

La formación docente en perspectiva

RESUMEN: ESTE TRABAJO PLANTEA ALGUNAS BASES PARA EL ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA. PRESENTA UNA MIRADA DE LA SITUACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE DE NUESTRO PAÍS Y RESEÑA ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO POTENTES COMO PRODUCTO DE NUESTRO TRABAJO EN EL PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE EN LOS AÑOS 2000 Y 2001. EL FORTALECIMIENTO Y LA ARTICULACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE SON CONSIDERADOS FUNDAMENTALES PARA ESTABLECER UNA NUEVA VISIÓN QUE LLEVE A UBICARLOS EN EL CENTRO Y COMO MOTOR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE NUESTRO PAÍS.

• • •

PALABRAS CLAVES: FORMACIÓN DOCENTE - REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR - DISEÑO DE PROYEC-

TOS - MATERIALES Y DISPOSITIVOS INNOVADORES • **KEYWORDS:** TEACHER TRAINING - REORGANIZATION OF THE SYSTEM - PROJECT DESIGN - INNOVATIVE MATERIALS AND AIDS

• • •

ABSTRACT: THIS ARTICLE PROPOSES A FRAMEWORK TO ANALYZE THE FUTURE OF TEACHER EDUCATION IN ARGENTINA. WE PRESENT A VIEW OF THE INSTITUTES CURRENT SITUATION IN OUR COUNTRY AND SOME CONCLUSIONS OF OUR OWN EXPERIENCE AS LEADERS OF THE TEACHER EDUCATION NATIONAL PROGRAM DURING 2000 AND 2001. THE DEVELOPMENT OF THE INSTITUTES STRENGTHS AND THE ARTICULATION OF THEIR INITIATIVES ARE CONSIDERED BOTH CRUCIAL ISSUES IN ORDER TO BUILD A NEW VISION IN WHICH THEY BECOME THE CENTER AND THE ENGINE OF EDUCATIONAL POLICIES.

POR EDITH LITWIN* Y MARIANA MAGGIO**



* Profesora Titular Plenaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma facultad.

** Profesora Adjunta del área de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

De cara al debate sobre una nueva ley de educación para nuestro país resulta imprescindible analizar cuál es el lugar que va a ocupar la formación docente en la agenda de análisis. En vistas a la generación de un proyecto educativo para el futuro es clave diseñar una propuesta que reubique a la formación docente en un primer plano para las políticas educativas a partir de un análisis consistente de la situación del sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, la heterogeneidad de los circuitos educativos en América Latina transparenta un sistema profundamente desigual. Encontramos indicadores que revelan que el analfabetismo aún no está erradicado y una gran cantidad de escuelas que carecen de condiciones de infraestructura básicas para su funcionamiento, a la vez que instituciones que cuentan con ofertas académicas de valor y están dotadas con las últimas innovaciones tecnológicas. Pensar en la profesión docente en ese marco nos obliga a asumir, en primer lugar, la necesidad de saldar la deuda que la sociedad y el Estado tienen con el sistema educativo, la que se ha visto incrementada a partir de las políticas reformadoras de la década de 1990.

En los noventa y al igual que en otras latitudes de



América latina, en la Argentina se instaló una reforma del sistema educativo. Indicadores comunes de las reformas en muchos países del área han sido los cambios en las estructuras del sistema que implicaron la extensión de los ciclos obligatorios, la revisión de los diseños y la modificación del currículum con la introducción de nuevos contenidos o su actualización. Muchas de estas modificaciones tuvieron que realizarse sobre currículos que, mantenidos sin cambios durante largos años, contaban con una fuerza de consagración difícil de romper. Las deudas del Estado argentino en materia educativa tenían, en este sentido, una larga historia.

Incorporar a los sectores excluidos del sistema y actualizar los contenidos de la enseñanza fueron algunas de las cuestiones más trascendentes que el Estado debía resolver. Sin embargo, no parece que el modo elegido haya sido el mejor camino para lograr una modificación consensuada y de valor para el sistema educativo argentino. La escasa participación que en la gestación de la reforma tuvieron los docentes, principales protagonistas en cualquier propuesta de transformación educativa, impidió el acompañamiento genuino de quienes, desde las aulas, tienen la capacidad real de mejorar la calidad de la educación. Se perdió de vista que la renovación curricular no se da por "agregación" de contenidos definidos exclusivamente en el marco de las comunidades científicas. El nuevo currículum, sobrecargado de contenidos, dejó poco espacio para la adaptación a los contextos locales, al tiempo que generó un abordaje superficial y banalizado de las temáticas seleccionadas.

