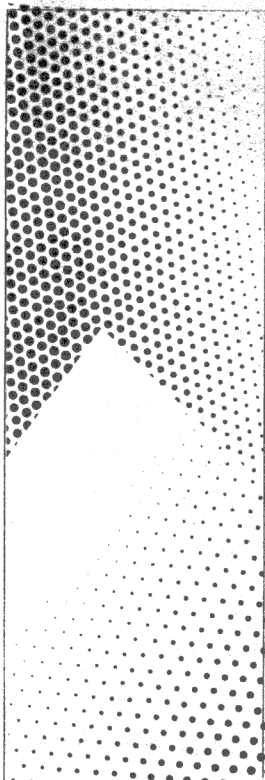




# FORMACION DOCENTE Y PRACTICAS ESCOLARES.

*Notas para el estudio de una compleja relación.*

DANIEL SUAREZ\*



\* Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Cursa estudios de Doctorado en FFyL (UBA). Secretario Técnico del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la Cátedra: Formación y Reciclaje Docente, FFyL (UBA).

*El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos, y después, en lugar de sumarse de un lado a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes.*

*John Dewey*

La relación existente entre los modelos y estrategias de formación-capacitación docente<sup>1</sup> y las prácticas escolares es, sin duda, una de las temáticas más recurrentes del debate pedagógico acaecido en los últimos años. Cada vez que en el ámbito de las ciencias de la educación se menciona el deterioro de la calidad de la enseñanza escolar, la deficiente y desactualizada preparación profesional y técnica de los maestros aparece, de manera explícita o implícita, como una de sus causas más relevantes. Sin embargo, la lectura crítica de la literatura referida al tema revela que éste, en la mayoría de los casos, ha recibido ya sea abordajes de orden tecnológico e instrumental sesgados por interpretaciones reduccionistas de los procesos educativos que poco aportan a su comprensión científica y fundamentada, o bien un tratamiento teórico recortado a algunas de sus dimensiones.

La dificultad por estructurar un programa de trabajo teórico sistemático revela que, a pesar del interés generalizado por la problemática, aun no se ha logrado configurar con precisión un cuerpo de conocimientos específicos que den cuenta de su complejidad y de las múltiples dimensio-

nes comprendidas en su determinación. En efecto, la preocupación sobre el nivel de la calidad de la formación del magisterio y la evaluación de la eficacia que las diversas prácticas de formación profesional y técnica tienen en el posterior trabajo de los maestros alumnos no ha llegado a constituir aún un campo teórico lo suficientemente estructurado como para vehicular la definición de un objeto de estudio<sup>2</sup> que delimite ámbitos de investigaciones empíricas posibles. Por ello, las heterogéneas aproximaciones han carecido de un esquema conceptual de referencia explícito que sustente sus afirmaciones e hipótesis y que permita la confrontación entre éstas y el sector de la realidad que pretenden explicar.

Resulta necesario llenar este "vacío" teórico si, por otra parte, se pretende transformar al conocimiento en una "guía para la práctica" (GIMENO SACRISTÁN, 1990) habilitada para sugerir elementos que redunden en un mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida en las instancias de formación-capacitación. Asimismo, esta función asignada a la teoría se traducirá en un beneficio para el propio proceso de producción científica al retroalimentar su búsqueda mediante la permanente "mirada" sobre las condiciones empíricas en las que se desarrollan las prácticas de educación de maestros, evitando, al mismo tiempo, la construcción de conceptualizaciones "en abstracto", modélicas y prescriptivas, que no tengan en cuenta a los sujetos y a las prácticas "concretos" (EZPELETA, 1991).

Se trata, en síntesis, de **producir conocimientos críticos "en" y "para" la configuración de prácticas educativas de calidad** y no sólo de producir saberes "sobre" los aspectos problemáticos que éstas manifiestan (GIROUX, 1990).

### *La eficacia de la formación en el centro del debate*

Existe acuerdo entre los teóricos de la educación en atribuir a un déficit en los procesos formativos **vigentes** de los docentes, gran parte de las "carencias" que manifiestan al intentar resolver cuestiones vinculadas al contenido temático de sus clases o al manejo metodológico en el desarrollo del currículum.

En este sentido, estudios cualitativos orientados a caracterizar la práctica docente desde los propios saberes de los maestros (ACHILLI, 1987) han calificado la formación profesional que éstos reciben en instituciones formales como "inconclusa", "poco especializada" en las áreas de conocimiento con las que deberá trabajar frente al grado, y "limitada", tanto en aspectos teóricos como metodológicos.

La consecuencia inmediata de esta precaria situación -sostienen- es que, cuando se enfrentan a las condiciones reales del trabajo escolar, los maestros tienden a desvalorizar su propio saber pedagógico, autodesvalorizándose como trabajadores intelectuales y reproduciendo el círculo de la disociación entre concepción y ejecución: la autoridad del saber es colocada en "otros", externos a la práctica, los "especialistas", los "teóricos", a quienes compete

construir los conocimientos que ellos deberán transmitir a los alumnos.

