y prácticas concretas. En general, no se encuentran en forma pura y es frecuente la combinación, mestizaje e hibridación de componentes tomados de diferentes enfoques. Cada modelo establece:

- una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos o valiosos para el ejercicio profesional,
- una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten.

- determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes.
- ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores-sujetos que acuden a los espacios de formación.

Los modelos implican una definición acerca del estatuto, la función y los rasgos que se adscriben al trabajo y a la identidad docente. En tanto producto de determinadas epistemologías y teorías educativas, no son neutrales. Tanto los planteos tecnicistas, basados en la eficiencia, la división de tareas y la racionalización del currículum así como los del docente reflexivo, o el movimiento de los profesores como investigadores, o las teorías del docente como intelectual crítico y transformador, todos poseen una determinada manera de concebir e intervenir sobre el desarrollo docente.

Al analizar los diferentes modelos se presentan tres dificultades. La primera se refiere al mayor desarrollo de la teorización sobre la formación inicial. La generación de un campo de producción de conocimiento específico sobre la formación permanente y el concepto de formación docente continua, constituyen una cuestión reciente (Ávalos 2007a; Day; Vezub 2008). Ciertos modelos derivan de los planteos teóricos realizados para la formación inicial y en consecuencia no consideran dimensiones específicas de las actividades de perfeccionamiento como, por ejemplo, las condiciones de trabajo y de la organización escolar.

La segunda dificultad es que no se distinguen claramente los modelos de los dispositivos que organizan las actividades de perfeccionamiento. Varias de las clasificaciones realizadas describen determinados dispositivos o estrategias de trabajo, formas de organizar la formación eludiendo explicitar los fundamentos teóricos en los que descansan. Nosotros consideramos que un mismo modelo puede concretarse a través de distintos dispositivos, aunque algunos de estos hayan surgido en el seno de un enfoque determinado. Como veremos más adelante, cada modelo puede asociarse más frecuentemente a un tipo de dispositivo que a otro. Sin embargo, los dispositivos no son privativos de un solo modelo o manera de concebir la formación. Por ejemplo, un curso o seminario de actualización puede desarrollarse desde una perspectiva tecnicista, meramente aplicacionista e instrumental o, por el contrario, desde una teoría sociocrítica que fomente la reflexión y el pensamiento crítico de los docentes.

El tercer problema radica en la dificultad de separar la dimensión política y pedagógica de la formación continua. Algunas clasificaciones refieren a diferentes políticas implementadas y se centran en diferenciar los tipos de oferta y los niveles de gobierno que intervienen en las propuestas. Estas distinciones se entrecruzan con la dimensión pedagógica y resulta difícil distinguir lineamientos de política, de los supuestos u orientaciones pedagógicas, más aún si consideramos la naturaleza política de toda práctica educativa.

LOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La primera distinción surge entre el denominado modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores (Edwards; Escudero; Vezub 2004; Vaillant).

En el caso de los primeros, subyace la idea de un docente deficitario o ineficaz que carece de los conocimientos y herramientas adecuadas para la enseñanza y, por lo tanto, debe ser «reconvertido». El desajuste puede obedecer a la desactualización de los conocimientos disciplinares, pedagógicos o habilidades didácticas, o al cambio de los contextos y de las características de los estudiantes. Los modelos carenciales se dirigen a suplir las lagunas de la formación inicial brindando conocimientos y estrategias que no fueron aprendidas previamente así como a transmitir innovaciones didácticas y nuevos conocimientos de las disciplinas del currículum escolar. La asociación entre teoría y práctica se produce de una manera lineal y directa. Se supone que una vez presentadas y estudiadas las teorías, o las estrategias de enseñanza y nuevas secuencias didácticas, luego los docentes las aplican en sus aulas.

El saber descansa en los expertos y capacitadores que son la voz autorizada relegando a los docentes a una actitud de escucha fundamentalmente asimilativa, comprensiva y/o aplicativa. Predominan las relaciones verticales, el apego a los programas y a los contenidos definidos de manera externa. Este tipo de capacitación se dirige al docente individual sin considerar su pertenencia a determinado equipo o institución. La homogeneización es uno de los rasgos sobresalientes de este modelo. Los dispositivos de formación son comunes a todos los docentes de un mismo nivel educativo, por ejemplo, sin realizar otro tipo de distinciones basadas ya sea en los contextos socioculturales de desempeño o en la trayectoria previa de los profesores.

Aunque los temas se hayan renovado, este modelo ha estado frecuentemente asociado al dispositivo más clásico y extendido: el «curso», dictado por especialistas en contenidos, didácticas especiales o temas pedagógicos generales. Entre esto se encuentran cursos sobre la evaluación de los aprendizajes, la planificación por proyectos, la enseñanza en aulas diversas, la disciplina escolar, la educación sexual, las culturas juveniles, etc. Actualmente, los cursos referidos a las nuevas tecnologías y su integración en la enseñanza ocupan un lugar destacado en la oferta de la formación permanente como consecuencia de las políticas dirigidas a extender y democratizar el acceso a la cultura digital.

La formación se realiza fuera del horario laboral, en forma presencial o semipresencial. Muchos programas implementan aulas virtuales y plataformas de *e-learning* que permiten realizar actividades, debates en foros, etc. Las tecnologías digitales permiten ampliar la cobertura, la cantidad de docentes capacitados y poner a circular materiales valiosos. Generan un mayor intercambio de recursos,

experiencias y opiniones entre los participantes rompiendo la interacción vertical que caracterizaba a los cursos tradicionales.

En el polo opuesto, el modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica y tiene raíces en las epistemologías fenomenológicas e interpretativas al concebir al docente como un profesional activo y reflexivo capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento. Esta perspectiva, formada por distintas corrientes y dispositivos, se dirige a cambiar las bases de la profesionalidad del docente y a reposicionarlo como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos: «Al dar forma a un pedazo de la acción para revisarlo ellos mismos, o para que lo hagan otros, los profesores parecen apropiarse en cierto modo del trabajo. Mediante este procedimiento, fortalecen, o en muchos casos, establecen su propia voz» (Richert Ershler, 205).

Algunos dispositivos implementados bajo este modelo se proponen recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes jerarquizando sus formas de interpretar y actuar. Estas modalidades de formación intentan construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan los docentes considerando cómo inciden, en el trabajo escolar, los contextos socioculturales específicos. El saber experto, teórico y de la investigación educativa se nutre y articula con el conocimiento práctico o de oficio² de los profesores.

La formación «centrada en la escuela» alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas (Vezub 2010). Esta modalidad es una buena expresión del enfoque centrado en el desarrollo. La investigación-acción, junto con los métodos basados en la narrativa y en la sistematización de experiencias pedagógicas (Alliaud y Suárez), también se ubican dentro de esta concepción.

Otro dispositivo son los «ateneos docentes», donde se discuten incidentes críticos y problemas de la enseñanza, basado en el análisis de un caso y en la discusión de alternativas pedagógico-didácticas que lo resuelvan. Otra alternativa frente a las estrategias clásicas, es la «documentación y narración de experiencias» (Suárez 2007; 2011). Al narrar su experiencia y asumir la autoría de los relatos, los docentes se incluyen en el texto, en la situación y la recrean, seleccionan sucesos, enfatizan ciertos aspectos y omiten otros. En síntesis, reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos particulares a su práctica. De este modo, toman conciencia de aspectos no explorados de su práctica, de las dificultades que afrontaron y de las estrategias que inventaron para superarlos. Este tipo de dispositivo requiere alterar las condiciones de trabajo de los docentes, habilitar otros espacios, tiempos y condiciones institucionales para

2 Para una revisión de la categoría «conocimiento de oficio» y del tipo de saberes que se ponen en juego en la práctica docente puede consultarse el capítulo de Félix Angulo Rasco, «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente», en Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez.

posibilitar estas nuevas relaciones de saber-poder y la relocalización de los actores en la escena educativa.

El modelo centrado en el desarrollo considera el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y de la producción de conocimientos de la práctica. Los expertos, asesores o capacitadores trabajan de manera horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia. Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle denominan a este enfoque «conocimiento de la práctica», basado en la indagación como actitud y en la no separación del saber teórico y práctico. Desde esta perspectiva, el conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación y reflexión, al tiempo que se nutren de los aportes de otros (expertos, asesores, investigadores) para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea.

Estas autoras describen los rasgos de este modelo en contraposición con otros. Al primero lo denominan «conocimiento para la práctica», basado en la separación entre teoría y práctica y en la sobrevaloración de la primera. Se plantea que los educadores deben apropiarse del conocimiento formal para mejorar su desempeño. El segundo enfoque, llamado «conocimiento en la práctica», supone que el conocimiento esencial que precisan los docentes para su perfeccionamiento proviene exclusivamente de su accionar y de las reflexiones que realizan sobre su práctica. Se desvaloriza la investigación, el aporte externo y el desarrollo teórico.

Al analizar las experiencias de formación continua, Beatrice Ávalos (2007b) separa las estrategias «cercanas a la capacitación» que, en este artículo, hemos descrito como enfoques instrumentales y carenciales de aquellas «cercanas al desarrollo». La distinción surge de la tensión entre dos polos. En un caso se enfatiza el polo externo, es decir, las necesidades del sistema educativo y sus reformas con el propósito de proporcionar nuevas pautas de trabajo a los docentes, predeterminadas de antemano. El segundo tipo de estrategias privilegia el polo interno, el elemento personal, los intereses y necesidades formativas de los docentes. A través de dispositivos de taller, de procesos de autoformación y de facilitación, los profesores construyen y participan activamente de las innovaciones a implementar y de su propio desarrollo.

Christopher Day (2005) proporciona una conceptualización amplia que abarca las diversas experiencias que pueden ser incluidas bajo la noción de desarrollo profesional del docente:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales

de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente. (17)

Este concepto implica pensar en el aprendizaje informal que ocurre en los equipos docentes al interior de las escuelas o a través de formas de asociación entre profesores universitarios, maestros o redes interescolares.

Al repasar los programas de formación permanente del profesorado en España, Rafael Yus Ramos distingue cuatro modelos vinculados a ciertos dispositivos:

- **TRANSMISIVO.** Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otras instituciones, o de las administraciones educativas y centros de profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.
- **IMPLICATIVO.** Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.
- **AUTÓNOMO.** Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son autogestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.
- **EQUIPO DOCENTE.** Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide.

Este último modelo es similar a lo que se conoce «como comunidades de aprendizaje y práctica» (Wenger; Lieberman y Wood; Imbernón). Es decir, grupos profesionales de interacción sociocognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones de saber-poder. Las comunidades de práctica son una oportunidad para que los docentes hagan más efectiva su enseñanza, analicen los contextos socioculturales de la escolaridad contemporánea y busquen respuestas a los problemas que se les plantean en las aulas. Sus rasgos centrales son:

- El carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo.
- Están centradas en la práctica, en el accionar de los docentes.
- La mejora de los aprendizajes de los alumnos es el punto de llegada.
- Son horizontales, promueven la participación de todos los docentes.
- Valorizan el saber de la experiencia, construido en la práctica.
- Generan compromiso, responsabilidad profesional a través del establecimiento de metas compartidas.
- Enfatizan los procesos reflexivos y metacognitivos.

Por último, nos interesa resumir la clasificación de Lise Chantraine Demailly en una publicación que ha tenido escasa difusión en nuestro medio. El interés que presenta su trabajo radica en los elementos o variables que utiliza para establecer cada modelo o «forma». La autora se refiere al vínculo pedagógico que se establece entre formador-formado; la representación del acto de formación; la autonomía y legitimidad del formador; la naturaleza de los dispositivos; el estatuto simbólico de los saberes puestos en juego, y la coherencia del modelo de formación con una estrategia de cambio.

- **LA FORMA UNIVERSITARIA.** El vínculo formador-formado es similar al que se establece entre los profesionales liberales y sus clientes, al descansar en la valoración de las competencias y del prestigio personal del formador, así como en el carácter voluntario de la formación. Su finalidad es la transmisión de saber, de teoría que los formadores producen de manera directa a través de la investigación.
- **LA FORMA ESCOLAR.** Está organizada por un poder o autoridad legítima exterior y oficial que define el programa y los contenidos. Los formadores representan a esa autoridad, pero no son responsables personales de lo que enseñan. El capacitador y los docentes entablan una relación obligatoria en el marco de un plan de formación determinado de manera previa y externa.
- **LA FORMA CONTRACTUAL.** Evidencia una relación simbólica basada en el contrato entre formador y formado, o entre los docentes y las instituciones asociadas a las escuelas. La formación es producto de una negociación libre entre los participantes, quienes establecen las modalidades y los contenidos.
- **LA FORMA INTERACTIVA-REFLEXIVA.** Tiene como finalidad la resolución de problemas reales, en la situación en que ocurren, a través de la ayuda mutua entre formador y formado. Puede implementarse en torno de proyectos o grupos de investigación-acción. La producción de saberes es colectiva y responsabilidad de todos los participantes quienes ponen a prueba, en la práctica, las innovaciones que retroalimentan el proceso de desarrollo profesional.

Pasando ahora al plano exclusivo de las políticas de formación continua, en torno a éstas también se han tejido clasificaciones específicas. Ávalos (2007a) distingue tres tipos de ofertas en la región según el nivel de gestión que organiza las actividades y toma las decisiones:

- Actividades organizadas centralmente por los gobiernos para el conjunto de docentes o para grupos determinados sobre los que se desea producir un cambio. Pueden ejecutarse de manera centralizada o descentralizada, a través de los gobiernos locales, provinciales, estadales.
- Actividades descentralizadas cuyos lineamientos, objetivos y estrategias se deciden en el nivel local de gobierno educativo.
- Actividades organizadas por las instituciones escolares: las escuelas y sus docentes definen las acciones de desarrollo profesional en las que desean involucrarse. Para concretarlas reciben fondos de las dependencias administrativas a través de concursos de proyectos para el fortalecimiento institucional y la mejora de los resultados educativos.

Cada una de estas políticas no se vincula de manera unívoca con un solo modelo de formación. Su concreción puede darse a través de los múltiples dispositivos ya mencionados y de la combinación de estrategias y modalidades diversas de trabajo con la finalidad de ofrecer alternativas que se adapten a contextos, condiciones, problemáticas y trayectorias docentes singulares.

Hay que pensar los dispositivos de desarrollo profesional en función de las características, necesidades y tradiciones que presenta un determinado colectivo docente. Estas necesidades y problemas pueden entrelazarse con los objetivos y principios de política educativa que se implementan ayudando a su definición, discusión y replanteo. Las trayectorias y experiencias personales previas de los docentes constituyen la matriz desde la cual estos se apropian y reinterpretan los temas, debates y objetos que se discuten en los espacios de formación.

Las decisiones respecto a qué dispositivo utilizar dependen de los propósitos y problemas que se quieren atender y de las condiciones laborales e institucionales que estructuran la carrera y los puestos de trabajo. Cualesquiera sean los objetivos, no es posible adoptar un modelo meramente transmisivo, en el cual se desdibuje la identidad y los saberes previos de los docentes, sus deseos de aprender, preocupaciones cotidianas e intereses. La apuesta a la autonomía profesional es un riesgo que habrá que tomar y para el cual será necesario construir nuevas condiciones y tradiciones de formación. En este punto conviene escuchar la voz de los docentes: ¿cómo conciben su formación permanente, como una obligación, una necesidad o un deseo? ¿Qué buscan, qué esperan encontrarse cuando acuden a un espacio de formación?

EL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Los datos que presentamos a continuación han sido recogidos en el contexto de un trabajo de campo cualitativo³ dirigido a indagar cuáles eran los sentidos asociados al perfeccionamiento de un grupo de docentes de nivel primario y secundario, y de qué manera esas instancias de formación configuraban su trayectoria profesional. El grupo de docentes con el que trabajamos había participado de un mismo curso en el área de las Ciencias Sociales en un distrito del conurbano de la Provincia de Buenos Aires.