Las deudas que permitirán mirar de manera diferente el porvenir nos obligan a pensar en la necesidad de generar planes que surjan de las experiencias y el consenso de los docentes. Deben generarse en y desde las instituciones formadoras de docentes, que tienen el deber y la responsabilidad de formar a los educadores de las próximas generaciones con propuestas en las que el conocimiento sea actualizado y significativo disciplinar y socialmente.

Este trabajo recupera nuestra experiencia como investigadoras sobre las prácticas de la enseñanza sin que en este caso remitamos a un proyecto investigativo específico. Desde propuestas, programas y enfoques teóricos desarrollados a través de los años ofrecemos un marco que intenta analizar cómo alcanzar una formación docente de calidad entendiendo que, sólo así, podremos avanzar hacia un sistema educativo fundamentalmente equitativo. Sin embargo, entendemos que este proyecto requiere como condición necesaria la participación de los involucrados para delinear para el país la formación docente que requieren los tiempos actuales.

1. UNA MIRADA SOBRE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Nuestro país cuenta con alrededor de mil cien Institutos de Formación Docente profundamente heterogéneos. Las instituciones terciarias de formación docente, tanto de gestión privada como estatal, albergan a quienes aspiran a formarse como docentes para los diferentes niveles y áreas

en el sistema educativo argentino. La cantidad de instituciones formadoras da cuenta de realidades muy diversas. En algunos casos, se trata de centros educativos que ofrecen la única oportunidad de estudio para los jóvenes del lugar. En otros, son focos de referencia y capacitación para los docentes de la región.

Estilos de funcionamiento diversos, acceso y utilización diferencial de las tecnologías, inserciones regionales dispares muestran, para la formación docente de nuestro país, una realidad compleja caracterizada, fundamentalmente, por la diversidad que se observa en distintas dimensiones: infraestructura edilicia, equipamiento, cantidad de alumnos y contexto en el que se instalan. Algunos institutos comparten el edificio y las aulas con otras instituciones educativas utilizando las mismas instalaciones en horarios diferentes.

En algunos casos los docentes de los Institutos son, al mismo tiempo, docentes en las Universidades del radio en la que están instalados y, en otros, son egresados de los mismos institutos en los que desarrollan su actividad docente y no tienen otra fuente de ingreso que la que provee el trabajo en dichas instituciones.

Un grupo importante de Institutos ha realizado convenios con centros universitarios y se encuentran inmersos en propuestas fluidas de trabajo académico y, en otros, los convenios están lejos de efectivizarse. Por otra parte, muchos IFD trabajan aisladamente y se conectan solamente con las instituciones educativas en las que se realizan las prácticas y/o residencias. Muchos Institutos cuentan con amplios márgenes de autonomía que sería deseable extender al conjunto.

Como ya señalamos, la década de 1990 configuró en la política educativa nacional una reforma del sistema educativo de carácter estructural. No sólo se ampliaron los años de escolaridad obligatoria y se cambiaron los ciclos de escolaridad, sino que también se modificaron los contenidos básicos comunes de los diferentes niveles del sistema. Podríamos sostener que la reforma dispuesta tuvo un carácter fundacional para el conjunto del sistema educativo y desprofesionalizante para los principales involucrados, es decir, los docentes. En el caso de las instituciones de formación docente, las decisiones implementadas se orientaron hacia dos propuestas: cambios curriculares y evaluación. Al igual que en los otros niveles de la enseñanza, los cambios realizados en los currículos con el objeto de actualizar los contenidos de la enseñanza no fueron elaborados con la participación de los docentes involucrados, por lo que no se logró una modificación consensuada y de valor para el sistema formador. En relación con la evaluación, se trató simplemente del sometimiento a un proceso de evaluación externa con el objeto de acreditar a las instituciones y brindar validez nacional a los títulos que expedían. Podemos reconocer que algunas instituciones, al elaborar sus proyectos institucionales con el objeto de acreditar a la institución, vieron fortalecido su trabajo. Otras, lo realizaron de manera burocrática. Para las restantes, estas evaluaciones condujeron al descrédito de sus prácticas. En muchos de estos casos, la evaluación se presentó como una instancia de angustia y temor a la