Otras posturas críticas enfatizan, asimismo, la poca flexibilidad que manifiesta el sistema de formación de maestros, sobre todo en aquellos aspectos que determinan su articulación con las exigencias sociales y técnicas del desempeño profesional de sus egresados. Juan Carlos Tedesco, en un trabajo preparado en 1987 como insumo del Congreso Pedagógico Nacional, señala la "evidente contradicción entre el carácter uniforme de la formación y la significativa diversidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las diferentes poblaciones a ser atendidas".<sup>3</sup>

Sin lugar a dudas este punto es altamente controvertido, ya que en el diseño de todo proyecto de formación docente se incluye, aunque sea de manera implícita, un determinado mandato sobre el rol que deberán asumir los maestros una vez insertos en la vida cotidiana de la escuela. Cuando este mandato contiene elementos demasiado contradictorios y no coincide con las condiciones materiales, sociales y técnicas dentro de las cuales se va a desempeñar el rol, es posible hipotetizar que el proyecto político-educativo que lo contiene y le da sentido pierde vigencia y que, en el mismo movimiento, el consenso sobre el "deber ser" del docente se diluye, desdibujando el proyecto de su formación.

De acuerdo a estos análisis, se puede señalar que la vida cotidiana de las escuelas -a pesar de la normativa que intenta regirla y homogeneizarla- presenta condiciones de trabajo heterogéneas a los maestros y que, por la particular articulación que sostiene con los diversos sectores e instituciones de la sociedad civil, está más expuesta al cambio que las instituciones dedicadas especialmente a la formación de docentes. Las transformaciones estructurales operadas en el subsistema escolar primario a partir de la notable expansión cuantitativa de la escolaridad elemental, por ejemplo, han redefinido los términos en que se estableció originalmente la relación docente-alumno. Esta reformulación de la relación pedagógica trajo aparejada nuevas expectativas sobre lo que un maestro debería hacer con el grupo de alumnos, trastocando las condiciones iniciales de su desempeño, sin implicar un paralelo reajuste de los programas educativos orientados a formarlos como docentes. Justa Ezpeleta (1991) ha remarcado el carácter de estas mutaciones al sostener que, como consecuencia de la extensión del servicio escolar, se han operado una serie de transformaciones cuantitativas y cualitativas, tanto materiales como técnicas, en el trabajo docente; mientras que la administración persistió en la antigua tendencia de considerar al maestro y a la estructura de la escuela como elementos constantes e invariables. Para adecuarse a las nuevas exigencias de la práctica "los maestros debieron forzar sus tradicionales estilos de trabajo e incorporar la nueva realidad de alumnos y escuela, sin que en su formación y en el conjunto de su quehacer en la escuela se hubieran generado nuevos criterios técnico-profesionales".

No obstante el consenso señalado respecto de la **ineficacia actual** de la formación, en lo que no existe

acuerdo es en la valoración de las **potencialidades** de todo proceso sistemático para capacitar a los futuros docentes en la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la escuela.

Al respecto, es interesante constatar cómo distintas propuestas teóricas tienden a posicionarse en un espectro, de acuerdo a la capacidad que otorgan a las prácticas específicas de formación docente para influir sobre la calidad de la enseñanza escolar. Aún corriendo el riesgo de proponer esquemas abstractos, que ocultan la existencia de matices y de zonas grises, resulta útil a los fines analíticos que persigue este artículo determinar y caracterizar **dos tipos de versiones polares**:

- las **"versiones pesimistas"** que minimizan la influencia de las instancias y estrategias de formación-capacitación en el futuro desempeño docente de sus alumnos; y

- las **"versiones optimistas"** que sostienen la existencia de un variable nivel de incidencia de ciertas acciones de capacitación sobre las prácticas pedagógicas de los maestros.

Las enfoques teóricos comprendidos en este último conjunto, manifiesten o no críticas referidas a las modalidades tradicionales de formación, sostienen que es posible articular **determinadas estrategias y acciones** capaces de influenciar favorablemente el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la escuela, mejorando su calidad y eficiencia. De ellos, aunque no exclusivamente, se desprenden las propuestas de reforma del sistema de formación docente más estructuradas, así como los diseños tecnológicos más novedosos para formar maestros.<sup>4</sup>

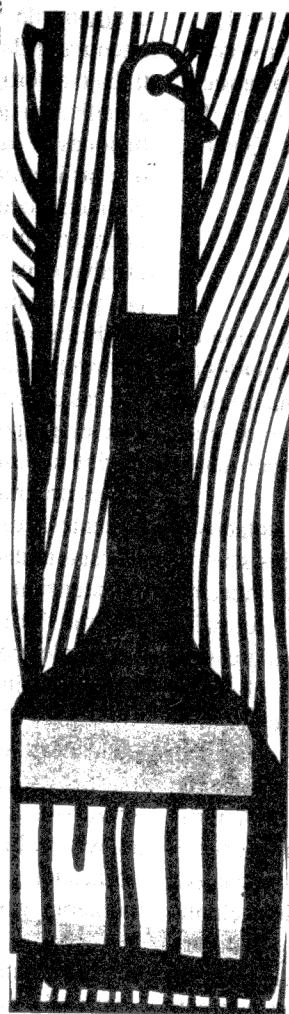
Sin embargo -y consecuentemente a los distintos modelos teórico-pedagógicos que subyacen a cada perspectiva particular y a las experiencias concretas de formación llevadas a cabo en cada contexto-, existen desacuerdos respecto a cuáles podrían ser las instancias institucionales y los dispositivos tecnológicos que permitan adecuar la educación (inicial o continua) de los maestros a los requerimientos planteados por las condiciones del trabajo escolar. Tal como lo señala Gilles Ferry (1990), las propuestas programáticas de formación de docentes difieren en la elección, determinación y diseño de sus respectivos aparatos tecnológicos y organizacionales de acuerdo al conjunto de supuestos (como por ejemplo, los referidos a la relación existente entre teoría y prácticas educativas) que, explícita o implícitamente, sustentan a sus respectivas formulaciones.