El programa del que participaron⁴ fue parte de las políticas seguidas entre 1998 y 2000 en Argentina para implementar la reforma curricular, el cambio operado en la estructura del sistema educativo con la extensión de la escolaridad obligatoria a los dos primeros años de la escuela media. El trabajo de campo se circunscribió a docentes del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, es decir, la escolaridad correspondiente a los 12, 13 y 14 años de edad, período actualmente transformado por la nueva Ley de Educación de 2006. Dicho ciclo fue el más afectado por la reforma, sus docentes vivieron las mayores tensiones, transformaciones y amenazas a su condición y trayectoria.

En este marco se entrevistaron 25 docentes⁵ y, una vez finalizada la capacitación, se siguió la trayectoria de cuatro de ellos en profundidad para analizar cómo valoraban y resignificaban lo aprendido en dicha instancia. A pesar del tiempo transcurrido y de los cambios recientes ocurridos en el contexto legal y sociocultural de la escolarización, los sentidos, motivaciones y expectativas de los docentes que analizaremos refieren a cuestiones más estables y menos coyunturales, por lo que consideramos revisten interés y actualidad para repensar la pedagogía de la formación permanente.

Uno de los corolarios de la perspectiva de la formación docente como una empresa de larga duración es que, cuando los profesores comienzan una actividad

3 Los datos corresponden al trabajo de tesis doctoral de la autora: *Las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales* (Vezub 2008).

4 El desarrollo del curso se realizó a lo largo de tres cuatrimestres y estuvo a cargo de Universidades Nacionales y del cuerpo de profesores que estas contrataron, las cuales mediante mecanismos de licitación, fueron asignadas para efectuar la formación de los profesores de su zona de influencia. La formación se organizaba en torno a tres módulos de cursado simultáneo en cada cuatrimestre: la fundamentación teórico-pedagógica; el área de ciencias sociales basada en los contenidos disciplinares, y el módulo de práctica docente. Este último debía funcionar como una especie de articulación e integración de los dos anteriores pero fue implementado de manera disímil según los casos. Algunas universidades optaron por fusionar los módulos 2 y 3 en un mismo bloque.

5 Del total de docentes, nueve tenían título de maestros de nivel primario; trece tenían título de profesores de secundaria, y otros tres ejercían en dicho nivel sin formación pedagógica y poseían títulos profesionales universitarios. La mayoría (19 docentes) trabajaba en la docencia desde hacía seis años. La mitad (doce) se desempeñaban exclusivamente en escuelas del sector público, siete de ellos también ejercían en instituciones privadas y otros seis trabajaban solamente en escuelas del sector privado.

de perfeccionamiento, lo hacen desde sus experiencias anteriores. La trayectoria profesional es una construcción que surge de la interacción de múltiples elementos: los profesores y su contexto de acción, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, el pensamiento y la acción. Los recorridos anteriores, los cursos transitados, los autores leídos, los sitios educativos de internet visitados, las escuelas que acogieron a cada uno durante sus primeros pasos en la docencia, etc. Todas estas experiencias dejan huellas, sedimentos que contribuyen a la reconfiguración y cambio de las identidades profesionales previas o a su consolidación. Por eso es importante recuperar lo que los docentes dicen sobre su formación inicial en los relatos y entrevistas realizadas.

¿CÓMO VALORAN LOS DOCENTES SU FORMACIÓN INICIAL?

Para las maestras de primaria la formación que les brindó el instituto es demasiado general, básica e insuficiente: «los conocimientos que adquirís en el profesorado son pocos»⁶ (A3M). De allí que sean conscientes de la necesidad de seguir formándose, «tenés que seguir insistiendo», afirma otro entrevistado (B18M). Desde su perspectiva, las insuficiencias radican en la escasa cantidad o extensión de los saberes disciplinares que aprendieron y que deben enseñar, en un momento de importantes cambios curriculares y de renovación de los contenidos. La necesidad de continuar su desarrollo profesional responde, además, a las nuevas exigencias del oficio vinculadas con los problemas de los alumnos en los barrios y territorios más carenciados donde trabajan.

Yo estudié una carrera docente para entrar en un grupo diferente a los que estoy tratando ahora. Vos estás hablando y hay dos que están insultándose. ¡Yo no me preparé para esto! O le tenés que decir «abrí la carpeta», ¡no!, se suponía que el alumno iba a la escuela para aprender. Y en este momento no va a la escuela para aprender. Es un espacio social. (B13P)

Hoy día los docentes nos vemos superados por la situación de los chicos y los profesorados dejan mucho que desear. (A14M)

Las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias se hallaban muy deterioradas en un contexto de crisis económica y social, donde la constitución de las subjetividades de los alumnos fue profundamente alterada. Los adolescentes se encuentran desmotivados, desinteresados para estudiar. La escuela ha perdido su sentido, transmite saberes que para ellos no tienen utilidad, los profesores les hablan en un lenguaje que les resulta ajeno. La escolaridad ha dejado de ser esa

6 En el momento de realizar las entrevistas (años 2000 y 2001) la formación de los maestros de primaria tenía tres años de duración y la de los profesores secundarios cuatro. Varios de los maestros de primaria entrevistados eran graduados de planes anteriores, de dos años y un cuatrimestre de residencia docente. Actualmente, y de acuerdo a la nueva Ley del 2006, todos los planes de formación docente son de cuatro años, sin distinción del nivel educativo para el que forman.

promesa futura (mejorar las condiciones de vida, insertarse en un trabajo, ascender socialmente).

Varios de los entrevistados, antes de realizar sus estudios docentes, habían comenzado y abandonado carreras universitarias. Desde esta experiencia, comparan su formación en el terciario. Los profesores formados en la universidad consideran que tienen una mirada demasiado estructurada o academicista, poco didáctica e innovadora y que carecen de las estrategias que facilitan la transmisión del conocimiento:

Las materias pedagógicas nunca las tuve. Así que, en realidad, para mí eran una gran intriga. Por ejemplo ver un mapa conceptual, cómo se hace una red, son herramientas que a mí me faltan. (A12O)

Yo hice dos didácticas en la UBA, pero tenés que tener suerte de que en didáctica especial te toquen buenos profesores. ¡Hay que tener mucha suerte! Además, capaz que el titular de la cátedra es un capo, pero el ayudante no lo es y depende en qué práctico te anotes. (B2oP)

Desde hace nueve años que estoy dando clases, antes de recibirme de abogada ya empecé. Pero no soy muy creativa, eso parte de uno y también de la formación que uno tuvo. (B21O)

Los profesores de secundaria contrastan la formación del instituto terciario y de la universidad, señalan la menor exigencia y preparación que brindan los institutos por los cuales pasaron casi todos⁷. La percepción, el sentimiento de los docentes es de insuficiencia, de impotencia, parecería ser que su preparación, los años de estudio y los saberes didácticos adquiridos ya no alcanzan para afrontar estas nuevas realidades y escenarios escolares, cada vez más complejos.

¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES?

La necesidad de profundizar en las cuestiones didácticas, vinculadas con la transmisión de los contenidos, con las características, comportamientos y actitudes que manifiestan los alumnos en clase, no sólo preocupa a quienes se han formado en la universidad ya sea como docentes o profesionales. Por el contrario, varios de los profesores egresados de los institutos terciarios también esperan que los trayectos de actualización y capacitación les brinden herramientas didácticas:

7 En Argentina la formación inicial de los profesores de secundaria se realiza tanto en institutos terciarios, de formación superior, como en las universidades. En este caso, el título de profesor se agrega al de la disciplina de formación que brinda la identidad fundamental; las materias pedagógicas son pocas y se cursan generalmente hacia el final de la carrera. De esta manera los estudiantes se aseguran una salida laboral más rápida, mientras intentan otras inserciones profesionales o, en algunos casos, tratan de evitar la elaboración de la tesis de grado como requisito para obtener el título profesional universitario, recibiendo de «profesor de...».

Yo necesito más capacitación en el tema de la pedagogía. Cómo bajar determinados conceptos, determinado contenido a los chicos. En general hay un desinterés por parte de los alumnos del tercer ciclo hacia todas las materias, pero en determinadas áreas es muy evidente. No les interesa directamente nada sobre la materia. (A6P)

La demanda o preocupación por las estrategias de enseñanza no refiere tanto a la didáctica específica de su disciplina en particular sino a las estrategias de enseñanza, válidas en ciertos contextos escolares altamente transfigurados donde los métodos tradicionales resultan impotentes:

En este momento la educación está pasando por un mal momento, por la conducta de los alumnos y por los problemas que hay en la sociedad. Yo pienso que a los docentes nos tendrían que dar una capacitación en ese sentido, para manejar situaciones difíciles donde vos al chico no lo podés contener con una amonestación, con un llamado de atención ni con que se lleve una materia. Hay una crisis muy grave en ese sentido. (A9P)

Como se observa en los testimonios transcritos, las necesidades de formación y desarrollo profesional se construyen no sólo a partir de inquietudes personales o de las lagunas formativas de los estudios iniciales sino que también surgen de los problemas, de las urgencias de la experiencia escolar y de los desafíos actuales de la tarea docente. El componente personal, las propias inquietudes e intereses impulsan la búsqueda del desarrollo profesional. Una de las entrevistadas se declara como «una lectora entusiasta» porque siempre compra libros nuevos, CDs y recursos multimediales. Otros han acudido a congresos o jornadas, algunos se consideran asiduos seguidores ¿o consumidores? de cursos.

¿DE QUÉ MANERA CONCIBEN LOS DOCENTES SU DESARROLLO PROFESIONAL?

Los entrevistados reconocen que necesitan capacitarse: «los cursos siempre te dejan algo», «nunca están de más, siempre tenemos cosas para rescatar», «uno nunca termina de aprender todo». Una de las entrevistadas considera que la capacitación jerarquiza al docente en la sociedad, en un momento de desprestigio de la profesión, de pérdida de confianza y autoridad.

En este marco, los profesores trataron de elegir las actividades que responden a sus inquietudes, pero también de asistir a los cursos que tenían reconocimiento y puntaje oficial o que precisaban para estar a tono y en sintonía con la reforma y los cambios curriculares:

Los motivos por los que hice el curso fueron por la nueva reforma, por la Ley Federal de Educación... había que empezar con este cambio de la Ley, un poco por obligación empecé el curso, por eso lo hice. (A4M)

Había gente que decía que hacía la capacitación porque estaban obligados, porque iban a perder sus horas si no se capacitaban. (A1M)

Había que capacitarse para esta nueva estructura que implementaron en el sistema educativo... se decía que si no hacías los cursos de la Red Federal ibas a quedar fuera de los listados... que uno podía quedar fuera del sistema. (A6P)

Los docentes buscan cursos ligados con aspectos prácticos del oficio. Los temas referidos a la motivación de los alumnos, el manejo de situaciones conflictivas, los problemas sociales que penetran y se manifiestan en el aula junto con las estrategias y métodos didácticos, están en el ranking de los más mencionados por los entrevistados. Estos hallazgos coinciden con los resultados del último Censo Nacional de Docentes 2004 realizado en Argentina. Al preguntar sobre las temáticas en las que desearía recibir capacitación, y a pesar de la dispersión de las respuestas (había trece opciones), las tres más elegidas⁸ que concentran porcentajes entre un 20% y 25%, son: a) características psicológicas, sociales y culturales de los sujetos que aprenden; b) relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo), y c) estrategias de enseñanza y didácticas especiales.

Las actitudes de los docentes sobre el desarrollo profesional y la formación continua pueden resumirse en dos: las que rechazan el perfeccionamiento y las que lo aceptan e intentan aprovecharlo para reflexionar sobre su tarea. En el primer extremo encontramos profesores que niegan cualquier aporte de la capacitación realizada. Sienten que en estos espacios se cuestiona su saber y hacer, por lo que asumen una actitud defensiva y se resisten a movilizar sus esquemas de pensamiento y de acción:

Había docentes que lo único que hacían era rechazarlo, pero sin leerlo, ni analizarlo; estaban los que dicen «¡ah!, pero esto ya lo sabíamos», o que la bibliografía que dieron la conocían toda. Son unos soberbios, porque dieron material muy novedoso. Había gente que decía: no vale la pena cambiar nada, total los alumnos igual no aprenden. (A3M)

Se trata de trayectorias más herméticas en las cuales se privilegia lo aprendido y consolidado (producto de la experiencia o de la formación anterior) por encima de aquello nuevo por aprender. Los cambios son vividos como amenazantes y se emplean conductas y rutinas defensivas que inhiben el aprendizaje y el desarrollo profesional.

En la segunda postura, los docentes que aceptan la formación, señalan aspectos negativos del curso transitado (vinculados con cuestiones de la reforma y de la organización) pero consideran que fue una oportunidad para su desarrollo. Se trata de trayectorias más abiertas y flexibles que asumen el cambio como algo inherente a su profesión. Sobre todo, son las maestras de escuela primaria las que conciben la capacitación como un proceso de crecimiento personal y desarrollo profesional:

8 Datos correspondientes a docentes en actividad del Tercer Ciclo del nivel de Enseñanza General Básica, mismo ciclo que hemos considerado en nuestro estudio. Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004.

Si el curso es realmente serio y es un lugar donde vos aprendés, donde crecés, me parece que sí, que los docentes necesitamos capacitarnos. (A4M)

Todo lo que yo aprenda es para mis alumnos [. . .] Después de un curso de capacitación hay un montón de experiencias que uno recibió, del capacitador, de los compañeros, que se te van filtrando y que te modificaron, cambiaron tu actitud, tu disposición, renovaron tus ganas. A mí me pasa eso en los cursos. Es como que te dan nuevos ánimos. (A11M)

Otros entrevistados enfatizan la obligación y la carga de tiempo extra clase que hay que invertir para perfeccionarse. No obstante, estas imágenes sobre la capacitación como obligación tampoco se contradicen con la formación entendida como una oportunidad de desarrollo personal y profesional, ya que ambas pueden coexistir:

En realidad, capacitarse en esta época es difícil. Cada vez que te dicen «¡tenés que hacer un curso de capacitación!», hay mucha gente que no lo hace porque es una carga extra. Porque significa más dinero, más tiempo, menos descanso, menos tiempo para el trabajo, menos tiempo para tu casa, más exigencias. Encima después tener que pedir en la escuela quinientos permisos que no te quieren dar. (A25M)

El desarrollo profesional se vincula con la responsabilidad del docente, muestra su compromiso con la renovación y mejora de la enseñanza. Para que esta sea efectiva no es posible enseñar siempre lo mismo, de igual manera y con independencia de las características del grupo de alumnos, de los años transcurridos o de los cambios curriculares. Las imágenes que tienen los docentes sobre la formación permanente se conectan por lo tanto con la idea del cambio, de la innovación educativa. La consecuencia es asumir el perfeccionamiento como algo inherente al trabajo docente, como una responsabilidad ética de la profesión:

Yo enseño Lengua. Antes se enseñaba la gramática estructural y ahora se enseña la gramática textual. Si vos no te actualizás vas a seguir enseñando lo que aprendiste alguna vez, que es la gramática estructural, que no se enseña más. Y hay muchísima gente que sigue enseñando eso. (A11M)

Todos los profesores necesitamos capacitarnos. En todas las áreas necesitás capacitarte dado que es una ciencia y las ciencias siempre van avanzando. Si vos no te capacitás, estás quedando un paso atrás. En cualquier disciplina tenés que capacitarte. (A7P)

Como se desprende de los relatos de los profesores, la rutina y las condiciones institucionales (sumadas a los contextos socioculturales difíciles donde muchos se desempeñan) conspiran contra el entusiasmo, la vocación y el compromiso docente con la enseñanza y la educación. El trabajo cotidiano en las escuelas se caracteriza por la soledad, la falta de tiempo y de instancias para trabajar con otros y reflexionar sobre la tarea. A esto se agregan los rasgos actuales del alumnado que terminan por desalentar al docente produciendo

una progresiva pérdida de las inquietudes profesionales, de las motivaciones e ideales que llevaron a elegir la docencia. Por ello es fundamental el papel que se otorgue a las actividades de formación continua así como garantizar su calidad y pertinencia, junto a la realización desde supuestos reflexivos que permitan revisar las prácticas y construir otras mejores apostando al carácter colectivo de la profesión.