pérdida de la fuente de trabajo. El proceso generó y sigue generando controversias referidas a la confiabilidad de los resultados obtenidos en las evaluaciones y la equidad del proceso llevado a cabo.

Aunque la responsabilidad de llevar adelante los cambios que garantizaran el mejoramiento de la calidad educativa recayó en los IFD, en la década pasada la tarea profesional de esos mismos docentes de los institutos fue, en muchos casos, desacreditada: se les atribuyó escaso valor a sus títulos terciarios no universitarios y se argumentó que no contaban con la calificación que podría, a su vez, otorgarles un posgrado universitario. Es interesante recordar que la Ley de Educación Superior no permitía a los docentes que tenían títulos terciarios realizar estudios de posgrado en las universidades, llevando a los profesores a una verdadera encerrona que los volvía a ubicar en una situación de descrédito. Hoy la modificación del artículo 39 de la Ley de Educación Superior que impedía que los graduados de los IFD pudieran hacer cursos de posgrado, maestrías y doctorados en las universidades puede favorecer el hallazgo de soluciones al problema.

Para completar esta sintética descripción de la situación, nos cabe una última reflexión. Los docentes de los institutos formadores de profesores suelen denunciar que los estudiantes, en muchos casos por su mala formación como producto del bajo rendimiento en los niveles anteriores, carecen del conocimiento referido al contenido que les corresponderá enseñar. Una vez denunciada la falta, ocupan el espacio curricular de la formación docente en la enseñanza de dichos contenidos y, por lo tanto, contribuyen paradójicamente a una mayor desprofesionalización de la formación.

2. EXPERIENCIAS POTENTES

Durante los años 2000 y 2001 llevamos adelante el Programa Nacional de Formación Docente acompañadas por un equipo de más de veinte expertos, asesores y profesionales del área. Nuestro trabajo estuvo orientado a concretar una política de apoyo a las redes naturales en las que se desarrolla esta formación en el país mediante una acción concertada con las Jurisdicciones, tomando como centro a las instituciones formadoras y respetando rigurosamente como principios la autonomía institucional y el derecho a la participación real de todos los actores comprometidos en la formación.

Como estrategia de participación y de atención de las necesidades detectadas, se iniciaron entonces, tres líneas prioritarias de acción a través de proyectos específicos: Desarrollo y actualización de formadores de docentes, Evaluación y desarrollo institucional (curricular y organizacional) y Polos de desarrollo. Estas estrategias, centradas en el favorecimiento de la autonomía profesional, el análisis institucional y la autoevaluación para el mejoramiento de las prácticas y el establecimiento de redes para la innovación, intentaron dar cuenta de las perspectivas contemporáneas en la educación y la didáctica (Wittrock, 1989, Castells y otros, 1994; Bruner, 1997; McEwan y Egan, 1998; Eggen y Kauchak, 1999) a la vez

que recuperar lo mejor de las tradiciones de la formación docente en el país.

El proyecto de Desarrollo y actualización de formadores de docentes construyó una política de especialización acordada con los diferentes actores del sistema respetando sus necesidades y prioridades y estableciendo convenios con instituciones de jerarquía académica del país. En función de estas demandas, se diseñaron e implementaron dos postítulos con la Universidad Nacional de Córdoba y de Salta, respectivamente: uno en Investigación Educativa y otro en Análisis y Animación Socioinstitucional de los que participaron más de mil cien formadores de formadores. Con la participación de cuatrocientos ochenta formadores se implementó con la Universidad Nacional de Entre Ríos un programa de ayuda o monitoreo de las investigaciones que estaban llevando a cabo las instituciones formadoras.