Dentro de las perspectivas que constituyen la versión pesimista, en cambio, se distinguen aquellas que **desvalorizan la incidencia de todo proceso de formación sistemática** frente al vigor del aprendizaje de lo que debe ser y hacer un maestro que realizan los sujetos mediante el vínculo sos-

tenido a lo largo de su vida con las distintas instituciones educativas formales (aprendizaje por socialización). Abonando este punto de vista y remarcando la disociación existente entre las exigencias del trabajo docente real y los contenidos y metodologías a la que acceden los maestros por intermedio de su formación, Elsie Rockwell (1985) recuerda que muchos autores han afirmado que **la experiencia que otorga la práctica** es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales propios del magisterio. En otras palabras: lo que más contribuye a constituir al maestro como tal son las relaciones que establece con sus pares y con el conocimiento en el contexto de la cotidianidad escolar,<sup>5</sup> y que es más bien la pertenencia al magisterio lo que conforma implícitamente las concepciones y los valores comunes que los identifican como grupo social.<sup>6</sup>

Próximo a estos argumentos, aunque no tan tajante en lo que concierne a la posibilidad de estructurar procesos de formación alternativos, José Gimeno Sacristán<sup>7</sup> sostiene que el **modelo deductivo** de la formación docente -es decir, "aquél que da ideas para su aplicación en la práctica"- está en crisis, poniendo en tela de juicio la eficacia de sus instituciones, el fundamento pedagógico de sus currícula, etc. Según su opinión, "la profesionalidad del profesorado se forma en la práctica, en las condiciones institucionales, en las condiciones de desarrollo del currículo por socialización profesional" e, inexorablemente, por más que se mejoren el diseño y las estrategias de la formación inicial, "siempre será una formación alejada de la práctica, siempre será una formación en la cual el compromiso de la teoría, la acción, el currículo, la sociedad, etc. no se ven plenamente reflejados (...) porque no es lo mismo formar para la práctica que estar en la práctica y ver las necesidades que ésta plantea".

Escapando aún más de estas posiciones polares, otros autores matizan sus afirmaciones al sostener que la supuesta "discontinuidad entre la formación docente y la realidad de la práctica docente" no es tan "dramática" como suele afirmarse y que, si bien el trayecto individual del maestro por el sistema educativo involucra ajustes a las diversas situaciones, éstos no se diferencian sustantivamente de los quiebres biográficos experimentados al ingresar en otros ámbitos profesionales e, incluso, de los sufridos en el paso de un nivel a otro en el interior del sistema. Sugieren que los maestros aprenden a serlo, más que por los contenidos explícitos del currículum oficial, mediante la **apropiación de los contenidos implícitos del "currículum oculto"** y del sentido común que atraviesan, sin demasiadas contradicciones, toda su experiencia formativa, tanto en el sistema de enseñanza formal como fuera de él. En este sentido, la idea de que los



maestros se "re-socializan" durante su preparación profesional o dentro de la "realidad" del aula es errónea, ya que "en esencia es una realidad que nunca dejaron". Por el contrario, concluyen que el hecho de estar expuestos continuamente a ese curriculum oculto de la escuela, a sus prácticas y a los presupuestos del sentido común que las justifican, constituye la parte medular de la socialización del maestro: es en este proceso donde se combinan los efectos formativos de la experiencia que tuvo el maestro como alumno de la escuela básica con los efectos de la experiencia que tiene durante la formación como docente (MARDLE Y WALKER, 1982).

Por su parte, Araceli de Tezanos (1985) afirma, como resultado de una investigación referida a la "efectividad del maestro" realizada en Colombia, que la forma en que los docentes primarios aprenden a serlo no está sustentada tanto en las diversas concepciones pedagógicas que se transmiten en las instituciones de formación, como, más bien, en "las formas regularizadas de desarrollar una lección" internalizadas desde la infancia y en sus procesos formativos por los futuros maestros. Esta afirmación se apoya en la comprobación de que "las maneras de dictar clase" en las escuelas normales colombianas no sólo son similares a las de las escuelas primarias en los aspectos formales, sino también en "aspectos esenciales". Es decir: el proceso al que los alumnos de magisterio están sometidos es "un aprendizaje por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones", que es empleada más allá de los temas tratados en las mismas o del origen y de las disciplinas que conforman el plan de estudios, y que provoca en ellos un "proceso reminiscente" hacia el "modelo de maestro" que vivenciaron a durante su paso por el sistema escolar.

**Hacia la construcción de un objeto de estudio I.  
Aportes para el estudio de un  
complejo problema teórico**

Definir y llevar adelante un programa de trabajo teórico que promueva investigaciones empíricas relevantes, que contribuya a conformar un cuerpo de conocimientos sustantivos sobre los procesos de formación de maestros de acuerdo a sus productos y que, sólo a partir de allí, se constituya en la base de sustentación para la formulación de propuestas programáticas fundamentadas, supone, como primera medida metodológica, construir un objeto científico que delimite conceptualmente el campo de problemas que intentará comprender. Asimismo, el proceso de elaboración y de explicitación de tal constructo demanda clausurar la tentación de tomar prestados conceptos y nociones tanto del sentido común pedagógico, como de diversas tradiciones teórico-ideológicas, sin un adecuado tratamiento crítico. En este sentido, resulta oportuno recordar con Bourdiueu (1991) que "la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua."