¿QUÉ ESPERAN LOS DOCENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA?

En cuanto a las expectativas que tienen los docentes sobre las actividades de formación, los entrevistados plantean principalmente dos cuestiones: que les sirva para su práctica y que fomente el intercambio de experiencias entre pares con los colegas de otras escuelas que trabajan en otros o en similares contextos.

No obstante, no hay que dejarse tentar por «la tiranía de la práctica» ya que, en muchas ocasiones, los problemas, urgencias y demandas que los profesores formulan constituyen emergentes debajo de los cuales subyacen problemas más profundos y menos visibles. Hay que poder desentrañar las necesidades reales de formación, los elementos que constituyen el problema y sobre los cuales se requiere realizar un trabajo formativo. Para ello hay que identificar, desocultar y abordar los aspectos implícitos de las prácticas.

Los datos que analizaremos a continuación pertenecen a otra investigación también realizada en Argentina⁹ y fueron recogidos en 2011 a través de un cuestionario estructurado, aplicado a una muestra intencional de 263 docentes de nivel primario y secundario¹⁰. El instrumento se propuso indagar la manera en que los docentes perciben su oficio, qué sentidos le atribuyen, cuáles son los saberes necesarios para su tarea, en qué aspecto de la profesión se sienten más fuertes, en cuáles más débiles. En ese marco se incluyó una pregunta referida al tipo de actividades de desarrollo profesional que preferirían realizar. Las opciones de respuesta incluían un abanico amplio de posibilidades considerando las concepciones actuales sobre el desarrollo profesional.

Para continuar con su desarrollo, en primer lugar, casi la mitad de los docentes (48%) elige seguir estudiando sistemáticamente a través de distintas variantes formales y organizadas externamente: cursos, nuevas carreras de grado o estudios de posgrado. Estas respuestas ponen en evidencia la preferencia por formatos tradicionales, más cercanos a lo que hemos descrito en término de modelos carenciales y políticas centradas en la oferta. Posiblemente son además las opciones más disponibles y masivas.

9 Nos referimos al Proyecto «Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación» (2011-2014) financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Otros resultados de esta investigación pueden consultarse en Alliaud y Vezub.

10 Se recogieron 120 cuestionarios de maestros primarios y 143 de profesores secundarios que trabajan en escuelas de la provincia de Buenos Aires (zona conurbano) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En segundo lugar, casi un tercio (31,6%) se inclina por actividades de tipo académico: participar de una investigación, ir a congresos, leer bibliografía de su especialidad o escribir libros de texto. Todas estas opciones se ubican dentro de los dispositivos de carácter autónomo que implican un fuerte componente de motivación personal.

Las opciones vinculadas con dispositivos basados en la idea de equipo docente, redes, comunidades de aprendizaje y proyectos institucionales, alentadas por los expertos, se ubican para los entrevistados en tercer lugar (14%), bastante alejadas de los dos primeros tipos de actividades. En esta categoría se incluyeron dispositivos centrados en el desarrollo tal como el enriquecimiento de su trabajo en la escuela mediante su participación en proyectos de innovación o en comunidades profesionales. Sólo un 3% de los profesores consultados eligió la opción «no hacer nada», lo que pone en evidencia un profesorado bastante motivado hacia el perfeccionamiento.

No se observan mayores diferencias entre las respuestas obtenidas de los maestros primarios y profesores de secundaria. En el caso de las actividades formativas que denominamos como «académicas», éstas son elegidas por un 5% más de profesores secundarios, aspecto posiblemente vinculado con la identidad y cultura profesional construida durante la formación inicial. Si bien en Argentina los estudios de profesorado secundario pueden realizarse tanto en institutos superiores como en las universidades, existe una fuerte tradición académica en sus orígenes, a diferencia del magisterio, donde ha predominado el normalismo y la identidad de un docente de carácter generalista, más pedagógico y con mayor peso de los componentes morales y vocacionales.

POSIBILIDADES Y LÍMITES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En este apartado final se analizan algunos nudos críticos que enfrenta el campo de la formación permanente a pesar de la reciente expansión que se observa en su producción académica y en las políticas de formación continua. En este sentido, si bien se reconocen los esfuerzos por conceptualizar y demarcar el horizonte del desarrollo profesional docente, la investigación con base empírica, basada en el relevamiento y construcción de datos primarios, sigue siendo acotada. A continuación se mencionan algunas de las razones que han limitado el avance de estas investigaciones.

En primer lugar, se trata de un espacio de reciente institucionalización (Vezub 2009) y, en ciertos países, de ninguna o muy baja institucionalización. La creación de organismos, direcciones gubernamentales e instituciones dedicadas específicamente a la formación continua, ha sido tardía si se la compara con la conformación del sistema de formación inicial. En Latinoamérica, este proceso generalmente ha ocurrido entre los ochenta y los noventa. Esto no significa que anteriormente no haya habido antecedentes y actividades dentro de este ámbito.

Pero en la agenda de las políticas y en la historia de los sistemas educativos es un tema bastante nuevo¹¹. La situación más corriente todavía es que la formación continua carezca de fondos permanentes, legislación-normativa, instituciones específicas y equipos de formadores que se dediquen a esta tarea con cierta estabilidad y regularidad.

En segundo lugar, la rápida, cambiante y volátil naturaleza de las actividades de formación continua dificulta su seguimiento y estudio, a lo que se suma la ausencia de mecanismos de monitoreo sistemáticos planificados por las políticas que evalúen «el impacto de las experiencias existentes, de modo de hacer ajustes en su operación» (Ávalos 2007a, 27). Los programas suelen carecer de criterios explícitos y objetivables —más allá de la cobertura, cantidad de docentes capacitados— en base a los cuales considerar sus logros.

Esta dificultad radica, por un lado, en la naturaleza y complejidad del desarrollo profesional docente y, por el otro, en los métodos de investigación que se han utilizado para analizar la problemática y generar conocimiento a partir de las experiencias y programas de formación en servicio.

En cuanto a lo primero, cabe recordar que la noción misma de desarrollo profesional se ha ampliado incluyendo a todas las experiencias de aprendizaje que de alguna manera mejoran el desempeño docente, los aprendizajes de los alumnos y el funcionamiento de las escuelas. Dada la amplitud del concepto, resulta difícil poder capturar, analizar y precisar el alcance e impacto que tienen actividades de tan diversa índole. La factibilidad de examinar acciones que se realizan en el marco de programas y dispositivos formales (cursos, seminarios, talleres, especializaciones, etc.) difiere de la posibilidad de indagar el significado y los cambios que se producen a partir del desarrollo profesional autónomo (asistencia a congresos educativos o de su especialidad, lectura de bibliografía y revistas especializadas, participación en redes docentes y foros de intercambio).

La dinámica compleja del perfeccionamiento dificulta su estudio, porque las políticas y programas van mutando rápidamente, de la mano de las gestiones y gobiernos educativos, ya sea porque no se documentan y/o difunden sus resultados, o porque las prioridades, contenidos y formatos son diversos y varían de

11 El relevamiento de algunos países de la región arroja las siguientes fechas de creación de organismos de formación continua. Chile es el caso más antiguo. En 1967 crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación. En la Argentina se funda el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (CPEIP) en 1987, organismo con delegaciones provinciales que ofrecían cursos para profesores de secundaria. En 1994 se crea la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) que comienza a funcionar hacia 1996 financiando y acreditando instituciones oferentes de capacitación en base a los lineamientos y prioridades establecidas por la reforma educativa. México funda el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio (PRONAP) en 1994, y en 1999 crea la Dirección de Formación Continua de Maestros en servicio. En 1996 Uruguay funda el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto como institución responsable de organizar y dictar cursos de perfeccionamiento docente y diversas actividades de desarrollo profesional docente. Para una revisión de los antecedentes y procesos de institucionalización de la formación permanente en la Argentina, consultar Vezub 2009.

acuerdo con los destinatarios, niveles educativos, coyunturas y necesidades del sistema y de cada contexto escolar.

Sobre lo segundo, los métodos de investigación aplicados, la dificultad des-cansa en el desarrollo de una lógica de análisis basada en la causalidad o linealidad y en la consideración de la capacitación como un factor aislado, como una variable independiente. La formación continua ha sido fundamentalmente estudiada en asociación con las políticas educativas y desde una mirada centrada en el establecimiento de relaciones causa-efecto (Vezub 2008). Desde este enfoque, se establece, primero, el sentido de la transformación curricular, didáctica u otra a implementar; segundo, se diseñan los cursos, seminarios o talleres de formación que los docentes deberán realizar para adquirir las nuevas habilidades y marcos conceptuales que requiere la transformación, y, tercero, se analiza su impacto. Bajo esta perspectiva subyace una creencia según la cual la renovación de las prácticas es consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado sin atender a otras variables estructurales, históricas, subjetivas o institucionales.

Esta mirada se ha correspondido con los métodos positivistas o neopositivistas centrados en la objetivación, medición y control de los procesos humanos y formativos. Estas metodologías no dan cuenta de la riqueza y complejidad que entrañan las actividades de desarrollo profesional docente. Por el contrario, se requiere de métodos interpretativos y del análisis sociocrítico en tanto epistemologías capaces de reconstruir la experiencia formativa de los docentes y los saberes que se construyen en la práctica y en el intercambio con otros. Estas maneras de indagar los espacios de formación y la trayectoria de los sujetos deben ubicarse en la trama más amplia del contexto sociopolítico y cultural en el que ocurren revisando las continuidades y rupturas que se establecen con las tradiciones pasadas, con las identidades docentes construidas y con la historia colectiva de la profesión.

Más recientemente se ha comenzado a forjar otra mirada del problema. Algunas se basan en el análisis de las «buenas prácticas», en recoger y analizar experiencias de formación continua que se consideran potentes para iluminar la cuestión desentrañando los factores, las características y componentes que tienen en común (De Andraça; Ornellas; Vezub 2010). Otros trabajos se han centrado en la reconstrucción de las experiencias en los espacios destinados al desarrollo profesional a través de métodos narrativos (Castañeda; Alliaud y Suárez; Vezub 2011) y de investigaciones cualitativas.

Estas estrategias metodológicas y esta epistemología ponen en evidencia que la renovación de la práctica docente no depende de un curso, no es una consecuencia directa de ningún programa o dispositivo de formación por más renovado y pertinente que sea. Se requiere de un cambio simultáneo en múltiples planos, variables y dimensiones de los sistemas escolares incluyendo las condiciones de trabajo y los recursos que apoyan la tarea docente.

La investigación sobre el tema ha mostrado que algunos modelos, dispositivos y programas de desarrollo profesional, suelen generar cambios o transformaciones más profundas y duraderas que otros. Estos trabajos (Navarro y Verdisco; Ingvarson et al.)

han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para el cambio de las prácticas. Cuando existe trabajo en equipo y apoyo *in situ*, en sus propias aulas, los docentes pueden probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren.

Los programas de formación permanente que logran producir mejoras y transformar la enseñanza reúnen varios de los siguientes rasgos:

- Se dirigen a los colectivos docentes facilitando la formación de equipos que luego continúan con las innovaciones en su práctica diaria.
- Generan y dejan capacidad instalada en las instituciones.
- Están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades.
- Son flexibles, diversos, contruidos a medida o adaptables a las circunstancias y características del entorno escolar.
- Proveen apoyo, retroalimentación *in situ* a través de asesores que se involucran con la escuela y trabajan en el aula.
- Tienen continuidad. Se sostienen en el mediano o largo plazo, no se interrumpen frente a un cambio de gestión.
- Los colegios, asociaciones profesionales y gremiales se comprometen y brindan su apoyo.
- Se conectan con el análisis y las necesidades de la práctica.
- Permiten el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva, haciendo énfasis en el aprendizaje activo y en los procesos de indagación de los docentes.
- Consideran las creencias y representaciones previas de los profesores.
- Alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias prácticas de puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones.
- Permiten la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia docente y del saber pedagógico colectivo y público.
- Posibilitan o se apoyan en el funcionamiento de redes docentes y comunidades de aprendizaje.
- Son legalmente reconocidos, se acreditan y se articulan con la carrera docente. (Vezub 2012)

Como se puede apreciar esta enumeración coincide con varios de los principios y concepciones vinculadas a los modelos centrados en la idea de desarrollo. Cada modelo tiene sus potencialidades y sus límites y es capaz de responder a determinadas necesidades o problemas: depende de lo que se pretenda transformar y de cómo se conciba a los docentes, a los actores y destinatarios de la formación, y del vínculo que se quiera fomentar entre el oficio de enseñar, la cultura y la sociedad.

La reconceptualización de la pedagogía del desarrollo profesional docente y el diseño de dispositivos de formación deberán articular diversas necesidades y demandas: en primer lugar, las identidades profesionales previas, producto de la formación inicial con las identidades que se propone forjar la formación permanente; en segundo lugar, deberá conjugar las necesidades del sistema, de las instituciones y de los docentes; en tercer lugar, tendrá que considerar el desarrollo profesional en el contexto del cambio de las condiciones laborales y de las organizaciones escolares que regulan el trabajo docente. Por último, deberá reevaluar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente, para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso, además de las clásicas jerarquías existentes.

LISTA DE ENTREVISTADOS			
Entrevistado*	Formación Inicial - Título	Sexo	Antigüedad
A1M	Maestra Primaria	F	12 años
A2M	Maestra Primaria	F	15 años
A3M	Maestra Primaria	F	9 años
A4M	Maestra Primaria	F	25 años
A5P	Profesor de Historia	M	12 años
A6P	Profesor de Historia	M	4 años
A7P	Profesor de Historia	F	12 años
A8P	Profesor de Historia	F	7 años
A9P	Profesor de Geografía	M	8 años
A10O	Abogada	F	4 años
A11M	Maestra Primaria	F	9 años
A12O	Enfermera y Lic. en Educ	F	8 años
B13P	Profesor de Geografía	F	15 años
A14M	Maestra Primaria	F	14 años
B15P	Profesor de Geografía	F	11 años
B16M	Maestra Primaria	F	6 años
B17P	Profesor de Geografía	F	21 años
B18M	Maestra Primaria	F	35 años
B19P	Profesor de Historia	M	10 años
B20P	Profesor de Historia	F	11 años
B21O	Abogada	F	9 años
B22P	Profesor de Historia	M	10 años
B23P	Profesor de Geografía	M	10 años
B24P	Profesor de Historia	F	10 años
A25M	Maestra Primaria	F	3 años

*Las letras A y B designan a las dos instituciones oferentes de la capacitación docente que fueron utilizadas como referentes para constituir la muestra de profesores a entrevistar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea y Suárez Daniel (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-CLACSO, 2011.
- Alliaud, Andrea y Lea Vezub. «El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos» en *Diálogo Educativo*, vol.12, n.37, 2012, pp.927-52.
- Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999
- Ávalos, Beatrice. *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo, 2007a.
- Ávalos, Beatrice. «El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana» en *Pensamiento Educativo*. vol.41, n2, 2007b, pp.77-99.
- Bolívar Botía, Antonio. «La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación» en Escudero, Juan Manuel y Alberto Luis Gómez (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- . «La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.8, n.2, 2010, pp.10-33. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf> [Accedido en setiembre de 2012].
- Castañeda, M. Adelina. «Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica». Ponencia presentada en I Congrés Internacional Noves tendencies en la formació permanent del professorat, Universidad de Barcelona, 2007.
- Chantraine Demailly, Lise. «Modelos de formação continua e estratégias de mudança» en Nóvoa, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica» en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, 2003.
- COM 392 final. *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Comunicación de la Comisión de Comunidades Europeas al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas, 2007.
- Day, Christopher. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- De Andraça, Ana (org.) *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL, 2003.
- DINIECE, Ministerio de Educación. *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados Definitivos*. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprensa.pdf [Accedido en octubre de 2007].
- Edwards, Verónica. «Hacia la construcción del perfeccionamiento docente» en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile: PIE-ICI, 1992.
- Escudero, Juan. «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado» en *Revista de Educación* n.317. Madrid: MEC, 1998, pp.11-29.
- Esteve, José. «Identidad y desafíos de la condición docente» en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2006.
- Feldfeber, Miriam y Andrade Oliveira (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- Fullan, Michael. «Change the terms for teacher learning» en *JSD, National Staff Development Council* vol.28, n.3, 2007, pp.35-36. Disponible en <http://www.michaelfullan.ca/media/13396074650.pdf> [Accedido en julio de 2010]
- Finocchio, Silvia y Martín Legarralde. *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006. Disponible en: www.fundacioncepp.org.ar [Última fecha de acceso].