Desde el Proyecto de Evaluación y desarrollo institucional se llevó a cabo un estudio del Proceso de Acreditación en los Institutos de Formación Docente, buscando comprender desde la mirada de las instituciones, el impacto que significó la acreditación, y recoger sus sugerencias para la redefinición de políticas. En segundo lugar, se realizó un análisis de los lineamientos y diseños curriculares de base de las jurisdicciones y un diagnóstico de la oferta curricular-institucional de cada jurisdicción. En ambos casos, el objetivo fue alcanzar la panorámica de la situación curricular y realizar un aporte al análisis y al debate sobre el currículo de la formación docente a través de un material que provea información sistematizada. En tercer lugar, se desarrollaron una serie de acciones destinadas a promover y afianzar proyectos de autoevaluación atendiendo —en la definición del encuadre y diseño— las posibilidades e intereses de los Institutos y sus respectivas jurisdicciones: Chaco, Santa Fe, Buenos Aires, Chubut, Catamarca y La Rioja con estrategias de asistencia y acompañamiento que fueron variando según la índole del pedido formulado por la jurisdicción y el estado de desarrollo de los proyectos. En todos los casos, se contempló la generación de instancias de trabajo conjunto con los equipos técnicos jurisdiccionales y los equipos institucionales responsables de la implementación de la experiencia a nivel de cada Instituto. La propuesta de trabajo incorporó entre sus líneas de asistencia: el seguimiento y análisis de proyectos de autoevaluación en marcha, el acompañamiento de procesos de actualización diagnóstica y la generación de propuestas de diagnósticos focalizados en problemáticas específicas.

Finalmente, desde la tercera línea propuesta, se inició la implantación del proyecto Polos de desarrollo en la sede de ochenta y cuatro Institutos de Formación Docente de diecinueve jurisdicciones del país. Este proyecto se centró en el fortalecimiento de la capacidad de las instituciones formadoras para generar propuestas especializadas y colaborativas en el trabajo educativo, procurando especialmente generar impacto en las escuelas asociadas. Los criterios de selección de las instituciones sedes del Proyecto, establecidos por el Programa Nacional, fueron reelaborados por las autoridades jurisdiccionales. Hubo casos en que se privilegiaron instituciones de reconocida trayectoria y fortaleza institucional y académica. En otros casos

se dio la posibilidad de participar a instituciones que requerían especial acompañamiento para fortalecerse por ocupar zonas de atención estratégica por su aislamiento o con problemáticas sociales agudas. En algunas jurisdicciones el proceso de selección contó con la participación activa de las instituciones formadoras. En el marco de este proyecto se formalizaron convenios con las provincias, se transfirieron fondos para el financiamiento de las actividades, y se designaron, a propuesta de los mismos Institutos, referencistas especializados, profesionales de reconocida trayectoria académica, para acompañar la implantación del proyecto.

La propuesta del proyecto Polos de desarrollo fue significativa no sólo porque cambió de raíz la política de la gestión previa al centrar la acción en los proyectos generados autónomamente por las instituciones y orientados por los referencistas que desde ellas se elegían. También lo fue porque procuró avanzar poniendo en acto el reconocimiento de la formación docente como lugar de articulación de las instituciones de los diferentes niveles del sistema.

Las tres líneas de trabajo se constituyeron en experiencias potentes que trascendieron los tiempos de la gestión y quedaron encarnadas en las instituciones y sus actores. Hoy encontramos propuestas que partieron entonces y siguen desplegándose con fuerza. Desde nuestra perspectiva esta potencia fue fruto de un trabajo de participación y consenso con los docentes pero a la vez del establecimiento de acuerdos con los responsables de la educación superior a nivel provincial y las autoridades de los IFD. También originó el compromiso y la mística que resurgen cuando se les reconoce a la docencia y a la formación docente el lugar de prioridad (Jackson, 1999, 2002; Meirieu, 2001) que nunca debieron haber perdido en las políticas educativas de nuestro país.

3. UNA NECESIDAD Y TRES PROPUESTAS

Habida cuenta de la situación real de los Institutos y de las experiencias potentes que reseñamos, entendemos que son tres las propuestas que posibilitan un diseño moderno, eficaz y de valor para el desarrollo del sistema formador. Todas dan cuenta de una necesidad: la creación de un sistema de educación superior que articule e integre todas las ofertas académicas del nivel.