Este acto explícito de "ruptura" no implica, sin embargo, echar por tierra largos años de investigación y experiencia. Las distintas tradiciones teóricas que se ocuparon de indagar las consecuencias e implicancias de la capacitación docente han aportado algunas notas significativas cuyo análisis puede brindar indicios para la elaboración de un objeto de estudio, aun a precio de realizar una revisión crítica de sus supuestos y fundamentos. No se trata, entonces, de acumular antecedentes para luego, sin más, convenir una definición que satisfaga a todos a partir de sus compromisos y concesiones; sino por el contrario, el proyecto al que se alude implica polemizar con ellos para que su producto sea el "resultado de una objetividad que no conserva del objeto sino lo que ha criticado".

# Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS - UBA

**Comité de Redacción:**

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Sazbón  
y Pablo Gentilli.

**Asesor Editorial y Secretario de Redacción:**

Carlos Dámaso Martínez.

**El precio de la suscripción**


por tres números es:

- Individual: \$ 14
- Institucional: \$ 28
- Exterior: agregar \$ 6

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

**Editores Responsables:**

María Inés Vignoles y Carlos Dámaso Martínez



NOMBRE .....

DIRECCION .....

..... C.P. ....

CIUDAD .....

PAIS .....

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires,  
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

# PROPUESTA EDUCATIVA

es una publicación independiente, para temas vinculados con la temática educativa. La responsabilidad y dirección está a cargo del equipo de investigación del Área de Educación y Sociedad de la FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO)

Directora:  
DRA. CECILIA BRASLAVSKY

Publicada por  
MIÑO Y DAVILA EDITORES  
Bolívar 547 - Tel. 342-2474  
1066 Capital

## Cuadernos de pedagogía

- Revista Mensual de Educación
- Director  
Fabricio Caivano
- Distribuye en Argentina  
MIÑO Y DAVILA

En este sentido, y con el objeto de iniciar el programa anteriormente apuntado, es posible diferenciar al menos **dos tipos de perspectivas**<sup>8</sup> que, aún hoy, intentan imponer su legitimidad tanto en el estudio y la comprensión de la formación de maestros, como en el diseño de estrategias para su implementación:

- las perspectivas **instrumentalistas**, y
- las perspectivas **críticas**.

Las orientaciones que se inscriben en el primer grupo, influenciadas por los supuestos del **modelo tecnocrático**<sup>9</sup> en educación, redundan por lo general en aportes sobre **aspectos parciales** de la educación de docentes, con una marcada tendencia hacia la formulación de proposiciones de tipo tecnológico-didáctico.

En la mayoría de los casos centran sus estudios y análisis en los problemas de la **eficiencia** y de la **productividad** de los sistemas y de las prácticas de enseñanza apoyando sus proposiciones en enfoques tecnológicos "de caja negra"<sup>10</sup>, abundantes dentro de la tradición investigativa en el campo de psicología educativa neocunductista, la instrucción programada, la tecnología instruccional y de la planificación curricular basada en la definición de objetivos conductuales mensurables. El cuerpo de investigaciones empíricas surgidas a partir de esta óptica podrían encuadrarse genéricamente dentro del programa **proceso-producto** (SHULMAN, 1989), que, a partir de la observación de situaciones de clase mediante escalas categorizadas, intenta medir la efectividad de las actividades de enseñanza y el rendimiento del docente, estableciendo qué tipo de combinación de conductas particulares incide favorablemente en el aprendizaje observable de los alumnos. Su contribución específica al campo de la formación del magisterio está dado por la determinación del conjunto de atributos que éstos deberían adquirir durante su preparación profesional para convertirse en docentes exitosos.

En el plano del diseño de propuestas programáticas y curriculares, remarcan con énfasis el perfil **técnico** que debería imprimirse a la formación de docentes, homologando su capacitación profesional a la que se lleva a cabo en el ámbito empresarial-industrial. Lo que proponen, en síntesis, es **formar maestros eficientes**, estableciendo con detalle y en forma anticipada el inventario de las **competencias instrumentales** que deberían desplegar en la escuela para implementar secuencias de instrucción que provoquen el aprendizaje verificable de ciertos contenidos, destrezas y habilidades por parte de los alumnos.

En consonancia con el mandato tecnocrático al que adscriben, estas perspectivas suponen una cierta imagen del docente, así como una determinada forma de entender la división técnica y social del trabajo escolar: mientras unos -los especialistas, los expertos en programación- se apropian, producen y reproducen el conocimiento escolar, otros -los maestros, los "técnicos de la educación"- lo transmiten en la escuela, de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen. De esta forma, el "saber hacer" de los docentes es limitado a la aplicación instrumental de prescripciones a cada situación escolar; por ende, su preparación profesional debe centrar-

se en las funciones transmisoras del rol y dejar de lado el conocimiento fundamentado de los principios pedagógicos generales. El resultado mediato de este movimiento es, por un lado, la fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en secciones atomizadas, desniveladas y externas a sus ejecutores y, por otro, la modelización de una imagen "fija" y abstracta del "maestro ideal" que nada tiene que ver con las condiciones "reales" y cambiantes de la práctica.

Las **perspectivas críticas**,<sup>11</sup> en cambio, advierten sobre la necesidad de vertebrar el análisis de los problemas planteados por la eficacia de los sistemas y modelos teóricos de la educación de maestros a partir de la producción de **conocimientos sustantivos, explicativos y totalizantes** (GIMENO SACRISTÁN, 1990). Estos deben estar orientados a vehicular la **comprensión crítica, histórica y social**, de las condiciones, características e intereses que determinan y definen el conjunto de dimensiones, sentidos e implicancias que componen la relación existente entre formación y práctica docente.

