

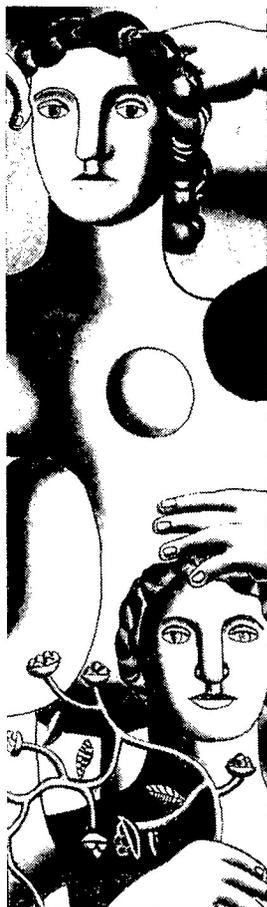
# F

# ORMACION DOCENTE

# Y UNIVERSIDAD:

*Superando dicotomías*

ANDREA ALLIAUD\*



\* Máster en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO, Argentina). Docente Regular de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente y Coordinadora de Área del Programa de Investigaciones sobre Formación Docente (IICE/UBA/UBACYT) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

## Introducción

Estamos viviendo una época en la que se pretende reformar la totalidad de nuestro sistema educativo. Desde el nivel inicial, pasando por los niveles de enseñanza primaria y medio, *los aires reformistas alcanzan el nivel superior, no universitario y universitario*. Desde las distintas posiciones que ocupamos como educadores (docentes, investigadores, asesores, directivos) y en los diferentes espacios en los que desarrollamos nuestra actividad profesional (universidades, escuelas, gremios, organismos gubernamentales, no gubernamentales, etc.) los cambios nos involucran. Esta es una realidad que no podemos omitir como tampoco podemos dejar de reconocer los puntos críticos que atraviesan a la totalidad de nuestro sistema de enseñanza. Las cartas ya están echadas. Hay algunas cuestiones que a esta altura se imponen, nos gusten o no y (a veces) más allá de las posibilidades "reales" de su implementación. Pero hay, también, otras sobre las cuales "la" reforma aún no se ha jugado la última carta. Consideramos que la formación docente es partícipe de esta última partida y queremos por ello dejar planteadas, en el espacio del presente artículo, algunas consideraciones al respecto.

Recibimos una antigua herencia: *la universidad y los centros de formación docente*, que en nuestro país están bajo la órbita del nivel superior no universitario (SNU), *están divorciados*. Es sabido y comprobado recientemente con datos estadísticos que el SNU recluta mayoritariamente a los docentes que él mismo forma así como la universidad hace lo propio con sus egresados<sup>1</sup>. Las materias, los contenidos de trabajo, la bibliografía, el ritmo de cursada, las características del alumnado son diferentes en un caso y otro. Hay aspectos comunes (materias, temas, problemas, etc.), que se dramatizan en escenarios opuestos. Y aunque la universidad tiene lo propio, parece que la formación de los docentes presenta puntos críticos que requieren modificación. Ahora bien, surge la pregunta decisiva: ¿qué hacer? y, seguidamente, ¿por dónde empezar?

Partimos del reconocimiento que estamos ante un área particularmente compleja. Reconocemos también que las decisiones que se tomen en la formación docente repercutirán en la totalidad del sistema (se está considerando la formación de quienes a su vez van a formar en los distintos niveles de enseñanza). Pero estamos convencidos que *las modificaciones del subsistema formador no pueden realizarse obviando la realidad existente y dejando de considerar los actores que a ella se ligan*. Es precisamente la complejidad que encierra el área lo que puede tentarnos a “empezar de nuevo”, a dar cortes de raíz. Sin embargo, sospechamos de los cambios así planteados. Es sabido que la rapidez o “eficientismo” en la implementación le juega en contra a los “productos” al no contemplar la existencia de los procesos que median.

La formación docente existe, con un peso cuantitativo considerable, en instituciones que tienen una historia, en sujetos que diariamente concurren a ellas y quienes también encarnan esa historia. Aquí radica, a nuestro entender, el desafío mayor cuando se apuesta a una verdadera transformación. *Trabajar “desde adentro” de la formación*, desde las propias instituciones y con los sujetos, pero no para quedarse encerrados sino *para salir y articularse con el afuera* con otras instituciones, con la comunidad, con la escuela, con la universidad... Experiencias propias y foráneas indican a esta altura que éste es el único camino, aunque pueda aparecer como el más largo y dificultoso, si lo que se pretende realmente es modificar el estado de las cosas.