Las tres propuestas que desde nuestra perspectiva permitirían el desarrollo de una oferta académica para la formación docente, acorde con los requerimientos de un Estado que propugne el desarrollo de un sistema educativo con equidad, son:

- El diseño de un mapa curricular nacional para la formación docente.
- La creación de universidades pedagógicas.
- La implementación de un sistema de educación permanente.

El diseño de un mapa curricular nacional para la formación docente requiere que, en primer lugar, se identifiquen todas las ofertas, estableciendo recorridos comunes, puentes y alternativas de títulos de diferente duración en un sistema articulado. La articulación propuesta permitiría

compartir trayectos a instituciones diferentes y eliminaría los diseños curriculares que tienen una sola fuente de entrada y salida.

En segundo lugar, deberían crearse Universidades Pedagógicas en el país, por región o jurisdicción. Estas universidades constituirían los centros de docencia, investigación y extensión en los que se formaría toda la docencia. Los diferentes institutos constituirían las subsedes locales de la Universidad Pedagógica Regional o jurisdiccional. Seguramente en estas instituciones muchas de las propuestas que se gestaron con tanta dificultad en las décadas anteriores referidas tanto a la extensión como a la investigación, cobrarán verdadero sentido y encontrarán una situación favorable para su implantación.

En tercer término, estas unidades académicas deberían llevar adelante también las ofertas articuladas de educación permanente del sistema. Todos los docentes se integrarían al sistema formador mediante su incorporación al Programa de Educación Permanente. Las diferentes regiones del país, de acuerdo con sus necesidades y desarrollos, establecerían distintas ofertas y, por lo tanto, variarían las articulaciones que propongan. Se trata de consolidar espacios para la especialización docente de carácter permanente que permitan identificar áreas de vacancia, temas que ofrecen perspectivas novedosas, avances del conocimiento como fruto de investigaciones y nuevos desarrollos tecnológicos que impactan las prácticas profesionales y las de la enseñanza.

Las instituciones formadoras deberán establecer convenios con las unidades académicas universitarias para que los docentes de esas instituciones obtengan títulos de licenciatura y prosigan sus carreras en sistemas de cuarto nivel: maestrías y doctorados. De esta manera, los formadores obtendrán títulos universitarios y accederán a nuevos estudios estableciendo puentes en un sistema integrado.

Estas propuestas requieren tiempo de estudio y desarrollo y requieren estar acompañadas con una política salarial que reinstale a la docencia como una alternativa profesional valorada y de envergadura. Su implementación plena requiere el establecimiento de un proyecto para el establecimiento de una plataforma educativa de la formación docente que debería alcanzarse en los próximos diez años y permitiría la integración y la diversificación del sistema superior. Requeriría programas previos de acuerdos y un trabajo participativo y consensuado de los diferentes actores del sistema. Es condición, para ello, generar acciones que tiendan a fortalecer a los IFD para su integración plena en el Sistema de Educación Superior.

4. EL FORTALECIMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En primer lugar, entendemos que las propuestas para un mejor desarrollo del sistema formador necesitan perentoriamente asegurar una buena infraestructura edilicia y tecnológica. Es condición de trabajo contar con un espacio que haga posible el desempeño de la tarea profesional donde las bibliotecas y la conexión a Internet son

condiciones para ello (Castells, 2001).

La dotación tecnológica y la conectividad permitirán que las instituciones puedan trabajar en red generando proyectos compartidos. Desde las perspectivas comunicacionales, las nuevas tecnologías permiten la ayuda mutua y promueven el reconocimiento de las ópticas diferentes, las dificultades o las soluciones a las que otros arriban. Las redes de trabajo pueden favorecer nuevas proyecciones para la vida institucional (Harasim, 2000) al generar oportunidades para compartir proyectos con otros institutos formadores o con otros establecimientos de diferente nivel. Idealmente estas oportunidades deberían implicar la ruptura del aislamiento. En este escenario pueden compartirse proyectos lo que redundaría en la construcción de mejores soluciones por lo que implica la ayuda, la colaboración y el valor moral del encuentro fraterno (Morin y otros, 2003). Estos son requerimientos reales para la formación docente del nuevo siglo. La potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se instala como posibilitadora de buenas resoluciones. Es posible que estas redes se instalen en el marco de trabajos innovadores o diseños originales que, a su vez, diseminan estas actividades en los procesos formadores.