En realidad, lo que sugieren es que para poder entender la lógica interna y el funcionamiento de los mecanismos que garantizan o no la consecución de los objetivos planteados en los programas, mediante la puesta en práctica de diversas estrategias y dispositivos tecnológicos y didácticos, resulta necesario hacer avanzar a la teoría más allá de las consideraciones, meramente técnico-instrumentales, de aquellas que toman en cuenta tan sólo variables micro-sociales, soslayando el contexto social, político e histórico dentro del cual operan y cobran sentido.<sup>12</sup>

La problemática de la formación recibe así nuevos aportes teóricos y es puesta, a partir de esta reconsideración, en el centro del debate pedagógico, sobre todo en aquellos aspectos vinculados al lugar que le cabe al maestro en el proyecto global de **democratización institucional y social**. La función educativa y social asignada al docente, así como las estrategias institucionales privilegiadas para llevar a cabo su calificación profesional y técnica, serán los ejes a través de los cuales los distintos abordajes alternativos de la formación delimitarán sus propuestas y programas de acción y definirán sus notas distintivas.

Junto con Davini (1991) se puede afirmar que, a pesar de no poder articularse en torno a un único y cerrado paradigma, este conjunto variado de perspectivas manifiesta numerosos puntos de contacto que permiten identificar un **cuerpo común de preocupaciones**:<sup>13</sup>

- la atribución a la escuela de un lugar específico en el proceso de democratización como "mediadora en las transformaciones sociales, es decir en su función política y cultural" y como esfera pública (GIROUX, 1990);
- la insistencia en el problema político-pedagógico y la

relevancia de la figura del docente en el proceso de democratización escolar y social;

- la centralidad del conocimiento escolar como herramienta de lucha democrática;
- una profunda crítica de las modalidades tradicionales de formación-capacitación docente, sean de corte normalista como de índole tecnocrática; y
- el intento por superar las tesis del reproductivismo y las proposiciones antiescolaristas, si bien muchas de sus contribuciones son críticamente incorporadas a sus marcos de interpretativos y de análisis.

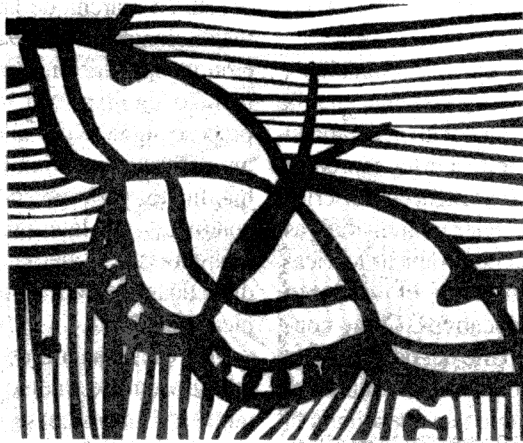
Asimismo, los teóricos que comparten este conjunto de supuestos, apoyándose en los resultados de sus estudios empíricos, coinciden en la determinación de **algunas orientaciones generales** para la configuración de una alternativa formativa de maestros:

- La apropiación activa por parte del docente del conocimiento científico y tecnológico de la disciplina de su especialidad.

· La reelaboración de una "cultura del trabajo docente" que implique, asimismo, una reformulación simbólica del rol docente.

· El dominio de competencias pedagógico-didácticas acompañadas por una permanente reflexión crítica sobre las condiciones y las prácticas escolares en las que se inscriben.

· La progresiva profesionalización del trabajo docente a partir de la asunción de su rol como trabajadores intelectuales.



### *Hacia la construcción de un objeto de estudio II La formación docente como problema político.*

En concordancia con los recaudos metodológicos desplegados por las perspectivas pedagógicas críticas, autores como Giroux (1987), Finkel (1987), Díaz Barriga (1987), Apple (1989), Ferry (1990) y Davini (1991), entre otros, han comenzado a resaltar el **carácter político de la formación docente** frente a las perspectivas que limitan el alcance de sus formulaciones a cuestiones técnico-normativas. Sus avances teóricos hablan de una delimitación más comprensiva del objeto de estudio y sugieren una amplia gama de conceptos explicativos que revierten y reubican la consideración tecnológica de la formación-capacitación de maestros. Según sus señalamientos, el problema de la formación docente debe ser entendido, en primera instancia, como un elemento dentro de un programa político-educativo que abarca todas las dimensiones del sistema de enseñanza, y además, como parte de un proyecto político global. Advierten, asimismo, que difícilmente será comprendido en sus múltiples dimensiones e implicancias sobre las prácticas escolares al margen de la consideración crítica de los propósitos e intereses articulados en torno a tal proyecto.

La calidad de la educación de los futuros maestros cobra de esta manera un sentido que excede los abordajes limitados a cuestiones meramente didácticas y técnicas o de organización institucional, sino que se erige en una cuestión de **neto corte político**. Es posible afirmar entonces que un enfoque teórico más útil para promover y orientar investigaciones sobre cuestiones relativas a la educación del magisterio tendrá que **articular categorías de orden macro-social a las de orden micro y a los aspectos de índole técnica e instrumental**, para así contribuir a revelar cómo la subyacente estructura de poder e intereses se articulan con las propuestas programáticas y con las prácticas institucionales de formación.

Esta **actitud crítica** de la teoría constituye así una condición de posibilidad para convertirla en un soporte válido para el proceso de generación de proposiciones sustantivas que orienten una eventual reforma del sistema de formación, así como para diseñar, planificar y llevar a cabo estrategias y tecnologías apropiadas y fundamentadas a la hora de resolver aspectos problemáticos de las prácticas institucionales.