Aprendamos, por favor, de las experiencias ya realizadas en materia de formación docente. Recuperemos sus logros, profundicémoslos. Preguntémosnos por sus fallas, detengámonos. El tiempo es otra cuestión que no puede obviarse a la hora de enfrentar el desafío de semejantes transformaciones. La historia está incorporada en los sujetos y objetivada en las instituciones. El principio de la construcción (o de-construcción) está en los sujetos, en su sistema de disposiciones estructurado a partir de determinadas condiciones de existencia y estructurante de prácticas, percepciones y representaciones (Bourdieu, 1991). Modifiquemos las condiciones pero hagamos lo mismo con los sujetos. El trabajo en una sola dirección no puede más que esterilizar los resultados. Y ésto lleva tiempo porque implica detenerse en aquello que promueve la continuidad y regularidad y, paralelamente, ir cambiando el escenario que la posibilite. En fin, trabajemos en conjunto con los sujetos y con la totalidad del subsistema de formación en el camino de la apertura y la articulación.

### ***La formación de docentes en Argentina***

En sus orígenes, hacia las últimas décadas del siglo pasado, la formación de docentes en nuestro país se llevó a cabo a través de dos circuitos educativos diferenciados: la Escuela Normal que formaba maestros para el nivel primario y la Universidad de donde eran reclutados los docentes que enseñaban en el nivel medio o bachillerato (Pinkasz, 1992). El origen social del alumnado, la compo-

sición sexual y el capital cultural que poseía uno y otro grupo de docentes marcaba las diferencias. Mientras en las escuelas normales había mayoría femenina de estratos medios y medios bajos; en la universidad primaban los varones y los grupos de élite. El academicismo reinaba en la universidad; el pragmatismo y utilitarismo en las normales. Por otra parte, en la formación de maestros el Estado tuvo una intervención directa: creaba escuelas, reglamentos, planes y programas de estudio, cosa que no ocurría con la universidad.

Poco después, sobre los inicios del siglo presente, los profesionales universitarios entraron a competir con los “nuevos” profesores que salían con títulos de tal del Seminario Pedagógico (hoy Joaquín V. González) y de las mismas Universidades Nacionales<sup>2</sup>. A medida que la escolaridad se expandía, el ingreso de nuevos sectores sociales a los profesados, la feminización de la matrícula y la intervención del Estado re-definían el perfil de los docentes del nivel medio:

“Para el Bachillerato se observa que en 1917 el 90% del cuerpo docente estaba formado por varones. En los años siguientes se observa el aumento progresivo del profesorado femenino hasta alcanzar la mayoría en el quinquenio que va de 1951 a 1956. En este último año las mujeres representaban cerca del 57%” (Pinkasz, op.cit.: 63).

En los cursos Normales la matrícula de 1917 se componía por un 83% de mujeres y un 17% de varones. La tendencia se mantuvo (y hasta se acentuó) en los años siguientes (Yannoulas, 1996).

Actualmente en nuestro país la formación de los docentes que se desempeñan en los distintos niveles de enseñanza (exceptuando la universidad) se lleva a cabo, fundamentalmente en institutos y profesados del nivel superior no universitario. *Sólo el 2,5% de los docentes del nivel inicial, el 1,3% de los maestros primarios, el 6,0% de los profesores de media y el 7,4% de los del nivel superior no universitario, tienen títulos de profesores universitarios*<sup>3</sup>.

La formación en el nivel superior no universitario caracteriza prácticamente a la totalidad de la formación de maestros. Sólomente en 10 universidades nacionales (cinco estatales y cinco privadas) se forman docentes para el nivel primario. Ellas se encuentran en diferentes jurisdicciones (Buenos Aires, Catamarca, La Pampa, Mendoza, Río Negro, Salta y Santa Cruz<sup>4</sup>) y se vinculan, por lo general, con experiencias locales. En el caso de la formación docente para los niveles medio y superior no universitario la oferta universitaria se amplía. A las carreras que otorgan títulos de profesor, habilitante para el ejercicio en tales niveles, se le suma la formación pedagógica que brindan las mismas universidades destinada a los profesionales de las distintas disciplinas. Aún así, y tal como lo demuestran los datos presentados, los profesores universitarios son minoría, tanto en el nivel medio como en el superior no universitario.