- García Huidobro, Juan. «La política docente hoy y la formación de profesores» en *Docencia* n.43, 2011, pp.12-22. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=43> [Accedido en setiembre de 2012].
- Imbernón, Fransec. «A formación permanente a través de redes de profesorado» en *Eduga, Revista Gallega do Ensino* n.60, 2010. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=15195&clave_busqueda=276177 [Accedido en julio de 2011].
- Ingvarson, Lawrence, Marion Meiers y Adrián Bebáis. «Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy» en *Education Policy Analysis Archives*, vol.13, n.10, 2005, pp.1-20.
- Lieberman, Ann y Wood, Diane. «Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes» en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Navarro, Juan y Verdisco, Aimee. *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Paper Series, n.114, Washington, 2000.
- Nóvoa, António. «Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?» en Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009a.
- . «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión» en *Revista de Educación* n.359, pp.203-18, Madrid: Ministerio de Educación, 2009b.
- OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE, 2005.
- Ornellas, Carlos (coord.) *Buenas Prácticas de Educación Básica en América Latina*, Tomo I. México DF: CEAL-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2005.
- Richert Ershler, Anna. «La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto» en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Sarramona López, Jaume. «Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria» en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2012.
- Suárez, Daniel. «Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares» en Sverdllick, Ingrid (comp.) *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- Suárez, Daniel. «Relatos pedagógicos, saber de la experiencia y reconstrucción de la memoria escolar» en *El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA- CLACSO, 2011.
- Terigi, Flavia. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento n.50, PREAL-GTD, 2006.
- Vaillant, Denise. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Vezub, Lea «Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje» en *Revista IICE* n.22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila Editores, 2004.
- . *Trayectorias de Desarrollo Profesional Docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008.
- . «Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.XIV, n.42, 2009, pp. 911-37. Disponible en [http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf](http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf) [Accedido en marzo de 2010].
- . *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2010. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> [Accedido en diciembre de 2010].

---. «Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes» en *Revista del IICE*, n.30. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2012, en prensa.

Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Yus Ramos, Rafael. «Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad» en Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, pp.208-54.

Recibido el 27 de diciembre de 2012

Aceptado el 20 de febrero de 2013

LA ENSEÑANZA DE HUMANIDADES EN MEDICINA: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA

*EDUCATION OF THE HUMANITIES IN THE MEDICINE CAREER:
REFLECTIONS FROM AN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE*

ANDREA QUADRELLI*

Resumen. La enseñanza de humanidades en Medicina propone sensibilizar a los estudiantes sobre las dimensiones sociales y culturales del fenómeno salud-enfermedad. En este artículo se recuperan, en un tono reflexivo, discusiones principales en torno a la educación y al concepto de humanidades médicas, especialmente con respecto a su inserción curricular en la educación médica. El conocimiento de los trabajos realizados en facultades de medicina regionales es un punto de partida para la discusión y el análisis de la experiencia uruguaya.

Palabras clave: antropología de la salud, antropología médica, educación de pregrado en Medicina, humanidades

Abstract. *Teaching humanities in Medicine aims to sensitize students about the social and cultural dimensions of health and disease. Here, relevant discussions about teaching medical humanities are considered, in a reflective tone, especially with regard to its insertion in medical education curriculum. Knowledge of the work in regional medical schools can be a useful starting point for the discussion and analysis of the Uruguayan experience.*

Keywords: *health anthropology, humanities, medical anthropology, undergraduate education in Medicine*

* Doctoranda en Salud Pública en la Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundacao Oswaldo Cruz (ENSP-FIOCRUZ, Rio de Janeiro, Brasil). Doctora en Antropología Social por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina. Licenciada en Biología por la Universidad de la República Oriental del Uruguay. Es docente de Antropología Médica en la Facultad de Medicina del Instituto Clae y docente de Metodología de la Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente es Candidata al Sistema Nacional de Investigadores.

La medicina Occidental o «biomedicina»¹, a pesar de su reconocida eficacia, también comporta limitaciones de naturaleza social y cultural (Bohannan). Los problemas más citados se refieren al hecho de que es cada vez más cara a medida que se desarrolla tecnológicamente, de que favorece una instrucción en biología dejando a un lado una formación humanista y de que deposita una confianza excesiva en la tecnología causando una despersonalización en la atención al enfermo y descuidando la perspectiva del paciente y los aspectos emocionales de la enfermedad (Hahn; Bohannan; Helman; Good). Como reacción a esta situación, y frente a una cultura médica definida por miradas científicas, técnicas y administrativas, se ha promovido «la recuperación del humanismo y de una buena relación clínica en la enseñanza y la práctica de la medicina» (Noro, 253). Para ello, se han introducido disciplinas del área de las humanidades (que reúne saberes de filosofía, ética, psicología, antropología, artes, sociología, historia, política) en los cursos de medicina con el objetivo de formar médicos con competencia ética y relacional y superar el poco productivo antagonismo entre tecnicismo y humanismo (Rios). La enseñanza de las humanidades en Medicina «busca sensibilizar a las personas (para sumar, a la perspectiva técnica, una mirada sobre la condición humana), y desarrollar métodos didáctico-pedagógicos adecuados a su educación» (Rios, 1726, traducción de A.Q.). En el ámbito de la educación universitaria, existe una discusión intensa sobre la humanización de la medicina, la formación de médicos humanistas y la implementación de prácticas y políticas humanistas.

En Uruguay, la discusión sobre la inserción curricular del complejo de las humanidades en la formación médica es una discusión relativamente reciente (Romero 1995; Murguía)^{2 3}. En este artículo se recuperan discusiones principales en torno a la enseñanza y al concepto de humanidades médicas en los cursos de Medicina, especialmente a partir de experiencias realizadas en otros países con reconocida tradición de trabajo en el área.

EL APOORTE DE LA ANTROPOLOGÍA AL CAMPO DE LA SALUD

El etnocentrismo es un concepto antropológico referido a la creencia de que nuestras propias conductas o valores, como individuos o grupo sociales, son siempre mejores, más adecuadas o importantes que las conductas o valores de individuos o grupos sociales diferentes. El resultado frecuente es un rechazo frente a maneras de vivir, creer o pensar que nos resultan extrañas. El etnocentrismo, característica universal presente en todas las sociedades humanas, es resultado de

1 El concepto de biomedicina surge desde el ámbito antropológico para designar a la medicina profesional occidental, fundamentada en las ciencias biológicas, como forma de distinguir prácticas médicas profesionales de otras culturas.

2 Para mayores detalles ver Picaroni y Romero 1999; 2003.

3 La propuesta educativa del Claeh (2006), de formar médicos humanistas, da nuevo impulso al debate al instaurar formal y curricularmente el tema del humanismo médico en la educación universitaria.

una ironía en nuestro aprendizaje del lenguaje y la cultura: el hecho de crecer y aprender una cultura nos hace humanos, pero el hecho de que aprendamos una cultura nos hace muy difícil aprender otra cultura de la forma profunda y natural en que aprendemos la primera; el mismo proceso que nos hace humanos también nos hace provincianos (Bohannan). La antropología pretende ser un medio privilegiado para superar el etnocentrismo, pues cuanto más aprendemos sobre otras formas de ser cultural y de ser humano, diferentes de las nuestras, mejor comprendemos el provincianismo de nuestras premisas y las actitudes que surgen de ellas (Bohannan). Frente a las actitudes etnocéntricas, surge la postura del relativismo cultural que, en términos generales, establece que el comportamiento de una cultura particular no debe ser juzgado con los padrones de otra.

Sjaak Van der Geest propone pensar las ciencias sociales y la biomedicina como dos culturas diferentes con sus propias visiones y explicaciones del mundo y, por tanto, en una relación difícil entre ambas, de mutuo etnocentrismo. Así, mientras la cultura médica es práctica, orientada a la solución de problemas concretos, sin tiempo para perder y donde la principal medida de éxito es la salud de las personas, las características más importantes de la cultura de las ciencias sociales, en particular de la antropología, son prácticamente opuestas: el principal interés de la disciplina es de orden teórico, reflexivo o descriptivo, no necesariamente aplicado, sin fuerte presión para completar las investigaciones en curso y sin el objetivo último de mejorar la vida de quienes estudia (al menos a corto plazo) sino de producir textos y publicar sobre éstos. Para el autor, que se extiende en la descripción de irónicos estereotipos etnocéntricos entre ambos campos disciplinares, es sorprendente que existan buenas relaciones e intercambios productivos entre médicos practicantes y antropólogos.

Las contribuciones de la antropología para el área de la salud han sido señaladas en diversos y numerosos estudios. Autores como Byron Good, Cecil Helman y Arthur Kleinman recuperan la relevancia de las informaciones culturales en las intervenciones preventivas y terapéuticas ofreciendo un marco teórico y metodológico para el análisis de los factores culturales que intervienen en el campo de la salud (Kleinman y Benson; Helman; Good; Uchôa). Como aportes principales de la perspectiva antropológica se ha señalado la relativización de conceptos biomédicos; la importancia de comprender las categorías «salud» y «enfermedad» en un contexto histórico, de clase, género, edad y etnia; la necesidad de reconocer que, para todos los grupos, es siempre de manera específica y peculiar que un problema de salud es vivido, en compleja interacción entre aspectos físicos, psicológicos, sociales y ambientales; y finalmente, el abordaje metodológico propio de la perspectiva antropológica (Minayo). En este último sentido, la antropología enseña a los profesionales de la salud que es necesario

escuchar, primero, cómo nuestro interlocutor *define su situación*. En segundo lugar, cuál es su *experiencia biográfica* recordando que una persona siempre está situada biográficamente en la vida y es, en ese contexto, que piensa, siente y actúa. En tercer lugar, cuál es su *reserva de conocimiento*, o

sea, cuál es su sedimentación de experiencias y situaciones vividas a partir de las cuales interpreta el mundo y pauta su acción. En cuarto lugar, a qué da relevancia en su discurso, pues su estructura de relevancias se relaciona con su bagaje de conocimientos y su situación biográfica. (Minayo, 199, traducción de A.Q., énfasis de A.Q.)

Sin extendernos en la presentación de los aportes que la antropología realiza al campo de la salud, una importante cuestión a resolver, como explica Claude Raynaud, es cómo hacer para que disciplinas clínicas que trabajan con personas enfermas, buscando las causas de su sufrimiento físico, integren el hecho de que la esencia de la persona humana va más allá de su cuerpo biológico siendo una persona que piensa, imagina, simboliza, está inserta en redes, estructuras, formas de pensamiento colectivas que marcan y orientan su comportamiento. Del mismo modo, cómo conseguir que las ciencias psicológicas y sociales admitan que el ser humano no está constituido solamente de un espíritu sino también de un cuerpo y que las sociedades humanas no pueden ser analizadas únicamente en su dimensión cultural (Raynaud). En el mismo sentido, Van der Geest plantea:

La aproximación antropológica busca los significados del fenómeno humano. Para ello, estudia el fenómeno en su contexto más amplio. El cientista médico, sin embargo, está inclinado a aislar su objeto de estudio. En forma temporaria, excluirá el contexto para concentrarse en las propiedades biológicas y químicas del problema en cuestión pero, en algún momento, la enfermedad ocupará su lugar «natural» y el paciente su posición psicológica y su contexto social y cultural específico. La visión cultural necesita de la perspectiva médica y le da sentido a la misma. Recíprocamente, el experto biomédico no puede desconsiderar las complejidades culturales de la enfermedad. (870, traducción de A.Q.)

De esta forma, la interdisciplinariedad se impone cada vez más como una exigencia imprescindible para abordar las cuestiones relativas a la salud de las poblaciones y de los individuos (Raynaud). Sin embargo, la cooperación entre ambos campos disciplinares sólo es posible a partir del reconocimiento y confesión del profundo etnocentrismo de ambas partes (Van der Geest). En este sentido, una interdisciplinariedad realista y eficiente podrá construirse sobre la conciencia de la relatividad y los límites de cada campo disciplinar; sobre una buena información respecto de lo que otras disciplinas pueden aportar en la construcción de un conocimiento más amplio de la realidad y sobre la voluntad y capacidad de realizar intercambios más allá de las fronteras disciplinares (Raynaud).

EL COMPLEJO DE LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN MÉDICA

El modelo dominante de educación médica surgió con las recomendaciones de Abraham Flexner, a principios del siglo pasado, y fue el que orientó la medicina académica. Desde entonces, la educación médica prácticamente no cambió

hasta los años noventa donde es referente el informe de Scott Bloom basado en la «Nueva Biología» y los «Imperativos sociales» (Flexner; Bloom). Brevemente, en el Informe Flexner, se reconocen como características principales el «reduccionismo biológico» (desde el punto de vista del objeto de la medicina) dirigido a la patología general y a la enfermedad, referido al cuerpo humano como objeto propio del conocimiento médico; el «conocimiento científico-natural» (desde el punto de vista del método de la medicina) y el «naturalismo normativo» (desde el punto de vista de la axiología y la ética) (Oseguera). Con el Informe Bloom, surgen las ideas de «comprensión de los principios de la conducta biopsicosocial del hombre», «métodos basados en la resolución de problemas en pequeños grupos», «programas integrados e interdisciplinarios», etc. Son varios los antecedentes de los cambios propuestos en la educación médica en documentos ampliamente divulgados en los ochenta (Byrne y Rozental). Un artículo referente es el de George Engel (médico psiquiatra) publicado en 1977 donde se propone el modelo «biopsicosocial» para ampliar el abordaje biomédico y reconocer los valores y presupuestos culturales asociados e inmersos en un determinado contexto social. Esta propuesta fue una de las más influyentes en la elaboración de un primer modelo humanístico para la educación médica colocando el foco en la relación médico-paciente con la esperanza de producir un médico más sensible.

A partir del Informe Bloom, y en contraposición al modelo biomédico de Flexner, se manifiestan algunos de los principios que se identifican con un modelo humanista: realidad biopsicosocial; concepción pluridimensional y multicausal de salud y enfermedad en términos de bienestar-malestar; relación interpersonal médico-paciente como contexto; historia clínica centrada en el enfermo antes que en la enfermedad, etc.

El término humanista es añadido muy frecuentemente al término médico en una moda tanto imprecisa como intuitiva (Oseguera). En general, en el área de la salud, cuando se habla de «humanización» se hace referencia al rescate de valores humanísticos y al desarrollo de determinadas prácticas que suman a la competencia técnica una perspectiva humana (podrían utilizarse también los términos holística o hermenéutica) sobre la totalidad de los acontecimientos que involucran a la enfermedad y su desenlace (Ríos et al.).