Por otra parte, la tendencia a la "superprogramación", entendida como el "abandono de toda reflexión acerca la racionalidad de los fines y su sustitución por la racionalidad de los medios" (FINKEL, 1987), que manifiestan los abordajes de índole tecnocrática, han conducido hacia la circunscripción de la problemática a sus dimensiones administrativas y técnicas, cercenando la posibilidad de re-ubicar teóricamente a la formación de maestros en el contexto multideterminado de los procesos educativos. Como consecuencia de este movimiento, gran parte del debate sobre los fines y objetivos de la formación se ha diluido y mistificado en un imperativo tecnológico que desdibuja la comprensión de su complejidad en función, de la búsqueda de eficiencia metodológica.

### *Hacia la construcción de un objeto de estudio III. Los modelos de formación de maestros*

En este contexto, resulta necesario presentar algunas **herramientas conceptuales y analíticas** que contribuyan a la construcción de conocimientos sustantivos. Para dar cuenta de la articulación de las dimensiones macro y micro que interactúan en la determinación de las prácticas de formación docente se propone el uso de la categoría "**modelo**", en el sentido atribuido por Davini (1991); es decir "como construcción teórico-metodológica y modalidad de acción comprometida con intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes y configuradas por una determinada comunidad ocupacional"<sup>14</sup>.

Sin embargo, para no perder de vista la capacidad analítica de esta categoría, merece aclararse -como lo hace la autora- que cuando se habla de modelos hegemónicos o dominantes en un determinado momento histórico, no significa de modo alguno clausurar la posibilidad de la existencia de modelos o perspectivas alternativas, o de contradicciones al interior del modelo vigente. Por el contrario, estudios y reflexiones recientes en el campo de

la historia de la educación (PUIGGRÓS, 1988 y 1990) sugieren que lo que aquí denominamos modelo es capaz de contener postulados divergentes y competitivos que, aunque frecuentemente se encuentran mistificados por el "discurso científico" predominante, abren el campo discursivo y posibilitan la emergencia de procesos y prácticas educativas alternativas.<sup>15</sup>

La delimitación, descripción y análisis crítico de los notas que caracterizan a los modelos de formación docente dominantes en cada contexto socio-histórico constituyen, entonces, un paso importante para comprender cómo cada corriente de pensamiento y acción pedagógicas caracterizó, cargó de sentido y asignó funciones técnicas al "**ser maestro**".<sup>16</sup> Asimismo, la identificación de estos modelos, permitirá describir los modos en que se fue connotando el "deber ser" de los docentes primarios, tanto de manera explícita, mediante las formulaciones doctrinarias y las recomendaciones didácticas producidas en cada momento histórico, como implícitamente, a través del diseño y puesta en marcha de las distintas instancias y estrategias institucionales, organizacionales y curriculares de formación y capacitación. En otros términos: lo que para cada modelo significa "ser maestro" tiende a traducirse, en un proceso signado por el conflicto y las contradicciones, en un **proyecto político-institucional** para formar sujetos habilitados para el ejercicio profesional de la docencia y la conducción de la enseñanza, de acuerdo a ciertos principios teóricos y metodológicos y a determinadas normas didácticas, no necesariamente articulados de forma orgánica y explícita.

De esta manera, es posible afirmar que la imagen de maestro que se intentó modelar como tipo-guía en cada momento histórico se correlaciona con un determinado **mandato político, social y pedagógico para la institución escolar, en el marco de un proyecto educativo integral**. Si se pretende explicar el contradictorio proceso de institucionalización de las prácticas de formación del magisterio se tendrán que vincular históricamente<sup>17</sup> los proyectos y estrategias específicos diseñados para su implementación con los objetivos políticos, culturales y tecnológicos de los grupos que protagonizaron su elaboración y puesta en marcha. Asimismo, resultará necesario relacionar sus resultados y consecuencias con aquellos procesos emergentes que dan cuenta de la existencia de espacios alternativos, de lucha o de resistencia.

En síntesis: los modos cómo se fue concibiendo y ejecutando la educación de los maestros desde las esferas del gobierno educativo en cada momento histórico constituyen una de las vías de acceso para comprender lo que los grupos que hegemonizaban el discurso pedagógico pensaban debería ser la función social y educativa de la escuela y de los maestros; a los nudos contradictorios y fracturas que estos grupos detentaban en su interior; y a las luchas político-pedagógicas, muchas veces veladas por la historia oficial, que delimitaron y definieron históricamente la articulación de un modelo de formación y su preminencia sobre otros.

**Política educativa, modelos de formación docente,**

estrategias institucionales y tecnologías didácticas se proponen, de esta manera, como ejes conceptuales básicos para la construcción del complejo objeto que nos ocupa. El programa de trabajo teórico y de investigación empírica que se propone, entonces, deberá orientarse hacia la ponderación de la variable eficacia que los diversos modelos formativos tuvieron sobre la práctica escolar, en todas sus implicancias y sentidos, en el marco de un **análisis histórico-crítico** que explique la vinculación entre:

- el mandato político y social adjudicado a la escuela en un momento dado y las funciones sociales y técnicas asignadas e incorporadas por los maestros;
- el rol docente definido al interior de un determinado modelo de formación y las estrategias institucionales y dispositivos didácticos diseñados e implementados para su configuración; y
- la definición de lo que se considera como calidad educativa y eficacia y los objetivos políticos de los grupos sociales en disputa.