Además de formar docentes para los cuatro niveles de

enseñanza, en el SNU se dictan también carreras técnicas y técnico-profesionales. De todos modos, *a nivel nacional, la formación docente concentra la oferta educativa del nivel*: en el 68% de las unidades educativas del SNU se preparan maestros y profesores (Cuadro 1). En algunas de ellas (18%) la formación docente y la técnico profesional

conviven. También en el promedio del total del país, *el Estado* (sobre todo *los Estados* provinciales a partir de la transferencia del servicio educativo a las provincias) *protagoniza la formación docente*. El 64% de las unidades educativas (718) que forman docentes son estatales y el 36% (404) son privadas (Cuadro 1).

**Cuadro 1.**  
**Establecimientos que imparten educación superior no universitaria y establecimientos que forman docentes por sector según jurisdicción.**

Jurisdicción	Establecim. del SNU			Est. que forman doc.			
	Sector	Total	Est.	Priv.	Total	Est.	Priv.
Total país		1649	956	693	1122	718	404
Buenos Aires		456	262	194	312	200	112
Capital		174	63	111	69	29	40
Catamarca		28	23	5	25	22	3
Chaco		38	32	6	35	29	6
Chubut		14	10	4	13	10	3
Córdoba		166	73	93	122	49	73
Corrientes		55	45	10	47	41	6
Entre Ríos		85	61	24	61	43	18
Formosa		29	25	4	26	23	3
Jujuy		26	20	6	20	16	4
La Pampa		17	9	8	14	8	6
La Rioja		38	35	3	30	28	2
Mendoza		41	20	21	27	14	13
Misiones		45	33	12	24	18	6
Neuquén		20	18	2	14	14	-
Río Negro		18	16	2	12	12	-
Salta		67	38	29	43	30	13
San Juan		19	15	4	15	13	2
San Luis		20	14	6	15	10	5
Santa Cruz		4	3	1	3	3	-
Santa Fé		163	69	94	95	44	51
Sgodel Estero		49	39	10	42	36	6
T. del Fuego		8	7	1	4	3	1
Tucumán		69	26	43	54	23	31

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*. Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Los datos expuestos, correspondientes a todo el país, se diferencian de algunas realidades jurisdiccionales. Tal como se refleja en el Cuadro 1, en Capital Federal, Córdoba, Santa Fé y Tucumán el sector privado supera al estatal en la oferta educativa de formación docente. Por su parte, en la Capital y siempre en el SNU son más las unidades educativas que brindan carreras técnico profesionales (105) que las que forman docentes (69). En síntesis: en la mayoría de las provincias de nuestro país la oferta del SNU se destina casi en su totalidad a formar docentes. Hay provincias donde la oferta de carreras técnico-profesionales crece, como en Mendoza y Santa Fé, hasta llegar a la Capital donde cuantitativamente las carreras técnicas superan a las docentes.

Respecto de la estructura administrativa y académica, el SNU tal como funciona en el presente se asemeja más al secundario que a la universidad. El nivel, también llamado

“terciario”, se diferencia del universitario básicamente por el tiempo de duración de los planes de estudio, por las modalidades de cursada y por los sistemas de acreditación. La formación de maestros se realiza en dos años de cursada diaria y un cuatrimestre adicional de práctica en terreno llamado “residencia”, mientras la formación de profesores demanda entre tres y cuatro años de preparación.

“Desde el punto de vista de la organización de los estudios, los institutos funcionan con un sistema que guarda *isomorfismo con la escuela media*: la asistencia diaria a clase con inscripción por curso lectivo y no por materia o actividad, en bloques horarios de tipo mosaico en la distribución de disciplinas, con débil desarrollo de los centros de estudiantes” (Davini, 1995: 89).

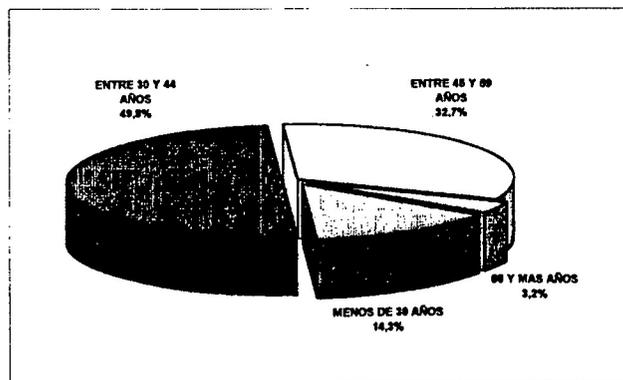
Asimismo, las materias de los planes de estudio de los profesorado guardan un isomorfismo con los contenidos