A pesar de la ausencia de una comprensión clara sobre el concepto humanista o de humanidades médicas y, subsecuentemente, sobre cómo deben integrarse en la educación médica, sería posible afirmar que su enseñanza comparte, al menos, tres características: a) el uso de métodos, conceptos y contenidos de una o más disciplinas humanistas para estudiar el dolor, la enfermedad, la discapacidad, el sufrimiento, las relaciones de médicos y pacientes y otros aspectos de la medicina y de las prácticas de cuidado de la salud; b) el empleo de estos métodos, conceptos y contenidos para el desarrollo de un pensamiento crítico sobre cómo sabemos lo que sabemos, sobre la profesión médica y las problemáticas implicaciones sociales de nuestro conocimiento, y c) la interdisciplinariedad de sus actividades en teoría y práctica. Las dos primeras condiciones comportan una significativa función

moral (si bien las humanidades médicas y la bioética tiene el mismo valor, poseen formas esencialmente diferentes de analizar información, ver el mundo, confrontar dilemas y enseñar):

En términos aristotélicos, las humanidades médicas tienen como objetivo mejorar el cuidado en salud (*praxis*) proporcionando a los profesionales de la salud un sentido de refinamiento y complejidad en sus juicios (*phronesis*) en situaciones clínicas, basado en un entendimiento profundo y extenso (*sophia*) de la enfermedad, el sufrimiento, la persona, y cuestiones relacionadas. En este sentido, las humanidades médicas tienen una función más aplicada que las humanidades tal y como son definidas tradicionalmente en la academia. (Shapiro et al., 193, traducción de A.Q.)

Desde la perspectiva del estudiante norteamericano, algunas críticas frecuentes frente a las humanidades señalan su falta de practicidad (no ofrecen habilidades concretas útiles a la práctica clínica), simplicidad, sentido común o irrelevancia. Los estudiantes pueden disfrutar del conocimiento ofrecido pero no reconocen su importancia. Al mismo tiempo, la mayoría de los estudiantes comparte la visión de la medicina como una disciplina objetiva, científica, basada en hechos y habilidades técnicas; visión reforzada por un currículo que prioriza aspectos «cuantitativos y científicos». En este currículo, las humanidades asumen un rol periférico y los estudiantes consideran que deben tener especial interés o afinidad para cursar disciplinas humanistas, que muchos convertirían en disciplinas electivas, no obligatorias (Shapiro et al.). También existe la percepción de que los no-médicos, profesores de disciplinas humanistas, no pueden comprender realidades clínicas y los estudiantes señalan falta de entrenamiento profesional o experiencia en medicina: «medical humanities teachers seem to talk the talk without walking the walk» (193). Por otra parte, los ejercicios propuestos, desde la perspectiva humanista frecuentemente solicitan reflexiones sobre valores, actitudes y comportamientos propios lo que, para muchos, resulta intimidatorio e intrusivo, además de innecesario, pues una gran parte cree que la enseñanza de humanidades médicas tiene poco efecto sobre sus propias concepciones y capacidad de compasión, altruismo y respeto por los pacientes (Shapiro et al.). En la experiencia norteamericana, con una tradición de más de treinta años de discusión sobre el rol de las humanidades en la educación médica, su integración curricular continúa siendo fuente de varias críticas y conflictos no resueltos (Shapiro et al.).

En Brasil, en los setenta, se recuperan las discusiones desarrolladas en Gran Bretaña y Estados Unidos sobre el surgimiento de la sociología médica, el uso de los modelos utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación médica y la actuación del sociólogo en Medicina (Candeias; Nunes Duarte). En estudios recientes realizados en Brasil, frente a la enseñanza de humanidades también surgen señales de contrariedad, irritación, impaciencia e intolerancia con los profesores, sus métodos y la institución (Azevedo et al.). En el estudio realizado por Cristina Rios et al., los estudiantes manifestaron poco interés, «asuntos interesantes, pero

que no importan al médico», señalando la desarticulación con otras disciplinas, inclusive del área de humanidades, y la falta de relación con la práctica médica (114, traducción de A.Q.). En dicho estudio se afirma que, si bien la práctica cotidiana del área de humanidades no tiene reconocimiento institucional, su importancia es continuamente reiterada en el discurso público. Por otra parte, también se señala que el aporte subjetivo y de difícil evaluación de estas disciplinas podría causar la falsa impresión inmediata de no producir efecto alguno.

Frente a las críticas, Johanna Shapiro et alter proponen recontextualizar, en forma interdisciplinaria, a través de estudios colaborativos, el lugar de las humanidades médicas en el núcleo de la profesión médica (y no en la periferia) focalizando el profesionalismo, la narratividad y las competencias que son dominios hoy considerados centrales en el campo de las humanidades médicas y que pueden colaborar con que éstas sean consideradas no solamente agradables sino también necesarias. Además, señalan la necesidad de promover una participación regular de profesionales humanistas en la enseñanza en aula a lo largo del currículo (no exclusivamente en disciplinas humanistas), reuniones clínicas, discusión de casos clínicos y otros ejercicios pedagógicos, lo cual podría reducir la distinción entre profesores médicos y no-médicos, o *insider-outsider*, mejorando la credibilidad de las humanidades médicas y sus docentes (Shapiro et alter). En este sentido, la integración curricular es señalada como una estrategia importante en la educación médica, un proceso que «utiliza técnicas de diagnóstico de situación, planeamiento y desarrollo de acciones estratégicas, y evaluación de un camino que pasa por varias etapas, personas, trabajo y compromiso de grupo» (Rios, 727, traducción de A.Q.). La propuesta de integración curricular comprendería seis acciones estratégicas: 1) la elaboración de objetivos definidos del área humanidades para la formación del alumno; 2) la integración de disciplinas humanistas en el currículo; 3) la integración de temas humanísticos en otras disciplinas del currículo; 4) la implementación de cursos de humanidades médicas para los docentes; 5) el desarrollo de sistemas de evaluación y acompañamiento de la formación humanística, y 6) la divulgación del área de «Humanidades y Medicina» (Rios).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La experiencia de escuelas de medicina norteamericanas e inglesas, de reconocida tradición en el desarrollo e instrumentación curricular de las humanidades médicas, revela gran parte de los conflictos, dificultades y controversias que hacen a la discusión actual del cómo, por qué y para qué de las humanidades en la educación médica. Según Martyn Evans, tal vez no sea mera coincidencia que el concepto de humanidades médicas haya surgido poco después de la aparición de la noción de «medicina basada en evidencias» y de las ideas asociadas donde, de alguna manera, el sentido de una concepción altamente científica de «evidencia» permitiría recordar que la medicina es, sobre todo, una ciencia de «lo humano» y muchos

tipos de evidencias son necesarias para su desarrollo y crecimiento (Evans, 447). Actualmente, se reconocería que tales evidencias necesariamente incluyen los aportes, las perspectivas y los resultados de investigaciones realizadas desde el área de las ciencias sociales y de las propias disciplinas humanistas (Evans). Sin embargo, esta visión puede ser controvertida pues, según Luis Castiel y Carlos Álvarez-Dardet, una de las críticas al enfoque de las «evidencias» en Medicina

señala que las premisas filosóficas vinculadas al empirismo evidenciológico que, en su forma extrema, sitúa los resultados de estudios experimentales como primordiales con relación a otras formas de conocimiento, asumen la imposible proposición de que las observaciones puedan ser realizadas de un modo totalmente objetivo, independientemente de las teorías y de la visión del mundo del observador. (Castiel y Álvarez-Dardet, 36)

En este sentido, los autores destacan las limitaciones de la definición de «evidencia» que puede excluir informaciones relevantes al conocimiento y a la comprensión de la situación de salud;

Los abordajes basados en evidencias suelen jerarquizar los resultados de los estudios de acuerdo con los métodos de colecta, priorizando estudios experimentales aleatorizados y metaanálisis. Y, de este modo, tienden a considerar de importancia secundaria las informaciones de carácter cualitativo, de carácter sociocultural y psicológico (cuando no las consideran superfluas), y aquellas referidas a esferas sociopolíticas, que se muestran menos amigables a los dispositivos cuantitativos numéricos. (36)

Así, mientras que para Evans la noción de «evidencias» podría colaborar en el reconocimiento de la importancia de las ciencias sociales y humanas en el quehacer médico, Castiel y Álvarez-Dardet señalan el fuerte componente empírico de esta noción en la construcción de conocimiento médico-epidemiológico, lo cual alejaría el aporte o la jerarquía de conocimientos menos «tangibles» y más humanos. Desde este último punto de vista, predominante en el campo biomédico y donde la expresión «evidencias empíricas» se convierte en un elemento legitimador para intervenciones comportamentales de individuos y colectivos humanos (Castiel y Álvarez-Dardet), sobrevuela una posición etnocéntrica en los términos propuestos por Van der Geest, en el sentido de menospreciar o, directamente, ignorar «evidencias» que no sean resultado de estudios empíricos cuantitativos. Una vez más, la interdisciplinariedad, entendida según el planteo de Raynaut, surge como una exigencia válida y necesaria para comprender, articular y actuar en el campo de la salud. De hecho, hemos planteado como uno de los objetivos de las humanidades médicas el desarrollo de un pensamiento crítico sobre cómo sabemos lo que sabemos, sobre la profesión médica y las implicaciones sociales del conocimiento médico. De diversos modos, el concepto de «humanidades médicas» hace referencia a un hábito consciente de pensamiento. Para Evans: «la voluntad de entender a la medicina como una pintura en un extenso lienzo —el lienzo de la experiencia humana en toda su complejidad, diversidad e imprevisibilidad» (447, traducción de A.Q.). Planteado de modo diferente, pero

con una perspectiva similar, es considerar a las humanidades médicas como una herramienta intelectual adicional que puede colaborar en la comprensión o «re-contextualización» de la complejidad, matices, ambigüedad y posibilidades de la profesión médica (Shapiro et al., 194).

En Brasil, es significativa la experiencia con respecto a la inserción curricular de las humanidades en la educación médica⁴, donde también se reconoce gran número de desafíos y dificultades:

También entre nosotros, el estado de ignorancia y alienación al que nos referimos constituye una dificultad en la formación del alumno y al problema institucional que pide soluciones de carácter técnico, ético y político. En un escenario, ya sea melancólico, ya sea irónico, encontramos profesores de disciplinas del área humanas desmotivados por el poco valor dado a su tarea. Y una mayoría de alumnos cuya arrogancia juvenil les impide pensar y aprender sobre asuntos que juzgan traer prontos de cuna o nacimiento. (Rios, 1976, traducción de A.Q.).

Para Rios, la desarticulación del área de humanidades en la formación médica es un hecho y su inserción el desafío. Si bien, como indicamos antes, existe un reconocido acuerdo sobre el valor de las ciencias humanas en la formación médica, también se encuentran resistencias entre alumnos y profesores que no consideran los aspectos humanísticos de la práctica médica como parte integrante del aprendizaje de la medicina (Rios et al.). Como señala la autora, cambiar esta cultura institucional requiere no solamente un mayor desarrollo y profundidad de conocimientos en el área y en su integración en las diversas disciplinas sino también la creación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza junto con la preparación y el entrenamiento docente.

En este artículo se recuperan, en un tono reflexivo, algunas discusiones principales en torno a la educación y al concepto de humanidades médicas, especialmente con respecto a su inserción curricular en la educación médica. El conocimiento de los trabajos realizados en escuelas de medicina regionales es un punto de partida interesante para la discusión y el análisis de la experiencia uruguaya. Así como el área de las humanidades médicas se alimenta de miradas disciplinares distintas procurando una interdisciplinariedad eficiente, en palabras de Raynaut el trabajo docente del área humanista también debería nutrirse de la experiencia regional de los diversos equipos docentes en el ámbito médico, principalmente con el objetivo general de evitar el «estado de ignorancia y alienación» señalado por Rios.

4 Para un mayor detalle sobre la experiencia educativa en este sentido ver Nunes 2007.

BIBLIOGRAFÍA

- Azevedo, Cristina, Maria Auxiliadora Ribeiro y Sylvia Helena Batista. «O humanismo na perspectiva de estudantes de medicina da UFAL» en *Revista Brasileira de Educacao Médica*, vol.33, n.4, 2009, pp.586-95.
- Bloom, Scott W. «Medical education in transition: paradigm change and organizational status» en Marston, Jones (eds). *Medical Education in Transition*. Princeton: The Robert-Wood Johnson Foundation, 1992.
- Bohannan, Paul. *Para Raros, Nosotros. Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: AKAL, 1996.
- Boletín Digital*. Facultad de Medicina ClaeH, Maldonado. Disponible en <http://www.claeh.edu.uy/> medicina [Accedido en abril de 2010].
- Byrne, Niall y Manuel Rozental. «Tendencias actuales de la educación médica y propuesta de educación para la educación médica en América Latina» en *Educación Médica Salud*, vol.28, n.1, 1994, pp.53-93.
- Candeias Nelly. «Sociología e Medicina» en *Revista de Saúde Pública*, vol.5, 1971, pp.111-27.
- Castiel, Luis David y Carlos Álvarez-Dardet. *La salud persecutoria: los límites de la responsabilidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.
- Engel, George L. «The need for a new medical model: a challenge for biomedicine» en *Science*, vol.96, 1977, pp.129-36.
- Evans, Martyn. «Medicine, philosophy, and the medical humanities» en *British Journal of General Practice*, vol.52, 2002, pp. 447-49.
- Flexner, Abraham. *Medical Education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910.
- Good Byron J. *Medicina, racionalidad y experiencia*. Barcelona: Bellaterra, 2003.
- Hahn Robert. *Sickness and healing. An anthropological perspective*. New Haven and London: Yale University, 1995.
- Helman, Cecil G. *Cultura, Saúde & Doença*. São Paulo: Artmed, 2000.
- Kleinman, Arthur y Peter Benson. «Anthropology in the clinic: the problem of cultural competency and how to fix it» en *PLoS Med* e24, 2006.
- Minayo, Maria Cecilia S. «Contribuições da antropologia para pensar e fazer saúde» em Campos GWS et alter (orgs.) *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, pp.189-218.
- Murguía, Daniel. «Una clase inolvidable» en *Revista de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay*, 2004, pp.7-14.
- Norero, Colomba V. «La proyección humanista en la enseñanza de la medicina chilena del siglo XXI» en *Revista Chilena de Pediatría*, vol.74, 2003, pp.253-55.
- Nunes, Everardo. «Ensinando ciências sociais em uma escola de medicina. A história de um curso: 1965-1990» en Nunes, Everardo (ed.). *Sobre a sociologia da saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.
- Nunes, Everardo. «Análise de alguns modelos utilizados no ensino das ciências sociais nas escolas médicas» em *Revista de Saúde Pública*, vol.12, 1978, pp.506-15.
- Oseguera Rodríguez, Jorge Francisco. «El humanismo en la educación médica» en *Revista de Educación*, vol.30, n.1, 2006, pp.51-63.
- Picaroni Sobrado, Natalia. «Hacia un modelo diferente de pensar y actuar en relación a la salud: formación de médicos uruguayos en la Escuela Latinoamericana de Medicina/ELAM (Cuba)» en *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay*, 2007, pp.207-15.
- Raynaut Claude. «Interdisciplinaridade e promoção da saúde: o papel da antropologia. Algumas idéias simples a partir de experiências africanas e brasileiras» en *Revista Brasileira de Epidemiologia*, vol.5, n.1, 2002, pp.43-55.
- Rios Isabel Cristina. «Humanidades e medicina: razão e sensibilidade na formação médica» en *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.15, n.1, 2010, pp.1725-32.

- Rios Izabel Cristina, Ademir Lopes Jr., Arthur Kaufman, Joaquim Edson Vieira, Marco de Tubino Scanavino y Reinaldo Ayer de Oliveira. «A integração das disciplinas de humanidades médicas na Faculdade de Medicina da USP. Um caminho para o ensino» en *Revista Brasileira de Educacao Médica*, vol.32, n.2, 2008, pp.112-21.
- Romero Gorski, Sonnia. *Madres e hijos en la Ciudad Vieja. Apuntes etnográficos sobre asistencia materno-infantil*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2003.
- Romero Gorski, Sonnia. «Caracterización del campo de la salud en el Uruguay» en *Salud Problema*, año 4, n.6, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1999.
- Romero Gorski, Sonnia. «Enfoques antropológicos aplicados al estudio del campo de la salud» en Romero Gorski, Sonnia et alter (coord.). *Seminario: Sociedad, Cultura y Salud*. Montevideo: UdeLAR, 1995.
- Shapiro, Johanna, Jack Coulehan, Delese Wear y Martha Montello. «Medical humanities and their discontents: definitions, critiques and implications» en *Academic Medicine*, vol.84, n.2, 2009, pp.192-98.
- Uchôa, Elizabeth y Jean Michel Vidal. «Antropología médica: elementos conceituais e metodológicos para uma abordagem da saúde e da doença» em *Caderno Saúde Pública*, vol.10, n.4, 1994, pp.497-504.
- Van der Geest, Sjaak. «Overcoming ethnocentrism: how social science and medicine relate and should relate to one another» en *Social Science and Medicine*, vol.40 n.7, 1995, pp.869-72.