### *Algunos ejes analíticos para el estudio de la formación docente*

Como resultado del análisis de las transformaciones que, de manera continua, afectan la función social y pedagógica de la escuela, Gilles Ferry (1990) ha formulado una serie de **recomendaciones** que, a su entender, permitirían orientar la reforma de los sistemas de formación de maestros. Según se interpreta de la lectura, el propósito de esta enumeración consiste en **delimitar campos de acción y de reflexión programática generales** que, más allá de los contextos nacionales y de las concepciones presentes, configuren ámbitos de intervenciones posibles.

Las recomendaciones planteadas por Ferry son las siguientes:

- a. "necesidad de redefinir los objetivos de la formación";
- b. "necesidad de articular formación inicial con formación continua";
- c. "[necesidad] de equilibrar formación científica y formación profesional";
- d. "[necesidad] de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de las relaciones cooperativas e institucionales";
- e. "[necesidad] de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación); y
- f. "[necesidad de estrechar] las relaciones entre teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)".

Aún cuando hayan sido formuladas como posibles líneas de acción reformista, estas proposiciones contribuyen a definir algunos ejes analíticos que delimitan áreas de interés para el diseño y desarrollo de futuras investigaciones empíricas y estudios teóricos asentados en las **peculiaridades contextuales e ideosincráticas de los sistemas de educación de maestros**. En efecto, el análisis crítico de las notas que, como resultado de su concreción histórica, caracterizan a las distintas estrategias institucionales implementadas a nivel regional y local requieren un tratamiento particular que trasciende, aunque no excluye, la consideración global ofrecida por Ferry. Asimismo, demanda la articulación de un discurso teórico que abandone, al menos en





principio, los enunciados desiderativos con el objeto de abrir al máximo el abanico de posibilidades para la construcción de conocimientos críticos y sustantivos, para luego contribuir a la formulación de propuestas programáticas alternativas.

### *Fines y objetivos políticos de la formación*

Considerando el conjunto de recomendaciones, la primera es la que concentra con mayor densidad los problemas surgidos a partir de la **definición política e ideológica de los fines de la educación** y la que, a partir de allí, va a determinar el sentido y los alcances de las restantes. Supone la confrontación de proyectos político-educativos que pugnan por delinear las funciones sociales y pedagógicas del maestro y del sistema de enseñanza pública en su totalidad, en el marco de una determinada concepción de la sociedad y de las relaciones entre los hombres. A partir de allí, la necesidad de reformular los objetivos de la formación de maestros, si bien obedece a ciertas condiciones generales que caracterizan su situación actual, reconoce potencialmente más de un posicionamiento teórico, metodológico y político.

La urgencia por encontrar instrumentos conceptuales y metodológicos viables para el estudio teórico y el análisis político-educativo de la formación de maestros, parece recomendar la **promoción de investigaciones en el campo de la filosofía, la economía y la política educacionales**, así como en temas lindantes con la **sociología y la historia de la educación**, basadas en relevamientos empíricos y orientadas hacia la elucidación de los modos en que se relacionan las estrategias y modelos de educación del magisterio con la función social y educativa asignada por distintos grupos de poder al Estado y a sus instituciones.<sup>18</sup>

Desarrollos teóricos recientes, como el de Giroux (1990), han comenzado a asumir el desafío al repensar a la escuela en función de su relación con el contexto socio-económico y de proponerla, al menos conceptualmente, como "esfera pública de participación ciudadana". La vinculación de este enfoque con un proyecto democrático de formación de maestros es explícita, ya que sostiene que "Las instituciones para la educación de profesores [de maestros] necesitan su replanteamiento como esferas públicas. Las instituciones en cuestión tal como hoy existen están peligrosamente desprovistas tanto de conciencia social como de concienciación social. Consiguientemente, urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia."

El resto de las recomendaciones permiten, más bien, delimitar criterios para establecer cómo los distintos modelos articulan, priorizan, soslayan o descalifican determinadas estrategias institucionales, administrativas y tecnológicas para llevar a la práctica la capacitación de los maestros. De ellas se desprenden algunos ejes que vehiculizan el análisis de aspectos que, aún cuando se manifiesten como compartidos en primera instancia, suponen

cuestiones que diferencian sustantivamente las propuestas y programas de educación de maestros. Al mismo tiempo, la definición de estos ejes analíticos conduce a la composición de algunos problemas teóricos capaces de sostener investigaciones empíricas que contribuyan a profundizar el conocimiento de las características asumidas por la formación de maestros en cada contexto regional o nacional.

### *Formación inicial y formación continua*

La relación existente entre la formación que reciben los maestros en instituciones específicas con anterioridad al ejercicio profesional y aquella que postula su capacitación y perfeccionamiento permanentes durante el desempeño de la docencia (articulación formación inicial y formación continua), implica la consideración de algunas cuestiones que están por detrás y más allá del debate sobre la eficacia y conveniencia de una, de otra o de la complementariedad de ambas.

El análisis de los modos en que cada modelo articula estas estrategias formativas y la comprensión de los sentidos que le atribuyen mediante distinto tipo de argumentaciones, nos aproximará al conocimiento de sus supuestos acerca de lo que consideran debe ser y hacer un maestro en el contexto particular de su desempeño; es decir, a los diversos **criterios de idoneidad** requeridos para el ejercicio de la docencia. En este camino, también se podrá identificar de qué manera los distintos modelos evalúan la capacidad de los dispositivos institucionales para otorgar **credenciales** que habiliten para ejercer la docencia.