que se espera los docentes enseñen en el nivel de desempeño correspondiente. Es decir, se les enseña lo que ellos a su vez deben enseñar en la escuela primaria o secundaria (Braslavsky, Birgin, 1992 y Davini, 1996b). Pero hay también un isomorfismo en la relación pedagógica que se establece al interior de las instituciones de formación. Los alumnos del magisterio, para dar un ejemplo basado en investigaciones recientes, son tratados y puestos en situación de alumnos de escuela primaria. Sus formadores les enseñan a clasificar, creando una situación pedagógica donde se ve a los alumnos-maestros agrupando escajadientes de distintos colores; creando y re-creando lo que Fridman llamó el "mito de la alumnidad" (en: Birgin y otros 1995).

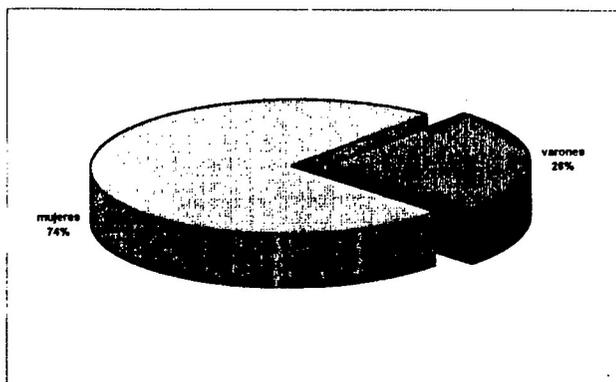
Si bien los *alumnos* de magisterio son bastantes *jóvenes* no son niños. El 90% de los futuros docentes de Capital Federal y Gran Buenos Aires tiene menos de treinta años de edad y entre ellos más de la mitad tiene menos de veinte<sup>5</sup>. Siguiendo la constante histórica hay 90% de *mujeres*. Siguiendo la variable actual algo más de la mitad trabaja y más de un tercio busca trabajo. Estas jóvenes que provienen mayoritariamente de los *sectores medios y bajos* de lo que quedó de la clase media argentina y minoritariamente (10%) de clases aún más bajas, *aspiran vía el magisterio ingresar al mercado laboral y/o a la universidad*. El 75% de los estudiantes manifestó su deseo por seguir carreras universitarias que, generalmente, no tienen ninguna vinculación con el área educativa. El magisterio se convierte para ellas en lo que hemos llamado un trampolín (que permite obtener un empleo, saldar deudas escolares pendientes) para caer finalmente en la universidad. *La universidad ejerce una "atracción fatal"* sobre estas estudiantes que parecen no conformarse con el "no" de una formación superior (no universitaria).

Los *docentes* que se encargan de formar nuevos docentes son *relativamente jóvenes*. El 50% tiene menos de 45 años de edad, sólo un 14% tienen menos de 30 años, mientras un 33% tiene entre 45 y 59 años. Si bien mayoría de los formadores son de mediana edad en los otros niveles de enseñanza los porcentajes de docentes menores de 30 años aumentan considerablemente<sup>6</sup>. Aquí también *predominan las mujeres* (74%), en menor proporción que entre los docentes de los niveles inicial (97%) y primario (90%), aunque superando a la población femenina del nivel medio (65%) y a la del total del SNU (69%).

**Gráfico 1: Docentes de la modalidad formación docente por edad.**

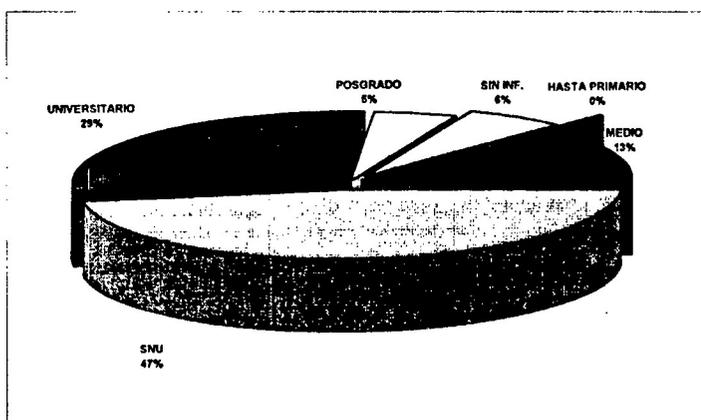


**Gráfico 2: Docentes de la modalidad formación docente por sexo.**



Sobre la preparación previa de estos docentes podemos decir que *más del 80% cuenta con títulos de nivel superior* (universitario un 29% y no universitario un 47%); hay además un 5% que tienen estudios de posgrado. De todos modos, es preciso recordar que del total de los formadores sólo un 7,4% tienen títulos de profesores otorgados por la universidad. Si se consideran además las variables que dan cuenta de la situación laboral y profesional, se observa que el cuerpo docente de la modalidad presenta un perfil propio que lo distingue de los docentes de los otros niveles de enseñanza.