Reconocemos hoy que las instituciones se encuentran empeñadas en proyectos de evaluación. Entendemos que deben reorientarse con el objeto de fortalecer la vida institucional, permitiendo que se instalen prácticas de mejoramiento. Una manera de hacerlo es recuperando el sentido ético de estas prácticas mediante la autoevaluación (House, 1994; Camilloni y otras, 1998) que debería revertir la lógica de la evaluación instalada en los pasados años, consistente en brindar información a otro ajeno al instituto y al proyecto con el objeto de juzgar su marcha o funcionamiento.

Definir el sentido de la evaluación en las instituciones implica reconocer, fundamentalmente, la necesidad de iluminar aquellas cuestiones de la institución que se desconocen. Cualquiera sea la dimensión que se elija para el estudio —la que subyace o la que se explicita— referida a las prácticas de los docentes, los resultados de los alumnos, la calidad de los materiales de estudio, la utilización de esos materiales por parte de docentes o alumnos, las vinculaciones con la comunidad de padres y la más amplia, los efectos de las normas que tiene la escuela sobre las conductas o actitudes de maestros y alumnos, la creación y la utilización de bibliotecas o la incorporación de tecnologías permitiría describir, interpretar y juzgar con el objeto de mejorar el proyecto, las propuestas o los materiales o su sentido en el contexto escolar. En esas propuestas de autoevaluación tiene que incluirse necesariamente un estudio del currículo vigente para poder realizar los cambios que renueven los diseños en las instituciones. Las instituciones formadoras de docentes pueden constituirse en el motor de reconocimiento y análisis de los nuevos conocimientos, relevantes disciplinar y socialmente, integrarlos en la formación de los futuros docentes y favorecer de este modo una revisión continua que de lugar a procesos consistentes de innovación curricular tanto al interior de sí mismas como en el

resto de los niveles del sistema educativo.

Entendemos que, la autoevaluación abrirá el camino para recuperar, en cada caso, el diseño curricular acorde con las posibilidades institucionales y necesidades regionales que promueva la creación de un sistema que permita a los docentes la formulación de diseños más audaces, flexibles, creativos y desafiantes en las aulas y su participación en la renovación de las propuestas. Sólo con los docentes será posible empezar a saldar la deuda con el sistema educativo de nuestro país y consensuar nuevos y mejores proyectos a la hora de pensar el futuro de la educación. La autoevaluación, con la participación de toda la comunidad educativa e integrada en la recuperación de la autonomía institucional, puede constituirse en la clave de la renovación curricular y del fortalecimiento de la vida de los centros de formación.

5. UNA NUEVA VISIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

El fortalecimiento de las instituciones formadoras de la mano de la recuperación de su autonomía es urgente. Los IFD forman y capacitan a los docentes de nuestro país y, viéndose fortalecidos, pueden constituirse en el motor para la consolidación del sistema educativo argentino. Pero ello requiere ir un paso más allá del fortalecimiento. Se necesita una visión de nuevo tipo, con una comprensión adecuada de la sociedad y la cultura en el mundo contemporáneo. En este sentido consideramos que resulta fundamental entender el lugar que juegan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto por su integración en los procesos de alfabetización de los jóvenes que hoy eligen la docencia como por su impacto en la construcción de los campos disciplinares.

Desde nuestra perspectiva, es necesario imaginar nuevas propuestas para la formación docente en las que las nuevas tecnologías estén integradas genuinamente en los contenidos y las propuestas metodológicas de la formación y generen nuevos espacios para el estudio de la innovación y la enseñanza de calidad.