Recibido el 30 de enero de 2012

Aceptado el 1 de mayo de 2013

EDUCACIÓN EN VIRTUDES CÍVICAS, GÉNERO Y FAMILIA

Education in civic virtues, gender and the family

LAURA GIOSCIA*

Resumen. Este artículo muestra cómo las teorías predominantes *mainstream* de diseño institucional siguen desatendiendo la diferencia sexual al referirse a los individuos que habitan, actúan y encarnan virtudes en instituciones que estructuran sus vidas y cómo esto repercute en el modo en que los individuos se comprometen (o no) con dichas instituciones. En primer lugar, para llevar a cabo este análisis, me detengo en la familia, institución que construye y moldea el comportamiento de los sexos; luego presento algunas posturas feministas en los debates en torno a la familia y las virtudes cívicas, con ejemplos en el caso uruguayo. A consecuencia de consideraciones que surgen de estos debates, por último, me refiero brevemente a las posibilidades de rediseño insitucional.¹

Palabras clave: género, familia, virtudes cívicas, educación

Abstract. *This paper shows that mainstream institutional theories fail to attend to sexual difference when analyzing the manner in which individuals inhabit, act within and are treated by the institutions that structure their lives. Firstly, the article analyzes the institution of the family which constructs and shapes the behavior of both sexes. Secondly, outlines some feminist perspectives regarding debates about the family and the civic virtues providing some examples in the Uruguayan case. I will finally refer to the possibility of reshaping institutions taking into account some considerations that emerge from these debates,*

Keywords: *gender, family, civic virtues, education*

* Doctora en Ciencia Política por el Instituto Universitario de Rio de Janeiro, Magister en Filosofía, por la Universidad Federal de Rio de Janeiro y Licenciada en Filosofía por la Universidad de la República (Udelar). Es docente e investigadora en Teoría Política en el Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. Coordina el Programa de Estudios sobre Ciudadanía, Teoría Política e Historia de las Ideas y varios proyectos de investigación con el Grupo Estudios sobre Ciudadanía. Integra el Área Política, Género y Diversidad Sexual en esa Facultad. Es editora de la revista digital *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*. Ha realizado numerosas publicaciones y presentaciones sobre filosofía política moderna y contemporánea, ciudadanía, crítica cultural, filosofía del género y feminismos.

1 Agradezco los comentarios críticos recientes de María Luisa Femenías, Fabricio Carneiro y Sabela de Tezanos. El primer borrador de este trabajo fue realizado en conjunto con Cecilia Rocha bajo el título «Género, virtudes cívicas y diseño institucional en el marco del proyecto de investigación «Valores y virtudes cívicas» (CSC 2009) y presentado en las Primeras Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: «Teorías y Políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales» con la ponencia «Género, virtudes cívicas y diseño institucional» en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 29 y 30 de octubre.

El debate sobre virtudes cívicas se ha revitalizado durante las últimas décadas tanto en ámbitos académicos como extra-académicos (Kahane 1996, 699). Sin embargo, no resulta evidente qué entendemos por «virtud cívica» y menos evidentes resultan aún las implicaciones prácticas de la utilización de estos términos. En los debates normativos tradicionales se sostiene que cualquier modelo de ciudadanía debe completar, por lo menos, dos tareas complementarias: primero, debe especificar los derechos que le pertenecen a los ciudadanos y las condiciones bajo las cuales esos derechos son negados o fomentados; segundo, debe especificar las virtudes cívicas ideales que los ciudadanos deberían desarrollar así como los deberes que éstos deberían cumplir para legitimar y dar estabilidad a la comunidad política a la que pertenecen (Callan, 73). Este planteo se basa en el supuesto de que la democracia ya no puede asegurarse mediante la implementación de dispositivos institucionales restando importancia al concepto de ciudadano virtuoso (Galston; Kymlicka y Norman)².

En términos generales, estos debates utilizan el concepto de «virtud cívica» para indicar la excelencia de una persona en el cumplimiento de un rol determinado: el de ciudadano (McClain 2001). Pero ¿quién y cómo, define lo que constituye dicha «excelencia»? Este trabajo intenta mostrar cómo las teorías *mainstream* predominantes de diseño institucional siguen desatendiendo a la diferencia sexual a la hora de referirse a los individuos que actúan, habitan y encarnan virtudes en las instituciones que estructuran sus vidas y cómo esto repercute en el modo en el que los individuos se comprometen (o no) con dichas instituciones. En primer lugar, me detengo en la familia, que es la institución que construye y moldea el comportamiento de los sexos; luego presento algunas posturas feministas en los debates en torno a la institución de la familia y las virtudes cívicas, con ejemplos del caso uruguayo. A partir de consideraciones que surgen de estos debates, me refiero brevemente, por último, a las posibilidades de rediseño de las insituciones.

GÉNERO Y FAMILIA

Las instituciones son el resultado histórico de la acción humana y el marco de referencia que da sentido y significación a quienes actúan en ellas. Es decir, los individuos se forman en la cultura a través de las diversas instituciones que, a su vez, están gobernadas por normas de género. La familia ha sido comprendida tradicionalmente como una institución atemporal, «básica» y «natural», y no como resultado de la evolución social y política, permaneciendo en el ámbito de lo privado a la hora de los análisis de diseño institucional (Gatens 1998; Gioscia 2005). De hecho, algunas familias están compuestas por sus padres biológicos y sus hijos «legítimos», pero esto está lejos de ser la norma. Hay familias «extendidas», monoparentales; algunos niños o niñas son educados por padres homosexuales o lesbianas, otros son hijos o hijas adoptivos y hay niños y niñas cuya crianza tiene lugar en instituciones estatales. Podemos afirmar

2 Este punto se desarrolla en Gioscia y Pérez (2009).

que no tenemos un marco de referencia universal para la institución familiar; sin embargo, lo que sigue persistiendo a través del tiempo son las generalizaciones sobre la influencia de la familia o la carencia de ésta a la hora de la educación de sus integrantes para la vida cívica. A su vez, y de modo general, todas las instituciones siguen presuponiendo un actor racional neutro, abstracto, no dando cuenta de la diferencia sexual y el modo en que ésta afecta las motivaciones de las personas para actuar. Por este motivo, las teorías de análisis institucional no logran detectar que idénticos constreñimientos institucionales tienen consecuencias distintas en personas de carne y hueso —ya sea, para el caso, si son mujeres o varones.

En este trabajo entendemos por institución social un «patrón de comportamiento recurrente, estable y valorado, que coordina y conducta de los individuos en sus interacciones sociales» (Goodin en Gatens 1998, 3, traducción de L.G.). Por «género» nos referimos a un conglomerado de normas y valores que regulan la formación de sujetos dicotómicamente sexuados, y por familia a la institución que construye y moldea el comportamiento, las preferencias y las posibilidades de acción de ambos sexos, pero de modo diferenciado. En este trabajo nos detendremos en los dos géneros tradicionales, considerados «naturales»: el masculino y el femenino.

Las normas que gobiernan la diferencia sexual operan de modo interdependiente. Éstas se perpetúan en la familia y son reforzadas a través de todas las demás instituciones que interactúan con ella, las educativas, el mercado de trabajo o el sistema legal, por poner sólo algunos ejemplos. Además, se debe tomar en cuenta que el desafío a la norma sobre el «lugar de la mujer» opera como un desafío al rol del varón. En última instancia, lo que se desafía potencialmente es el conglomerado o *cluster* de normas que están interrelacionadas de diversos modos (Gatens 1998).

En tanto todas las instituciones están interconectadas, la inequidad en un contexto institucional lleva a la inequidad en los otros. Por ejemplo, la inequidad de las mujeres en el mercado laboral conlleva el menor poder de negociación de las mujeres dentro de la familia, que luego refuerza la inequidad de acceso de éstas al mercado laboral. Analizar una institución de manera aislada nos conduce a entender la desigualdad entre hombres y mujeres como una cuestión «natural». En consecuencia, el tratamiento analítico diferenciado de las esferas pública y privada³ impide un adecuado análisis del poder en las versiones de la teoría del diseño institucional, puesto que es preciso tener en cuenta el modo en que las normas que gobiernan las instituciones inhiben la adquisición y el desarrollo, así como la expresión de ciertas capacidades y preferencias. Por ello, la familia constituye una institución fundamental para comprender la acción social en todos los contextos.

3 Acordamos con Karina Batthyány (2011) en la división sexual del trabajo, sobre todo en relación con el trabajo no remunerado doméstico y de cuidado es un problema público y no privado. La autora constata cómo la división sexual del trabajo no remunerado, la falta de una oferta pública de servicios de calidad y las inercias culturales que siguen predominando, hacen de las mujeres las depositarias de una carga desproporcionada de trabajo, en desmedro de la posibilidad de obtener mayor calificación e ingresos lo que, a su vez, limita mejores oportunidades de inserción laboral y constituye un factor claro de vulnerabilidad para las más pobres. Este aspecto lo desarrollaremos en el último apartado.

Entendemos la diferencia sexual como el resultado de las normas de género que no nos preexisten, es decir, nos constituyen desde el comienzo de la vida. Aunque tendemos a pensar en estas normas como si «sobrevolaran» a los sujetos para constreñir cierto tipo de comportamientos, las normas de género ya están implicadas en la propia formación del sujeto humano sexuado. De esta manera, para Moira Gatens, al igual que para Judith Butler y Michel Foucault, la diferencia sexual vivida es un efecto de las normas de género y no su causa. Es decir, en términos de la teoría institucional lo podríamos expresar de la siguiente forma: las normas de género son el *input* de la institución de la familia y los sujetos sexuados el *output* de la misma. Esta perspectiva permite mostrar cómo las relaciones de poder entre los sexos son intrínsecas a la propia formación de los sujetos sexuados. Los individuos no pueden ser vistos como la «sustancia neutral» sobre la que actúa el poder sino que son productos vivientes y dinámicos de las relaciones de poder (Gioscia 2007).

En este sentido, cada actor individual se forma y se encuentra constreñido por las normas de género masculina y femenina que involucran fuertes componentes psicológicos y morales. La falla con relación a vivir según la norma de masculinidad (si se *es* varón) o de femineidad (si se *es* mujer) no supone sólo verse como un «jugador-perdedor» en un determinado arreglo institucional sino que implica una falla como persona, es decir, *ser* un fracaso. Cuando una comunidad juzga el comportamiento de mujeres y varones como «apropiado» o «inapropiado», como «bueno» o «malo», refiere, en definitiva, a los modos en los que estamos involucrados tanto afectiva como intelectualmente en la preservación de nuestras identidades según los valores prevaletentes en la comunidad (Gioscia 2007).

Por otra parte, las normas de género han de entenderse como lo que Edna Ullman-Margalit (en Gatens 1998), denomina las «normas de parcialidad», esto es, normas que operan tapando el privilegio acordado a los varones en diferentes arreglos sociales. Para ser efectivas, estas normas han de ser aplicadas imparcial y universalmente, pero es posible suponer que la aplicación de dichas normas «imparcialmente» impacta, sin embargo, de modo diferente en mujeres y en varones de carne y hueso, como en el caso del aborto o en el del cuidado de niños y enfermos (Gatens 1998, 5).

En función de lo dicho, la perspectiva de un agente neutro y descontextualizado en la que se basan las teorías institucionalistas, es indisociable —excepto analíticamente— del entramado de normas e imaginarios sociales que circulan en la sociedad y que estructuran, a su vez, las identidades encarnadas. Solamente algunos individuos son reconocidos como sujetos «autorizados» a ejercer sus derechos (siempre son sujetos «civilizados», capaces de ejercer sus derechos en forma responsable y decente)⁴, en tanto las acciones expresivas de otros se consideran

4 De modo general, mujeres cuya sexualidad ha de ser confinada a la familia patriarcal, hombres y mujeres heterosexuales con impulsos sexuales moderados, etc. Decencia como construcción normativa de la sexualidad que entiende cualquier tipo de crisis como «marcha atrás» en el camino de la moralidad.

o bien irrelevantes para la política o se constituyen como «problemas sociales» o patologías endémicas que afligen al cuerpo político. En este sentido, los derechos (como norma legal) son una forma de producción cultural que también constituye y regula el comportamiento ciudadano «decente» y «civilizado» puesto que, tal como se señaló antes, las instituciones que encarnan las leyes, los derechos, la cultura y la política son factores interrelacionados (Gioscia 2005, 297).

Como han demostrado varias teóricas feministas, los valores supuestamente universales, objetivos, racionales y desapasionados de la esfera pública se basan, de hecho, en las cualidades y los valores tradicionalmente asociados a los varones. Las teorías liberales particularmente contrastan a su vez estos rasgos con aquellos que encontramos en la esfera privada —el mundo femenino de las relaciones personales, la emoción y la subjetividad— conceptualizándola como inherentemente «inferior». Más allá de que el liberalismo político contemporáneo, tanto en sus teorías como en los regímenes de gobierno concretos, afirme incluir a las mujeres del mismo modo que a los varones, y en tanto esta dicotomía público/privado se mantenga cargada de género e inequidades, el ciudadano individual no se relacionará con estas esferas de manera abstracta sino como individuos varones y mujeres concretos. En la práctica, esto se traduce en que las cualidades —por ejemplo, un estilo discursivo combativo— y las experiencias asociadas a los varones —lo militar, lo sindical o los negocios— son vistas como lo propiamente «político». Luego, los varones son admitidos «tal como son» en la esfera pública, porque su sexo es tratado como una norma no problemática mientras que las mujeres son más fácilmente admitidas si hablan y actúan «como hombres» y, en general, se espera que así lo hagan (Bryson 1999, 91).

Una paradoja histórica de la relación de las mujeres con los discursos de virtudes cívicas consideraba posible que éstas cumplieran con su deber ciudadano —y en ello se constituyeran como «ciudadanas virtuosas»— mediante el cumplimiento de las tareas domésticas y el cuidado de su esposo e hijos, en tanto que, simultáneamente, les era negado su estatuto como ciudadanas en la esfera pública, tanto en lo civil a la mujer casada como en lo político a todas las mujeres (McClain 2001). Resulta esperable entonces que las concepciones contemporáneas de virtudes cívicas, y las instituciones, que se han encargado de la tarea de promoverlas, transmitan en alguna medida estos sesgos.

Repasemos, por ejemplo, el catálogo de virtudes que habitualmente se toma en consideración: el honor, la fortaleza, el coraje, el sacrificio por la patria, la priorización del bien público a los intereses privados, la participación en la esfera pública. Evidentemente, esto expresa una concepción masculina y una valoración positiva de lo masculino, que se toma como patrón al que las mujeres se incorporan, o se «agregan», y al que deben amoldarse para ser consideradas «ciudadanos virtuosos» (Phillips; Lister). Asimismo, las oportunidades de participación en la vida pública han sido históricamente menores para las mujeres.

Y, aunque de modo general, en algunos países no existan impedimentos legales a la participación de las mujeres en la vida pública, desde líneas republicanas

las mujeres que no «elijan» participar activamente en política serán vistas como ciudadanas «no virtuosas», egoístas, que privilegian sus propios intereses y preocupaciones privadas en lugar de los asuntos generales. Aunque, en verdad, en base a lo dicho antes, esto constituye una falsa elección (Amdur).

