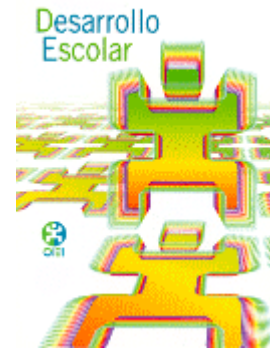




**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



## Desarrollo escolar

---

# **I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación**

(Lima, Perú, septiembre de 1999)

## **Modelos y tendencias de la Formación Docente<sup>(1)</sup>**

**Cayetano de Lella**

---

### **1. Presentación**

La mayor parte de los sistemas educativos de los países de la región transitan un periodo de profundas reformas –en rigor, una tendencia constatable a escala mas amplia. Constituye una condicion de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias especificas. En tal contexto, ha tenido lugar un proceso de formación docente –especialmente de aquellos orientados a la formación continua de los docentes en servicio- partiendo del supuesto que el mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevo personal y, simultáneamente, nuevas estructuras. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Sin sobrevalorar la formación de los docentes –ya que ella diluye su potencial de cambio si no se articula con procesos de reforma de alcance institucional- puede convertirse en una función nuclear.

En esta comunicación se propone partir de la reflexión grupal y sistemática acerca de la práctica de gestión educativa; en particular, sobre algunas características relevantes de las concepciones y modelos que les dan fundamento.

En primer término, se esbozan sintéticamente algunos rasgos socioeconómicos y culturales más significativos del contexto de la supresión. Seguidamente, se caracteriza brevemente la formación docente, tanto inicial como continua, la práctica y la profesionalización respectiva, así como las principales dimensiones del quehacer.

Por último se plantean algunos modelos y tendencias de la formación docente en Iberoamérica.

## **2. El punto de partida: nuestra práctica de gestión educativa.**

Nuestra práctica cotidiana de gestión educativa a nivel ministerial se caracteriza, entre otros elementos, por la urgencia en la adopción de medidas de política; en nuestro caso particular, las referidas al campo de la formación docente.

Decidimos participar en Seminarios o Talleres como este con la expectativa de conocer propuestas concretas, de obtener nuevas ideas prácticas, para poder tomar decisiones que nos permitan optimizar nuestros recursos crecientemente escasos, a la vez que mejorar la calidad y eficiencia de nuestros programas. Anhelamos que estas instancias no sean teóricas sino muy concretas, muy prácticas. Se trata de partir de nuestra práctica y enriquecerla en el intercambio con pares.

Sin embargo, en nuestros esquemas prácticos de acción y en los de nuestros colegas –también ellos especialistas o funcionarios ministeriales- subyacen teorías implícitas cuando recomendamos o adoptamos tales o cuales estrategias educativas, aunque no siempre seamos conscientes de ellas. Específicamente, las políticas de formación docente que estamos implementando o queremos diseñar están sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente entre colegas.

Puede sernos útil y práctico, para aprender de otros y con otros, poner en tela de juicio durante estos días –entre otros aspectos posibles de nuestras prácticas- las concepciones que fundan o pueden fundar nuestras mismas propuestas formativas, nuestras posiciones y argumentos habituales. Este Taller puede ser una ocasión para ese análisis para que cada participante pueda clasificar sus propias opciones y la de sus respectivos gobiernos así como vislumbrar nuevas posibilidades en los programas a desarrollar. En tal sentido, quisiéramos contribuir a revisar algunos de aquellos modelos y tendencias, a fin de repensar nuestros Programas de Formación Docente de cara al 2000, ampliando nuestro horizonte de comprensión.

Habitualmente sostenemos, en esos mismos Programas, que se requiere cuestionar y desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de las practicas, para que los docentes puedan reconstruir pautas de conducta alternativas. Al intentar esta revisión sistemática de nuestra propia practica de gestión educativa no haremos mas que ser consecuentes con los principios que postulamos para el cambio de las practicas de los docentes que participan en nuestros programas.

### **3. El contexto socioeconómico y cultural**

Si bien no vamos a analizar aquí los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan el fin de este milenio y el comienzo de un siglo signado por lo “postmoderno”, bosquejaremos con brevisimas pinceladas algunas notas del contexto socioeconomico y cultural, que impacta directa o indirectamente sobre la situacion de la Formacion Docente da cara al 2000. Entre estos rasgos, destacan:

1. La globalización inequitativa y excluyente, con imposición de ajustes estructurales.
2. El predominio de la logica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.
3. Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento, hasta niveles impensables de miseria; la precarización del empleo; el desempleo abierto o encubierto; la violencia social de todo tipo –no solo simbólica-.
4. El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.
5. Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha critica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma.
6. La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas; de la sexualidad; de lo local y regional; de las normas no universales.
7. La emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo Humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

Panorama en buena medida ambiguo, con algunos aspectos impredecibles y otros francamente indeseables –que debemos pugnar por modificar- el del siglo que ya se inicia. ¿Cuál puede ser, en este contexto, el papel de la escuela; qué docente queremos formar; cuales han de ser las políticas y estrategias de formación docente?

### **4. Formación, practica docente y profesionalización.**

Los modelos y tendencias de formación docente predominantes en el contexto iberoamericano en los albores del milenio proporcionan ciertas pistas para responder a esos y otros cuestionamientos claves y nutren con sentidos muy distintos las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente. Aproximándonos a su consideración, veamos como puede concebirse la

formación docente, tanto inicial como continua, la practica docente, la misma profesionalización y las principales dimensiones del quehacer.

1. Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgo el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las practicas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del transito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las practicas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la practica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar<sup>(2)</sup>, garantizando la regularidad de las practicas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la *practica docente*, y debe tomar a esa misma practica como eje formativo estructurante.

2. Dicha *practica docente* puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *practica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *practica* alcanza también otras dimensiones: la practica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la practica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las practicas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente critico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *practica docente*, *institución escolar* y *contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo<sup>(3)</sup>.

3. ¿Puede concebirse la actividad docente como una *profesión*? Desde una cierta perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. Así, la *Teoría de los rasgos* parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las

profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. En este marco, se intentaron procesos de *profesionalización docente* buscando corregir aquellas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión.

Esta concepción de profesionalización y la creciente “*responsabilización*” del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tienden a aparecer vinculadas, aunque de modo paradójal, con procesos de *proletarización* e *intensificación* de su trabajo.

**a.** El proceso prolongado y consistente de creciente proletarización docente es semejante al de otros trabajadores. Abona esta posición el deterioro de las condiciones de empleo y trabajo y, en particular, del salario docente, que en la región ha sido mayor que el del resto de la administración pública, según O.I.T. Los eventuales incrementos salariales suelen estar vinculados al desempeño personal y de la Constitución, al presentismo y a la capacitación. Ello refleja la baja valorización que el docente tiene de sí mismo, así como la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria, intraáulica, que no requiere mayor cualificación<sup>(4)</sup>.

**b.** La encomienda social de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos implica un aumento real de tareas del docente, originando la crónica sensación de sobrecarga de trabajo. Uno de los impactos más significativos de la *intensificación* –en contraposición con aquel mandato– es la reducción de la calidad, ya que no de la cantidad, de la tarea. En ocasiones, la misma formación en servicio se ofrece a los docentes fuera de la jornada escolar, contribuyendo a una real intensificación de sus tareas habituales. En este contexto, los docentes suelen responder ambivalentemente. Por un lado, asumen el rol que les es asignado –aceptando la intensificación como parte de su eventual profesionalización–; por otro, expresan las previsibles resistencias activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en ámbitos sindicales<sup>(5)</sup>.

**c.** Por otra parte, existen propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la *profesionalización* como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”<sup>(6)</sup>.

Este conjunto de cualidades conforman *dimensiones del quehacer docente*, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza<sup>(7)</sup>:

**1. La obligación moral:** el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la

definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.

2. *El compromiso con la comunidad*: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.

3. *La competencia profesional*: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

## 5. Modelos y tendencias, Implicaciones a nivel de formación

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto<sup>(8)</sup>. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Es posible identificar los siguientes *modelos y tendencias* (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos)<sup>(9)</sup>:

1. *El modelo práctico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992)<sup>(10)</sup>. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. ¿Qué sucede en nuestras instituciones formadoras, a nivel inicial y en servicio?

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia

directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza<sup>(11)</sup>. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborados por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos. ¿Algunos de los programas de Actualización de contenidos podrían ubicarse en esta línea?

3. *El modelo tecnicista eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos<sup>(12)</sup>. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Este es subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. ¿Que decir del vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano?. ¿Y de la formación inicial en instituciones terciarias no universitarias, con título de valor amenguado?. ¿Y de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que no logran ser posgrados reconocidos? Se podría seguir enumerando mecanismos que consagran esta posición de docentes como técnicos, no como intelectuales.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto —espacio-temporal y sociopolítico— y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas<sup>(13)</sup>. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. Sin embargo, también coincidimos con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento práctico así producido.

Cada participante puede ratificar sus opiniones previas o modificarlas, porque nadie mejor que él y los equipos técnicos de su país conoce su contexto. Sin embargo, creemos que de los modelos y tendencias aquí expuestos, el que mejor da cuenta, a nuestro juicio, del contexto cultural global en el que comenzamos el 2000 es el hermenéutico-reflexivo. ¿Por qué?

El **practico-artesanal** propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores. Qué modelos?, qué cultura?, qué mayores?

El **academicista** ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. ¿Qué certezas científicas? ¿Cuáles contenidos actualizados?

El **tecnicista** sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. Planificar, ¿qué futuro? Garantizar, ¿qué objetivos?

Las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solo subordinan a los docentes; nos despojan en cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios mas acordes y consecuentes con los fines propuestos. Aluden a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la confianza de un futuro cierto. ¿A que presente seguro, a que futuro cierto, a que cultura del 2000 apuntan?

El **hermenéutico-reflexivo** pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.



- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio.
- Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes —o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas— no queremos renunciar.

---

## Notas

(1) Las presentes reflexiones asumen diálogos con entrañables colegas y amigos, así como aportes de conocidos autores, entre quienes se encuentran los mencionados en las notas siguientes.

(2) Habitus profesional, en la conceptualización de Bourdieu

(3) Gimeno Sacristán, J., “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud, A. Y Duschtzky, L. (compiladoras), *Maestros práctica y transformación escolar*. Miño y Davila Editores. Buenos Aires 1992.

(4) Torres R.M., *Profesionalización o exclusión*. Mimeo. México. 1997.

(5) Apple, M., *Maestros y textos*. Barcelona. Paidós. 1989

(6) Gimeno Sácristan, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de estudios y Acción Social. Buenos Aires. 1997.

(7) Contreras, J., *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid. 1997.

(8) Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T., “Notas para un modelo de docencia”. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

(9) Davini, C., *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.

(10) Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1996.

(11) Liston, D. P. Y Zeichner, K., *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid. Morata. 1993.

(12) Davini, C., op. Cit.

(13) Pérez Gómez, A., op. cit.