**Gráfico 3: Docentes en modalidad formación docente por nivel educativo alcanzado.**



Hacia fines de 1994, antes de que se cerrara la inscripción a primer año en las carreras docentes de algunas provincias, había en todo el país 30.214 docentes que formaban docentes y más de 200.000 alumnos que estaban cursando profesorado en el nivel superior no universitario. Por ese entonces 1122 unidades educativas del SNU impartían formación docente. En la investigación realizada sobre los estudiantes de magisterio habíamos notado que en ese mismo año (1994) se estaba incrementando el alumnado de los profesorado para el nivel primario, revirtiéndose la tendencia decreciente que venía caracterizando a la década. El alza de alumnado que rondaba (para 1995) entre el 20 y el 30% en Capital Federal y que también se registraba en varias regiones de la Provincia de Buenos Aires (La Plata, San Isidro, Junín, Mercedes, Trenque

Lauquen, Bahía Blanca y Gral Pueyrredón<sup>7</sup>) se explicaba fundamentalmente por la necesidad de los jóvenes estudiantes de obtener un empleo seguro mediante una carrera corta, cuando los índices de desempleo locales crecían de manera notable.

### *Algunos antecedentes en materia de cambios*

En nuestro país y con el advenimiento de la democracia se pusieron en marcha dos planes nacionales destinados a transformar la formación de maestros para el nivel primario. El primero de ellos fue el plan MEB (Maestros de Enseñanza Básica) que se desarrolló entre los años 1987 y 1989 y el segundo, que data de comienzos de los 90, fue el PTFD (Programa para la Transformación de la Formación Docente). Ambos Programas de formación docente, impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación, intentaron introducir modificaciones en el subsistema formador, desde las propias instituciones y trabajando con los sujetos. El primero de ellos, el MEB, se centró en la articulación de la formación docente y el nivel de enseñanza medio. El segundo, el PTFD, intentó principalmente articular la formación inicial y permanente de los docentes. Reconciliar la formación y la investigación fue una preocupación común. Las dos propuestas modificaron los planes de formación “tradicionales”, basados en un listado de materias, introduciendo áreas de estudio y módulos de trabajo. En ambas, también, se dejaron áreas de formación optativas, tratando de superar así la rigidez que venía caracterizando a los antiguos planes. Se realizó, en uno y otro caso, un trabajo de seguimiento con los “formadores de formadores” de las distintas instituciones de nuestro país en que los Programas alcanzaron a implementarse.

Quienes estuvieron en la conducción del MEB y del PTFD, respectivamente, rescatan los aportes de las distintas propuestas de formación:

“El Proyecto MEB operó paralelamente con los planes de estudio llamados PEP y PEPE desde 1987 hasta su última promoción en 1992. Se propuso, entre otros fines, rescatar los valores fundamentales del escolanovismo con el propósito de formar maestros con un auténtico espíritu democrático. Para ello construyó un “diseño curricular semi-estructurado”, que obligara a los actores de la experiencia a una reconstrucción permanente de los saberes acompañados de la reflexión constante sobre las prácticas iniciales realizadas tanto en el sistema formal cuanto no formal, e introduciendo a los futuros maestros de educación básica en la práctica investigativa. Pretendía instrumentar desde temprano recursos técnicos que instalaran la idea de formación continua sustentada en la libertad, la autogestión y la crítica constructiva”.