En definitiva, el punto central de la argumentación hasta aquí es que una comprensión fácil de las preferencias y de los intereses de los agentes que no dé cuenta de las relaciones de poder, es decir, que no capte el hecho de que la voluntad está formada bajo las constricciones impuestas por las normas y condiciones sociales existentes, coloca a las mujeres en una situación de desventaja, en este caso frente al ideal del «ciudadano virtuoso».

FAMILIA Y EDUCACIÓN EN VIRTUDES CÍVICAS

Las teorías políticas *mainstream* predominantes sobre virtudes cívicas argumentan básicamente que el gobierno debería cumplir un rol importante en la formación de los ciudadanos. En general, se suelen identificar como «escuelas de ciudadanía» a la familia, las organizaciones religiosas y otras asociaciones civiles, la educación formal, el mercado y los medios de comunicación (Kymlicka y Norman 1994). Sin embargo, la familia ha recibido menor atención en el análisis. Generalmente, desde discursos conservadores, se la vincula a la «salud» moral de nuestras sociedades partiendo de la comprensión tradicional de la familia nuclear como «semillero de virtudes cívicas»⁵ (McClain 2001, Kymlicka y Norman). La crisis de valores de la que tanto se habla en la actualidad está vinculada de diversos modos y, desde estas perspectivas, a la desestructuración familiar, producto de fenómenos tales como la salida de las mujeres al mercado laboral o la disminución de los matrimonios, entre otros factores.⁶

5 Esta idea también se encuentra en los llamados «teóricos de la sociedad civil» (Kymlicka y Norman 1994) que consideran a la familia como «semillero de virtudes» siempre y cuando ésta sea efectivamente un ámbito privilegiado de transmisión del «respeto a la tradición» y de la autoridad. Considerar (o no) empíricamente a las familias como «semillero de virtudes» depende fuertemente del catálogo de virtudes al que se adhiera, de ahí la diversidad de posiciones que podemos encontrar al respecto.

6 Por ejemplo, durante las elecciones presidenciales uruguayas de 2009, en los discursos políticos se menciona frecuentemente la «crisis de valores», «los valores perdidos», «la necesidad de la educación en valores». Más allá de las múltiples comprensiones y apropiaciones de dichas expresiones según qué actores políticos locales se analicen, lo llamativo para los propósitos de este trabajo es el énfasis explícito que se hizo en el papel de la familia (tradicional) en la educación de valores, en desmedro de otros arreglos familiares. Véase para el caso uruguayo el trabajo de Wanda Cabella (2006; 2007), especialmente sobre los cambios familiares en Uruguay y el rol de las mujeres en estas. En este marco, explicaciones sobre el aumento de la criminalidad, por ejemplo, se adjudican a la decadencia de la familia o el alejamiento de «los padres» —es decir, las madres— respecto de los hijos. A modo de ejemplo, entre otros, el programa del Partido Nacional de Uruguay del 2009 enfatiza en la necesidad de «Promover el rol de la mujer como madre y primera educadora y trasmisora de valores» y presenta la centralidad de «la familia» en el orden político afirmando que: «El desarrollo del ser humano debe ser la base y la meta de la siempre perfectible tarea de construir una sociedad mejor cuyo fin es el Bien Común y en el que la familia se constituye en unidad esencial» (en Johnson y Pérez 2010).

Aunque este debate teórico se ha venido desarrollando intensamente en el mundo angloparlante, el mismo resulta pertinente en nuestro medio y a nivel regional puesto que, desde ciertas líneas ideológicas, siempre vuelve a colocarse en el centro de los discursos políticos el mito de una familia que «se caracteriza por ser el núcleo básico, de carácter comunitario y solidario, que asegura a sus miembros estabilidad, seguridad y algún sentido de identidad» (Gioscia 2005, 297), así como es recurrente la alusión a «los valores familiares».⁷

Sin embargo, como han analizado extensamente las académicas feministas, esta familia que se pretende «salvar» ha estado signada históricamente por la desigualdad en la asignación de responsabilidades y privilegios entre sus miembros adultos, por relaciones de poder e, incluso, de violencia y dominación. En este sentido, la primera pregunta que surge cuando pensamos en la relación entre las familias y la promoción de valores y virtudes ciudadanas es de índole fáctica: ¿las familias fomentan realmente valores y virtudes beneficiosas para la sociedad?; ¿qué tipo de familia(s) lo hace(n)? Más aún, ¿qué evidencia existe (y qué garantías tenemos) de que las familias actúen como trasmisoras de valores sociales, en vez de personales, y de virtudes cívicas, en lugar de «vicios» cívicos? (Hirschmann 2008a). Como afirmaba Susan Moller Okin: «resulta difícil ver cómo las familias que no están reguladas por principios de justicia y equidad podrían desempeñar un papel positivo en la educación moral de los ciudadanos para una sociedad justa» (137).

Linda McClain (2001; 2008) ofrece una alternativa feminista al debate *mainstream* sobre el rol del gobierno en la formación de ciudadanos democráticos. Desde su perspectiva, la familia es un lugar central de formación de ciudadanos y ciudadanas y es, por lo tanto, el lugar apropiado para fomentar sus capacidades, responsabilidades y, en definitiva, promover equidad. La pregunta que se hace es ¿cuáles son los principios en base a los cuales se deberían reestructurar las políticas públicas para proveer a las familias de apoyos suficientes, a fin de transformarlas en instituciones que sostengan una democracia activa? En su propuesta, la autora argumenta que el Estado debería intervenir apoyando a las familias «democráticas», «no violentas» y «equitativas», con el propósito de promover las capacidades y las responsabilidades que las instituciones exigen de los ciudadanos manteniendo, al mismo tiempo, el respeto a los derechos de varones y mujeres a decidir libremente sobre el modo en que desean organizar su vida familiar.

Aunque McClain pretende ejercer una mirada feminista en torno al debate sobre las virtudes, el modelo normativo que propone enfrenta por lo menos dos dificultades. En primer lugar, sigue colocando a las familias —más allá de que la autora admita una comprensión plural del término— como un «valor» a sostener y como el «lugar» de promoción de valores sin reconocer la contingencia de las familias desconociendo que hoy las mismas funcionan más como encuentros

7 Un debate vinculado en varios puntos al que aquí se trata es el del matrimonio igualitario (entre personas del mismo sexo) aprobado en Uruguay en mayo de 2013, a partir del cual se revitalizó la discusión en torno al matrimonio como institución y la relación de los «valores familiares» y los arreglos familiares no tradicionales. También véase, por ejemplo, Shanley, Cohen y Chasman.

que como causas fundacionales, como acontecimientos más que como cimientos (Gioscia 2005). En segundo lugar, plantea el problema en términos de «políticas»: su preocupación reside en cómo rediseñar la institución familiar a través de políticas públicas a fin de obtener resultados más democráticos para nuestras instituciones así como ciudadanos más comprometidos con ellas. Pero ese énfasis en las «políticas» ha sido criticado por autoras que insisten en la necesidad de incluir las relaciones de poder en el análisis. ¿Por qué?

Porque el problema consiste en que, aunque estas políticas sean, en principio, «neutrales», impactan diferencialmente en la vida de los varones y las mujeres de carne y hueso. Esto nos enfrenta a un círculo vicioso: las familias no cambian sin la ayuda del Estado, pero el Estado no puede hacer nada por las familias si éstas no están dispuestas a cambiar. Por consiguiente, una estrategia feminista más eficiente debería partir del reconocimiento de que el Estado no es neutral en términos de género (Bryson, 122). Ni el Estado ni las políticas son neutrales sino que, como se ha señalado, reflejan y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersos, incluidas las percepciones acerca de lo femenino y lo masculino. Así, las políticas públicas son el resultado del conjunto de procesos mediante los cuales las demandas sociales se transforman en opciones políticas y pasan a ser tema de decisión de las autoridades públicas como productos sociales emanados de un contexto cultural y económico determinado, insertas en una estructura de poder y en un proyecto político específico (Batthyány, Genta y Perrotta, 2012, 15).

El debate sobre el sistema de cuidados, que se está llevando adelante en nuestro país,⁸ resulta ilustrativo como ejemplo de las dificultades involucradas en nuestros esfuerzos por rediseñar las instituciones. Es moneda corriente que cuando existen políticas «amigables» en esta dirección, muchos varones no las aprovechan, ya sea por miedo al estigma, a las sanciones sociales, o simplemente porque no les conviene. Esto es así debido a que, por ejemplo, la dedicación que implica ser ama de casa o estar al cuidado de los niños, ancianos y enfermos sigue siendo considerada como una obligación para las mujeres, pero no para los varones.⁹ Es necesario señalar que, si no cambian las actitudes, los valores y las opciones asociadas a ambos sexos, la mera existencia de las políticas sin una mirada desde el lugar de quienes se ocupan de la tarea del cuidado, puede generar un efecto *boomerang* contra las mujeres reproduciendo o incrementando su inequidad.

La expresión «*accommodate care to work*» (adecuar el cuidado al trabajo) pone de manifiesto la prioridad social que se otorga a los roles de productor y consumidor

8 Además, los actores (especialmente los estatales) implicados en el debate en torno a la construcción de un Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) vacilan en su consideración de las desigualdades en el uso del tiempo de varones y mujeres y en incluir la perspectiva de género y de derechos en sus argumentaciones privilegiando los derechos o las necesidades de «los cuidados» en lugar de la importancia de mirar la cuestión desde «los que cuidan» y las desigualdades de género implicadas en este fenómeno. Para una visión aggiornada sobre el tema del cuidado ver Batthyány, Genta y Perrotta (2012).

9 Piénsese, por ejemplo, el caso de la licencia por paternidad en Uruguay.

en detrimento del de cuidador y el de ser cuidado (Josephson). Muestra además las limitaciones implicadas en la creencia de que es suficiente con «acomodar» los roles familiares tradicionales en lugar de cambiarlos, incentivando y obligando a los varones a trabajar más en la casa, en lugar de fomentar meramente que el Estado se haga cargo, cuando las mujeres no pueden hacerlo (Bryson). En suma, siguiendo a Shanley (63), resulta apropiado abordar el problema desde una perspectiva más amplia que considere las dificultades que impone el actual contexto socioeconómico capitalista y neoliberal con referencia al reconocimiento social y al apoyo al «cuidado» como valor público, a sabiendas de que lo primero sería reorganizar nuestras sociedades de modo tal que se coloque verdaderamente en un primer plano la relevancia de la interdependencia humana.

¿REDISEÑO INSTITUCIONAL?

Cuáles son las posibilidades de rediseño de instituciones en general y de la familia en particular, y cuáles los medios más idóneos, legítimos y eficaces para llevarlo adelante, son preguntas que sólo podemos dejar planteadas como problema. Lo que es preciso considerar es que cualquier intento de rediseño institucional, tanto para la afirmación de las instituciones vigentes como sus posibles modificaciones, ha de realizarse desde perspectivas que ubican a los individuos en roles, actividades y preferencias que fusionan lo psicológico con lo corporal, lo simbólico con lo material, el lenguaje con los sentimientos.

Desde perspectivas teóricas liberales del contrato social, los hombres blancos de clase media fueron inicialmente considerados «naturalmente» libres e iguales. Esta idea moldeó el modo de ver y comprender a los individuos y a las instituciones políticas, las prácticas normativas y las relaciones sociales. Esto afectó los modos de comprender la raza, el género, la etnia, la clase social y la religión. A modo de ejemplo, la violencia doméstica está ineludiblemente relacionada con la realidad empírica pero contiene, a su vez, una larga historia de discursos y marcos ideológicos que involucran concepciones sobre masculinidad y femineidad, matrimonio, política, autoridad del Estado, división sexual del trabajo, heterosexualidad como norma, imaginarios sociales, rasgos individuales y concepciones de virtudes cívicas que constituyen el carácter engendrado de las relaciones de poder. La cuestión no es solo «incluir» mujeres en instituciones y otorgarles la capacidad de educar en virtudes cívicas, sino cambiar desde el punto de partida el modo de comprender la diferencia sexual e incorporar el análisis de las relaciones de poder en las teorías en uso.

Los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres reproducen la asunción de que la mayoría de las mujeres han de ser las encargadas de los cuidados. El mundo productivo a su vez penaliza a las mujeres al superponer al rol de cuidadoras de otras personas el rol de productoras y, de modo general, al menos en nuestro país y en otros de la región, no se ha logrado alterar la división sexual del

trabajo predominante. Como señala Karina Batthyány (en Rico y Maldonado, 71), es preciso abordar el tema de la división sexual del trabajo fundamentalmente en relación con el trabajo no remunerado doméstico y de cuidado como un problema público y no como un problema privado. La autora lo fundamenta en base a tres puntos: a) que los hechos relativos al cuidado de los dependientes no son algo propio y exclusivo de la esfera privada sino que deben formar parte del debate sobre los derechos de ciudadanía y sobre la democracia; b) que tanto las ciudadanas como los ciudadanos son autosuficientes y dependientes, a la vez, aunque hay períodos de la vida en que prevalece la autosuficiencia y otros en los que prevalece la dependencia. Dependemos unos y unas de otros y todas las personas necesitan de las familias, u operadores sustitutos, de la sociedad y de la comunidad, como soporte a lo largo del curso de la vida, y c) que siendo las mujeres quienes contribuyen en forma desproporcionada al bienestar social por medio de todos los servicios no remunerados, es justo establecer como principio básico el de la corresponsabilidad. En definitiva, la discusión sobre el cuidado ha conducido a colocarlo como un problema de política pública al que debe responder el Estado.

Si las virtudes cívicas están vinculadas a la ciudadanía y a la participación en la esfera pública, el primer paso a dar es atender a la división sexual del trabajo. La institución familiar y las normas de género que las gobiernan están asociadas a significados y prácticas culturales y, a pesar de que estamos lejos del concepto de familia tradicional, aún persiste la desigual división de trabajo que constriñe de modo diferente la vida de hombres y mujeres. Si los derechos producen, constituyen y regulan el comportamiento ciudadano, éstos, a su vez, reproducen el poder normativo de la diferencia de género, por lo que, más allá de la importancia de los adelantos que se puedan realizar para mejorar la vida de las mujeres, la esperanza de un cambio profundo nos remite al vasto terreno de los cambios culturales.