Un problema que plantean sostenidamente los formadores de formadores es que el espacio de la formación se ve invadido por espacios curriculares de los niveles anteriores ante la falta de conocimiento de los alumnos ingresantes. En este sentido consideramos que los IFD pueden generar una propuesta curricular que desde la perspectiva de los contenidos disciplinares integre: la reconstrucción teórico-epistemológica del campo, el estado del arte, las tradiciones de enseñanza y la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la producción del campo y en la enseñanza. Este enfoque asume la provisionalidad de los conocimientos como problema central de las propuestas formativas y considera críticos sesgos tales como la simplificación y la canalización.

Las propuestas pedagógico didácticas que los IFD desarrollen para sus alumnos y alumnas en formación deben considerar, por un lado, la participación de los mismos en entornos formativos innovadores, que incluyan nuevas tecnologías y que supongan en sí mismos un ámbito de

estudio desde la perspectiva de las prácticas de la enseñanza. Las propuestas pedagógicas de las que participan los docentes en formación deben constituir en sí mismas búsquedas creativas en torno del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, los profesores en formación deben a su vez integrarse en proyectos que en las instituciones educativas asuman el carácter de piloto. Como parte de su preparación deberán poder analizar situaciones educativas en curso y diseñar, implementar y evaluar proyectos y materiales educativos de carácter innovador.

Con este estilo de trabajo, los participantes experimentarían a diario situaciones de formación con nuevas tecnologías de última generación, incluso en fase de desarrollo, y las analizarían tanto desde la perspectiva del aprendizaje como de la enseñanza. Desde el inicio de la carrera se integrarían en proyectos reales caracterizados por nuevas búsquedas pedagógicas y didácticas, aptas para la construcción de nuevas categorías teóricas y epistemológicas a partir de su estudio e investigación.

La formación ofrecería así la posibilidad de diseñar proyectos, materiales y dispositivos innovadores y ponerlos en práctica y a la vez que las condiciones para el desarrollo de nuevos enfoques teóricos. Esta visión para los IFD los concibe como usinas pedagógica y tecnológica para el desarrollo de prácticas y teorías de valor para el conjunto del sistema educativo. En este sentido, las investigaciones que llevan adelante no se solapan ni intentan reproducir otras llevadas a cabo por otros centros académicos. Son genuinamente propias en tanto crean, desarrollan, analizan y reconstruyen las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva de los propios docentes que las llevan a cabo.

6. PERSPECTIVAS

Cualquier propuesta para la formación docente asume una posición en un proyecto global de desarrollo del país. Entendemos que es sustantivo reorganizar el sistema formador integrándolo al sistema de educación superior en el que la formación docente ocupe un lugar trascendental.

Tal como la afirmáramos inicialmente, consideramos que la situación es compleja y caracterizada por la heterogeneidad de las instituciones y las propuestas formadoras. Nuestra propia experiencia nos permite afirmar que es posible llevar adelante propuestas que se constituyan en potentes al reconocer y favorecer la autonomía de las instituciones, su capacidad para reconstruirse y para afirmarse a partir del trabajo en red. En este sentido entende

que cualquier proyecto debe partir de un fortalecimiento a partir del cual los IFD se reconstituyan en referente del sistema educativo de nuestro país. Fortalecerse requiere contar con las condiciones de infraestructura adecuada y recuperar la capacidad para analizar y recrear las propias prácticas con el objeto de constituirse en motor de la renovación curricular. Fortalecidos y con amplios márgenes de autonomía los IFD podrán llevar adelante una visión creativa en la que sean usinas de la innovación pedagógica y tecnológica, tanto por las propuestas que ofrecen para la formación como por las que promueven en los ámbitos escolares de los otros niveles del sistema educativo formal.

Desde esta perspectiva la inclusión en un sistema superior integrado encontraría a los IFD con un perfil completamente propio y específico. Los IFD pueden constituir el lugar de análisis creativo y crítico en relación con las propuestas curriculares, de búsqueda y transformación con referencia a las prácticas educativas y de construcción teórica de cara a las innovaciones. En este sentido son el referente natural para el desarrollo profesional de la docencia.

El diseño e implementación de Universidades Pedagógicas podrá contribuir al establecimiento de articulaciones formales que tengan como propósito más elevado dar al profesorado el lugar protagónico que nunca debió perder en las políticas educativas de nuestro país. ♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid: Plaza y Janés.
- Castells, M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harasim, L. y otros (2000). *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.