“La resignificación de la “identidad institucional”, instalada en el cruce de caminos de la dimensión histórica de los quehaceres formativos cotidianos, y la estructura socio-regional que le daba vida, permitió lograr desde el primer momento una dinámica de participación real y sostenida de los actores (docentes, alumnos, no docentes y vecinos) que contribuyó a

transformar desde adentro la organización de las viejas Escuelas Normales Nacionales. Centró dicha organización en el co-gobierno, un incipiente proceso de desburocratización paulatina y la autorregulación de las tareas docentes y no docentes. El MEB, tal vez como nunca antes ocurriera en materia de formación docente continua, dio pasos concretos para una formación integral, científico-humanista, donde los contenidos y los métodos operaron de consuno por la fuerza de la integración de teoría y práctica en un sistema de áreas e interáreas reguladas por una suerte de eje de simetría: las ciencias de la educación” (Ovide Menin, octubre 1996, inédito).

Del PTFD se rescata:

“Es precisamente el estado de discusión alcanzado en los institutos a lo largo de estos años lo que consideramos un aporte sustantivo del Programa. Desde la visualización de nuevos problemas hasta la discusión de las mejores estrategias de resolución, el PTFD ha logrado instalar entre los actores involucrados un nivel importante de discusión, crítica y propuesta”. (Diker y Terigi, 1995: 88).

Entre los procesos de transformación que cooperaron en la generación de un estado de debate se resaltan:

- las nuevas condiciones laborales de los formadores de docentes, tendientes a fortalecer su profesionalidad. Para ello se incorporaron como carga laboral rentada las instancias de capacitación, el intercambio con otros colegas dentro de la misma institución o entre instituciones formadoras, propiciando la consulta y circulación de bibliografía actualizada y el intercambio de estudios y experiencias;
- la necesidad de discusión e intercambio generada por el mismo diseño curricular, tanto por lo que no prescribía como por lo que prescribía como decisión institucional;
- el tipo de recorrido formativo que debían seguir los alumnos, centrado en la práctica docente en contextos institucionales reales.

Desde el punto de vista de la implementación, el Programa para la Transformación de la Formación Docente entendió que un proceso transformador no depende tan sólo de las metas que se proponen sino también de la situación desde la que se parte. En esta línea, la preocupación se centró en dotar a los actores y a las instituciones de herramientas para direccionar los procesos, de modo que puedan incluirse activa y críticamente en la definición y ejecución de una propuesta transformadora. El PTFD se inició a fines de 1990 y concluyó a mediados de 1995 (Diker, Terigi, op. cit.).

Queremos resaltar que en cada una de estas experiencias se trabajó en un doble sentido: desde las instituciones de formación y hacia ellas. Mientras *el MEB se articulaba con la escuela media, el PTFD intentó articular las distintas fases de la formación* (inicial y en servicio). Lo que faltó en ambas experiencias, y quizás debido a las interrupciones por ellas padecidas, fue precisamente intentar la

reconciliación de la vieja separación a la que aludíamos al comienzo: universidad / formación docente.

Pero si esto es lo que actualmente aparece, al menos desde los enunciados, como una meta a alcanzar, ¿por qué no partir, ante todo, de la recuperación de las experiencias ya realizadas? Y en este punto habría que considerar además de las propuestas nacionales los emprendimientos institucionales llevados a cabo en los propios centros de formación. En la era de la evaluación, ¿por qué no avanzar a partir del saldo que las distintas experiencias de transformación de la formación dejaron entre los docentes y estudiantes que las desarrollaron? Es probable que comenzar a andar a partir de lo andado lleve más tiempo pero es bastante cierto que los pasos adquieren firmeza si se realizan sobre un terreno ya transitado.

Las experiencias llevadas a cabo en otros países también pueden aportarnos algunas enseñanzas. En España, por ejemplo, y durante el período de recuperación democrática se implementó una reforma importante que afectó a la totalidad del sistema educativo. Formando parte de ese proceso, *la formación docente* ("Escuelas de Magisterio") *se incorporó a la universidad*. Estudios empíricos realizados posteriormente han demostrado que tal asimilación fue más bien formal ya que las Escuelas de Magisterio han mantenido sus peculiaridades, claramente diferenciadas del conjunto de las carreras universitarias (Varela y Ortega 1984; en: Alliaud y Duschatzky, 1992). La categoría de los profesores, la ausencia de investigación, la organización y los planes de estudio marcaban las diferencias entre estas carreras y el resto de la oferta universitaria. También variaba la extracción social del alumnado:

"a ellas llegan alumnos rechazados de otros centros, (por lo que se convierten) en circuitos de paso. (...) Las mujeres vienen a representar los dos tercios del total del alumnado. (...) En efecto, estamos ante un grupo académico estrechamente ligado a las clases subalternas (media-baja y baja), con una escasa representación de las clases altas. La situación es particularmente reveladora al compararse con la extracción social de los alumnos de otros centros universitarios" (Varela y Ortega, op. cit.: 237-239).