Las grandes narrativas que describen la vida social están siendo puestas en cuestión tanto como los roles tradicionales de hombres y mujeres. A diferencia del rediseño de otras instituciones, el cambio en la familia supone estar preparados para reformar no sólo nuestras acciones y comportamientos sino también, y esto escapa a cualquier previsión, la voluntad de reformar nuestra propia cultura y a nosotros mismos (Gatens 1998, 14). Esto implica el intento de realizar cambios tanto individual como colectivamente, en pos de futuros posibles, menos deterministas y quizás, más justos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amdur, Jennifer. «Opting Out or In? The Unreasonable Choices & Dangerous Realities of Women. Work and the Family». Ponencia presentada en Western Political Science Association, Vancouver, marzo 19-22 de 2009.
- Batthyány, Karina. «Autonomía de las mujeres y división sexual del trabajo en las familias» en Rico, María Nieves y Carlos Maldonado (eds.) *Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. Santiago de Chile: CEPAL, 2011. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/42586/ssc-61-familias-latinoamericanas-feb-2011.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- Batthyány, Karina, Natalia Genta y Valentina Perrotta. *Hacia un Sistema Nacional de Cuidados: representaciones sociales de la población y propuestas para el cuidado de los dependientes*. Montevideo: Udelar, 2013. Disponible en http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/23783/1/libro_sncor_v07_distribucion_digital.pdf [Accedido en abril de 2013].
- . *La población uruguaya y el cuidado: Persistencias de un mandato de género*. Santiago de Chile: CEPAL 2012. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/48256/SLapoblacionUruguayayelcuidado.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- Bryson, Valerie. *Feminist Debates. Issues of Theory and Political Practice*. New York: New York UP, 1999.
- Butler, Judith. *Bodies that Matter*. New York: Routledge, 1993.
- Cabella, Wanda. «La demografía de las uniones consensuales en Uruguay en la última década», en la Mesa de Diálogo «Regulación de Uniones Concubinarias. Discusión del Proyecto de Ley», organizada por la Red de Género y Familia. Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR – UNFPA. 16 de junio de 2006.
- «El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes», UNFPA, 2007. http://www.programadepoblacion.edu.uy/enlazar/cuaderno_unfpa_cabella.pdf [Accedido en marzo de 2009].
- Callan, Eamon. «Citizenship and education», en *Annual Review of Political Science*, vol.7, 2004, pp.71-90.
- Foucault, Michel. *The History of Sexuality*, vol.1. Londres: Allen Lane, 1978.
- Galston, William. «Toughness as a political virtue» en *Social Theory & Practice*, vol.17, n.2, 1991, pp.175-97.
- Gatens, Moira. «Institutions, Embodiment, and Sexual Difference» en Gatens, Moira y Alison Mackinnon (eds.) *Gender and Institutions*, Cambridge UP, 1998.
- . «¿Can Human Rights Accommodate Women's Rights? Towards an Embodied Account of Social Norms, Social Meaning and Cultural Change» en *Contemporary Political Theory* vol.3, 2004, pp.275-99.
- Gioscia, Laura. «Mujeres: poder, política, derechos y margen de agencia. ¿Qué perspectivas de futuro?» en Arocena, Rodrigo y Gerardo Caetano (coords.) *Uruguay: agenda 2020*. Montevideo: Taurus, 2007, pp.235-57.
- . «La contingencia de la familia», en Guariglia, Melba, Alicia Migdal, Tatiana Oroño y Sabela de Tezanos (eds.) *La palabra entre nosotras*. Montevideo: Banda Oriental, 2005.
- Gioscia, Laura y Cristian Pérez Muñoz. «Instituciones y Virtudes Cívicas». Mimeo, 2009.
- Goodin, Robert. *The Theory of Institutional Design*. New York: Cambridge UP, 1996.
- Hirschmann, Nancy. *Gender, Class & Freedom in Modern Political Theory*. New Jersey: Princeton UP, 2008.
- . «Wed to the Problem? The Place of Men and State in Families» en *The Good Society*, vol.17, n.1, 2008a, pp.52-55.
- Josephson, Jyl.J. «Fostering Fair and Egalitarian Families» en *The Good Society*, vol.17, n.1, 2008, pp.56-60.
- Johnson, Niki y Verónica Pérez. *Representación (s)electiva: Una mirada feminista a las elecciones uruguayas 2009*. Montevideo: Cotidiano Mujer - UNIFEM, 2010. http://www.cotidianomujer.org.uy/pub_miradafeminista.pdf [Accedido en abril de 2009].
- Kahane, David J. «Cultivating Liberal Virtues» en *Canadian Journal of Political Science*, vol.29, n.4, 1996, pp.699-728.

- Kymlicka, Will y Wayne Norman. «Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory» en *Ethics* vol.104, 1994, pp.257-89.
- Lister, Ruth. «Citizenship and Gender» en Nash, Kate y Allan Scott (eds.) *Blackwell Companion to Political Sociology*. Oxford: Blackwell, 2004.
- McClain, Linda. «Response to Essays in REGS Symposium on *The Place of Families: Family Life, the Politics of the Family, and Social Transformation*» en *The Good Society*, vol.17, n.1, 2008, pp.68-73.
- . «The Domain of Civic Virtue in a Good Society: Families, Schools, and Sex Equality» en *Fordham Law Review*, vol.69, n.5, 2001, pp.1617-66.
- Okin, Susan M. «Liberalismo político, Justicia y Género» en Castells, Carme (ed.) *Perspectivas Feministas en Teoría Política*. Barcelona: Paidós, 1996, pp.127-47.
- Pateman, Carole. *The Sexual Contract*. Cambridge: Cambridge UP, 1988.
- Phillips, Anne. «Feminism and Republicanism: Is this a Plausible Alliance?» en *The Journal of Political Philosophy*, vol.8, n.2, 2000, pp.279-93.
- Shanley, Mary Lyndon. «Giving care its place» en *The Good Society*, vol.17, n.1, 2008, pp. 61-63.
- Shanley, Mary Lyndon, Joshua Cohen y Deborah Chasman. *Just Marriage*. Oxford: Oxford UP, 2005.

Recibido el 2 de mayo de 2013
Aceptado el 30 de agosto de 2013

CLEDIA DE MELLO (1929-2012)

Cledia de Mello fue, ante todo, maestra. Su relación con los niños era sincera, poderosa y respetuosa: su innovadora metodología pedagógica está basada en su profundo respeto por los niños en tanto personas pensantes y creadoras. Lo primero que Cledia enseñaba a sus docentes era la no descalificación, un concepto poco habitual en la educación tradicional. Afirmaba que el niño traía, desde sus primeros años, un bagaje de conocimientos que no debía ser ignorado: había aprehendido el mundo que lo rodeaba, había hecho asociaciones y establecido comparaciones. Era a partir de esa riqueza, y con ella como fundamento, que se le ayudaba a seguir elaborando el conocimiento.

A mediados de los ochenta entré en contacto con el Centro de Educación Natural e Integral (CENI), fundado por Cledia de Mello junto a Cristina Etorena, en el doble papel de madre y docente. Llevé allí a mis hijos de nueve y cinco años al ser contratada como profesora de inglés. Cledia consideraba a la adquisición de la segunda lengua una herramienta importante para el desarrollo integral de los alumnos, otra puerta para la construcción del pensamiento. La atmósfera académica de la escuela era impresionante: en el marco de la metodología natural e integral, se alentaba la investigación y la búsqueda permanente. Los maestros exploraban caminos y los compartían y discutían en intensas jornadas de formación docente. El concepto rector, impartido por de Mello, era que el conocimiento es uno y que todo tiene que ver con todo: la identificación de asociaciones lógicas estaba en la base del método y se estimulaba constantemente en los alumnos, aun (y muy especialmente) en los preescolares. Se organizaban cursillos en los que participaban los maestros y profesores de la escuela y otros muchos procedentes del interior del país y también de países vecinos como Argentina y Chile. Profesores egresados del IPA dictaban clases de historia y de biología a los niños desde los primeros grados logrando que integraran los conceptos académicos enlazándolos con las vivencias propias de su corta edad.

Ver a Cledia (Chela para todos nosotros) trabajar con niños de Jardín y de primer año era asombroso: a partir de una idea inicial los inducía a desarrollar el pensamiento lógico y los pequeños iban razonando y llegando a conclusiones por sí mismos, con plena confianza para expresarse y muchas veces llevando la clase hacia lugares totalmente inesperados. Se referían a los reinos animal, vegetal y mineral o a los astros de materia encendida y apagada, entre muchos otros temas, sabiendo perfectamente de qué hablaban porque se les mostraban estos conceptos en su vida cotidiana tomando la idea de Jean Piaget, de que el conocimiento resulta de un proceso constructivo a través de la interacción con el objeto a conocer. En un paseo por el patio de la escuela, por ejemplo, se estimulaba a los niños a llegar a la conclusión de que podemos caminar por la tierra porque no está caliente, está «apagada», es un planeta. En cambio no podemos mirar mucho al sol porque irradia luz y calor, está «encendido», es una estrella. Mucho más

coherente y fácil de entender y de integrar para un niño de cinco o seis años que algunos enunciados sin sentido y muchas veces bizarros que se incluyen en los libros de texto infantiles buscando ejemplificar el uso de vocales o consonantes.

Luego de la exposición oral, los niños plasmaban lo trabajado en pensamientos complejos en el pizarrón, dibujando las letras con la base orgánica. Para enseñar a escribir, Cledia partía una vez más de la experiencia: los alentaba a reconocer qué parte del aparato fonador utilizaban para producir el sonido de cada letra y entonces, simplemente, les pedía que lo dibujaran: redondeando la boca (la «o», la «a»), estirando los labios (la «e», la «i»), tocando el paladar con la punta de la lengua (la «t»), etc. Era lo que llamaba la palabra «dibujada» en contraposición a la palabra «hablada». Yo tuve el privilegio de vivir lo extraordinario del método en mis hijos, especialmente en mi niña, que entró al grupo de 5 años y, en menos de un mes, no sólo leía sino que era capaz de poner por escrito sus propias ideas y sentimientos. La secuencia de acciones en el título del libro de Cledia de Mello para uso escolar, «Pienso, hablo, leo, escribo», describe exactamente el proceso que recorren los niños que asisten al CENI.

La homogeneidad nunca fue una meta para de Mello. Su escuela rompió con las clasificaciones y las normas apuntando siempre a crear identidad en los alumnos, fueran cuales fuesen sus características personales. Una vez me dijo que si lograba que los niños egresaran del CENI entendiendo que estaban «sentados sobre sí mismos», que todo lo que los rodeaba era circunstancial y lo único permanente era lo que ellos mismos eran y creían, su tarea estaría cumplida. Ahora es una práctica extendida en muchos centros educativos, pero en los ochenta era muy inusual que los niños no fueran calificados con notas. Cledia sostenía que no se podía evaluar con una nota u otra a todos los niños porque todos partían de puntos diferentes, según sus capacidades y su entorno afectivo y socioeconómico. Precisamente, para llevar adelante ese pensamiento en toda su extensión, el CENI integró e integra a niños con diversas capacidades intelectuales, motoras, auditivas, visuales y emocionales. Todos encuentran allí su lugar, se encuentran a sí mismos, aprenden a respetarse porque son respetados, crecen, florecen. Y los adultos aprendemos a descubrirlos, admirarlos, amarlos en y con sus diferencias.

Por todas las características mencionadas, el CENI nunca ha solicitado la habilitación del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Mantiene fieramente su independencia pedagógica y el derecho a definir su plan de estudios aun cuando eso significa que cada generación de Sexto año debe rendir prueba de egreso para acceder al liceo, que es aprobada año a año por la totalidad de los estudiantes. Cledia de Mello creía en una escuela dinámica, acompañada a los cambios que se procesan continuamente en su medio y en el mundo: «Acompañe la escuela al niño para que el niño pueda acompañar a la sociedad», afirmaba, y ese enfoque de constante cuestionamiento y transformación fue y es la esencia misma del CENI.

Por supuesto, conocer a Cledia de Mello y trabajar a su lado cambió totalmente mi forma de enseñar e hizo escuela en mí como docente y como ser humano.

Tenía un efecto único en niños y adultos: nos enseñaba a creer, en nosotros como individuos y en nosotros como sociedad, dependientes del todo al que pertenecemos y a la vez autónomos para volar y crear. Ese vuelo era su objetivo y lo logró a lo largo de muchas generaciones de egresados: científicos, artistas, educadores, investigadores, escritores y cineastas que hoy están forjando su lugar en nuestro país y en el mundo pasaron por sus aulas y llevan su impronta: pensamiento crítico, confianza en la propia capacidad, audacia para romper preconceptos y buscar caminos, decisión para superar obstáculos —aun los de las propias dificultades— y alcanzar metas. La inquietud intelectual en su máximo exponente.

La imagen de Chela sonriente, intensa, recorriendo incansable las aulas de su escuela escuchando, enseñando y aprendiendo de cada uno de nosotros permanecerá en los que tuvimos el privilegio de participar de su propuesta educativa. La profunda diferencia que hizo en tantas vidas es su mayor legado.

Rosario Lazaroff

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SANTA ELENA

Convocatoria a trabajos para *Páginas de educación*

Páginas de Educación es una publicación semestral y arbitrada que tiene como objetivo ser una referencia regional en la investigación y producción académica en el área de la educación. **Se reciben trabajos durante todo el año** referentes a la educación, a la sociología de la educación y a la historia de la educación. Se pueden presentar:

- Artículos originales de investigación que traten investigación original o una actualización o discusión teórica de relevancia. Extensión de entre 5000 y 9000 palabras.
- Reseñas sobre uno o más informes publicados en el área de la educación por instituciones, organismos o congresos de educación. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas de conferencias, jornadas o encuentros. Extensión aproximada de 3000 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas bibliográficas de un solo libro recientemente editado. Extensión de 1500 palabras.
- Reseñas de tesis recientemente aprobadas. Extensión de 1500 palabras.

El comité editorial decidirá, sin conocer al autor del artículo, si el tema del trabajo coincide con la línea editorial de la revista. Una vez aprobado, será enviado de forma anónima a, al menos, dos árbitros externos para su evaluación. Estos árbitros no pueden conocer la identidad del autor y el autor no puede conocer la identidad de los árbitros. Esto se conoce como sistema de «doble ciego».

Los árbitros tendrán tres semanas para la evaluación del artículo. Al cabo de este período, hacen sus observaciones de acuerdo a estas posibilidades:

- Publicar tal como está
- Publicar con sugerencias
- Publicar con modificaciones
- No publicar

En todos los casos los árbitros escriben una breve argumentación que el editor le hace llegar al autor. En el caso en que se sugieran modificaciones, el autor tendrá un par de semanas para introducirlas. Finalmente los árbitros confirman que sus observaciones fueron contempladas. Los autores publicados recibirán tres ejemplares de la revista.

FORMATO

- Los trabajos deben presentarse en castellano, portugués o inglés, a doble espacio en letra Arial 12 en archivos «.doc» o «.rtf».
- Los autores deben adjuntar un cv abreviado con sus datos personales, dirección electrónica de contacto, su trayectoria profesional e institucional y sus publicaciones recientes.
- Los artículos deben incluir el título del trabajo, nombre del autor (o autores) y su afiliación institucional, además de un resumen de 120 palabras de todo el artículo junto con una selección de cuatro palabras clave. **Título, resumen y palabras clave deben ser escritos en el idioma original e inglés.**
- Las referencias bibliográficas deben aparecer en el cuerpo del texto y entre paréntesis figurando el apellido del autor (Arnold) junto con el año de edición en caso en que se trate de más de un trabajo (Arnold 2005). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 93) o (Arnold 2005, 93). Si la referencia textual siguiente es del mismo autor y obra pero figura en otra página, sólo se incluye el número de página al final de la cita (95).
- Si la referencia es textual y sobrepasa las cinco líneas, debe aparecer en párrafo aparte y con sangrado, con la referencia al final del párrafo y siguiendo las mismas normas mencionadas.
- Los artículos deben incluir al final una bibliografía final de acuerdo a las siguientes reglas:

Cita del libro de un autor:

Luhmann, Niklas. *Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Universidad Iberoamericana, 1997.

Cita del capítulo de un libro

Ossandón, José. «Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa» en Farías, Ignacio y José Ossandón (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006.

Cita del artículo en una revista:

Goodrich, Heidi. «Understanding rubrics» en *Educational Leadership* vol.57, n.5, 2000, pp.25-33.

Autor corporativo:

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/> [Accedido en octubre de 2011].

Los trabajos deben enviarse como adjuntos a paginas@ucu.edu.uy

Carreras de Postgrado

Facultad de Ciencias Humanas



Universidad
Católica del
Uruguay



Departamento de Ciencias Sociales y Políticas

Maestría en:

Comunicación Política y Gestión de
Campañas Electorales
Políticas Públicas – NUEVA (inicio 2014)

Postgrado en:

Comunicación Política y Gestión de
Campañas Electorales

Departamento de Comunicación

Maestría en:

Comunicación con énfasis en Recepción y Cultura
Estudios Organizacionales

Postgrado en:

Cambio Organizacional
Comunicación de la Ciencia
Comunicación y Cultura
Comunicación Organizacional a distancia
Estrategias Comunicacionales

Departamento de Educación

Maestría en:

Educación con énfasis en:
Dificultades del Aprendizaje
Gestión Educativa
Orientación Educativa
Evaluación de Sistemas Educativos

Postgrado en:

Dificultades del Aprendizaje
Evaluación de Sistemas Educativos
Gestión Educativa
Orientación Educativa

Diploma en:

Diseño y Desarrollo Curricular (con UNESCO)
Evaluación de Aprendizajes
Evaluación del Desempeño Docente
Gestión Educativa (semipresencial)