El análisis detallado de estas experiencias demuestra que los cambios de forma, tal como el que resulta de un simple pasaje o asimilación de la formación docente por parte de la universidad, no conducen a verdaderas transformaciones. Cuando esto ocurre se corre el riesgo de crear dentro de la oferta universitaria una carrea marginal, con respecto al resto. ¿Tendrá esto algún beneficio para la formación?

Pero hay algo más. *La preparación profesional de los docentes*, aquella que se certifica mediante el título, *constituye sólo una fase* dentro del complejo proceso de la formación. Quienes se van a incorporar a las escuelas como docentes fueron previamente alumnos que han transitado por los distintos niveles del sistema educativo, durante un tipo prolongado y continuo. Este pasaje previo por el que será su lugar de trabajo "forma" como también

hace lo propio el ámbito laboral de desempeño: la escuela. La socialización profesional o formación que se desarrolla en el lugar de trabajo se presenta en la docencia como una fase de formación decisiva (Terhart, 1987).

Experiencias realizadas en otros países, en este caso tomaremos la de Wisconsin, Madison (EE.UU), demuestran que aún cuando la formación profesional haya sido "liberadora", tendiente a la reflexión y a la indagación, los docentes se vuelven "conservadores" una vez que se incorporan a las escuelas. Zeichner y Liston (responsables del emprendimiento de Wisconsin) entienden que:

"existe una gran inconsistencia entre el rol del docente como profesional que toma decisiones, rol que nuestro programa alienta a fomentar en los alumnos, y el rol dominante del docente como técnico, que nuestra sociedad y sus instituciones aspiran a mantener" (Zeichner y Liston, 1987; en: Alliaud y Duschatzky, op. cit: 294)\*.

Los estudios realizados sobre la base de programas de formación "reformados" alertan. Así como el de España lo hace sobre las transposiciones mecánicas, el de Wisconsin recuerda que la formación docente no puede aislarse de lo que acontece en las escuelas. En este último sentido, las apuestas de cambio en el área de la preparación profesional serán vanas si no se articulan con modificaciones del ámbito laboral, las escuelas.

### *A modo de conclusión*

De lo reseñado en este artículo podemos recuperar algunos elementos básicos que a nuestro criterio pueden traducirse en aportes a la hora de intentar re-pensar la formación docente en Argentina.

Hay miles de actores involucrados que presentan características explicables a partir de la situación de la profesión y del entorno más amplio en el que ésta se inscribe. Ellos diariamente se encuentran en los cientos de centros de formación docente de todo el país. Hay historias (individuales, colectivas) incorporadas en esos actores y en esas instituciones. Hubo intentos de transformación de la formación que sedimentaron y también forman parte de la historia "incorporada". Fuera de los centros de formación están las escuelas, la universidad, la comunidad, en fin, el famoso "contexto social de la escolarización" (Liston y Zeichner, 1993).

Los elementos que pretendemos aportar para el análisis de la transformación de la formación docente se inscriben en la perspectiva de la "adición". Están en la línea contraria de la eliminación arbitraria, de la negación, y se encaminan, en cambio, hacia la articulación. Pensamos, concretamente, en la modificación de las instituciones mediante un trabajo "hacia adentro" que, antes que nada, posibilite la visualización de los problemas propios y al mismo tiempo fomente el salto "hacia afuera". Para ello simplemente hay que facilitar las condiciones contemplando la situación existente como punto de partida.

En este recorrido, la universidad tiene que hacer lo

propio y por ella misma, antes de que le venga la orden desde afuera para luego convocar a discutir. Pero, además, es preciso considerar a la formación docente dentro del conjunto del sistema de enseñanza y propiciar modificaciones acordes en los distintos ámbitos. Llegamos al punto en que la tarea se complejiza ya que involucra también el "afuera" del subsistema formador. Promover esta línea de acción supone mejorar las condiciones materiales y simbólicas del contexto de realización, de los centros de formación y también de las escuelas.

Fortalecer la formación de los docentes es una tarea ineludible, y a esta altura, impostergable y compleja que requiere sin duda mayor inversión. Como vimos es el Estado (los Estados) quien protagoniza la formación y aquí surge el interrogante sobre las propuestas en marcha. ¿Se reforma para reducir costos o se promueven reformas en pro de un mejoramiento de la calidad de la formación?

Una última precisión. Las instituciones de formación docente existentes son numerosas y diversas como también lo son las universidades nacionales. Las líneas de acción en el sentido de intentar la reconciliación entre la universidad y la formación docente deben contemplar esta diversidad. Propiciar el pasaje (total o parcial) de la formación docente a la universidad bajo el supuesto de mejorar la calidad puede significar (además de reducir costos de mantenimiento) marginar la carrera pero también, según la universidad implicada en cada caso, atentar nuevamente contra la calidad. En definitiva, ¿es esto lo que preocupa?

## Notas

<sup>1</sup> Según datos del último Censo, en la Universidad de Buenos Aires sólo el 4.7% de los profesores tiene títulos correspondientes al nivel superior no universitario. *Censo de Personal Docente. UBA. 1992*

<sup>2</sup> En el año 1904 se crea el Seminario Pedagógico con el fin de otorgar formación docente a los profesionales universitarios. Paulatinamente el Seminario acepta el ingreso de bachilleres para finalmente transformarse en Instituto que forma profesores de las distintas disciplinas. En 1902 se crea el profesorado para la enseñanza secundaria y normal en la Universidad de la Plata y en 1907 ocurre lo mismo en la UBA, Facultad de Filosofía y Letras (Pinkasz, op. cit.).

<sup>3</sup> Según datos del *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos*, 1994. Dirección General Red Federal de Información Educativa. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*.

<sup>4</sup> Datos obtenidos del *Consejo Regional de Planificación de Educación Superior (CRPES)* 1995, Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación Superior y del *Censo de Estudiantes y Universidades Nacionales 1994*, Secretaría de Políticas Universitarias. *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*.

<sup>5</sup> Los datos expuestos sobre los alumnos de magisterio corresponden a "Los estudiantes de magisterio como grupo social", Programa de Investigaciones sobre Formación Docente, IICE/UBA/UBACYT, dirigido por M. Cristina Davini.

<sup>6</sup> Parece que la edad de los docentes decrece a medida que aumenta el nivel de enseñanza. En el nivel inicial el 41,6% de los tienen menos de treinta años de edad, en el nivel primario están en tal condición el 30,5% y en el nivel medio el 24,6%.

<sup>7</sup> Fuente: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. Provincia de Buenos Aires.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que los procesos de reforma tal como acontecen en nuestro país desde comienzos de la presente década fueron experimentados por los países centrales durante los 80. El desfase puede deberse a que en la pasada década los movimientos reformistas de América latina se centraron en la democratización del sistema educativo, luego de haber vivido prolongados períodos dictatoriales (Davini, 1996a).

## Bibliografía

Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp). 1992. *Maestros Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Birgin, A. (coord.) y otros. 1995. "Los formadores de formadores". *Programa de Investigaciones sobre Formación Docente*. IICE/UBA/UBACYT.

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. México, Taurus.

Davini, M. C. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M. C. y Alliaud, A. 1995. Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Serie de Investigaciones sobre Formación Docente.

Davini, M. C. 1996a. "Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio" Ponencia presentada en el *Congreso Internacional: Educación Crisis y Utopías*. Buenos Aires.

Davini, M. C. 1996b. "Los planes y programas de estudio". *Programa de Investigaciones sobre Formación Docente*. IICE/UBA/UBACYT.

Diker, G. y Terigi, F. 1995. "El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario"; en: *Revista del IICE* Nro 7, Especial sobre Formación Docente. Buenos Aires. IICE/ Miño y Dávila Editores.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996. Resultados definitivos del *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos*, 1994. Dirección General Red Federal de Información Educativa. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996. Resultados definitivos del *Censo de Estudiantes y Universidades Nacionales 1994*, Secretaría de Políticas Universitarias.

Ortega, F. y Velasco, A. 1991. *La profesión de maestro*. Madrid, MEC/CIDE.

Pinkasz, D. 1992. "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos"; en: Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. FLACSO/ Miño y Dávila Editores.

Terhart, E. 1987. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en: *Revista de Educación*. Nro 284. Madrid. MEC.

Universidad de Buenos Aires. 1992. *Censo del personal docente*.

Varela, J. y Ortega, F. 1984. *El aprendizaje de maestro*. Madrid, MEC.

Yannoulas, S. 1996. *Educación: ¿Una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos.

Zeichner, K. y Tabachnick, R. 1981. "Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience?"; en: *Journal of Teacher Education*. Vol XXXII Nro 3.

Zeichner, K. y Liston, D. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.