### *Formación científica, formación pedagógica y formación profesional*

Las recomendaciones tercera y cuarta conducen a la configuración del conjunto de problemas que plantean las relaciones existentes entre la formación científica, la pedagógica y la profesional de los maestros.

Haciendo alusión a la complejidad que implica caracterizar la especificidad de la educación de docentes<sup>19</sup> y la vinculación entre las distintas modalidades de formación que supone, Ferry sostiene que "Es importante hacer notar tres características de la formación de los enseñantes que plantean tres categorías de problemas. Según la importancia relativa que se otorgue a una o a otra de estas tres características, uno se ve conducido a constituir tres problemáticas que no se rescatan más que de forma parcial: es **una formación doble, es una formación profesional, es una formación de formadores.**"

La formación docente es doble en el sentido de que la práctica escolar exige simultáneamente una formación académica, es decir, científica, artística y/o literaria y una formación profesional "que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concentración, de gestión, de orientación, etc." Sin embargo, al mismo tiempo, pone

en tela de juicio el "status profesional" de los maestros<sup>20</sup>, al señalar lo difuso de su determinación en, al menos, **dos sentidos**:

· desde el punto de vista de la **competencia**, ya que no son considerados -ni ellos mismos se consideran- como especialistas "desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica"; sino que, más bien son visualizados como simples transmisores de saberes elaborados por otros; y

· desde el punto de la **pertenencia a una profesión organizada**, debido a que, a diferencia de otras profesiones, como las de los médicos y abogados, los docentes no se organizan en grupos corporativos que garanticen la exclusividad y el control de su actividad profesional; por el contrario, están sometidos, como funcionarios del aparato burocrático escolar, a jerarquías, controles y reglamentos administrativos y al juicio de inspectores de la administración central del sistema.

Otros autores (BATALLÁN, GARCÍA; 1992) adjudican la dificultad de configurar la docencia como una profesión a la particular relación que los maestros sostienen con el aparato burocrático escolar, así como a las consiguientes carga de regulaciones administrativas y pérdida de control sobre el propio proceso de trabajo que ello implica. Como funcionarios del Estado ganan estabilidad laboral, pero su autonomía se ve limitada por la lógica burocrático-administrativa de la función pública.

También es posible distinguir a la educación formal y sistemática de maestros por funcionar en un segundo nivel, es decir, de ser una formación de formadores, señalando el "isomorfismo" o analogía estructural que caracteriza el lugar físico en donde tiene lugar su preparación profesional y el lugar físico donde va a desarrollar sus prácticas.<sup>21</sup>

La delimitación teórica de esta problemática abre un amplio campo para la **investigación socio-educativa** y, fundamentalmente, para estudios basados en **enfoques etnográficos**. En América Latina, ya existe alguna tradición investigativa en este sentido. Elsie Rockwell, en México, y Batallán, García, Ezpeleta, Achilli y Ageno -entre otros-, en Argentina, vienen sosteniendo hace más de una década trabajos de esta índole con resultados alentadores. Las conclusiones obtenidas hablan de la dificultad que supone definir "a priori" tanto lo específicamente pedagógico del trabajo docente como su carácter profesional, sin caer en modelizaciones abstractas. Aún cuando estos trabajos ofrecen marcos conceptuales consistentes para dar cuenta de la cuestión, su aporte más significativo radica en la formulación de **interrogantes** que se postulan como guías para la puesta en marcha de futuras indagaciones: ¿cómo se configura la profesionalidad del docente en el marco de la vida cotidiana e institucional de las escuelas?, ¿en qué medida se puede decir que el docente es un profesional?, ¿de qué manera contribuye la formación docente en la construcción de esa profesionalidad?, ¿en qué grado las distintas modificaciones de los currícula de los sistemas de formación alteraron el sentido del trabajo docente?, ¿en qué medida se puede "adelantar" la formación profesional del maestro a su inserción en la vida

institucional de la escuela?, cuando se dice que los maestros reciben educación científica ¿a qué tipo de formación se enfrentan en realidad?, ¿cuál es el grado de normatividad que esa formación supone?.

### *Innovación tecnológica y formación de docentes*

Otro de los campos temáticos a investigar surgidos de las sugerencias vertidas por Ferry es el que plantea la relación y las influencias del desarrollo tecnológico en el quehacer cotidiano de los maestros y la receptividad o resistencia de las instancias de formación respecto a las innovaciones.

El impacto de las nuevas tecnologías -sobre todo el de la informática, la cibernética y las comunicaciones- y metodologías en el trabajo y la formación de los docentes ha generado un debate generalizado. En él se confrontan una amplia gama de opiniones que van desde las perspectivas que son absolutamente optimistas respecto a los beneficios de incorporar adelantos tecnológicos a las estrategias educativas (posición "apologética") hasta los puntos de vista teóricos que niegan con fuerza toda bondad a dicha integración, en virtud de asociarlo a la progresiva deshumanización de las prácticas escolares (posición "apocalíptica").

Más allá de los posicionamientos extremos mencionados, todo parece indicar que difícilmente los diseños curriculares de la educación de maestros puedan quedar al margen de la discusión acerca de los avances que la ciencia y la tecnología han producido durante los últimos años, fundamentalmente los relativos al ámbito de la informática y la computación. Sin embargo, las contradictorias implicancias que traería aparejada, por ejemplo, la incorporación de ordenadores en las prácticas de enseñanza y en el adiestramiento de los docentes exige una consideración que, como se dijo, excede los términos meramente técnicos con los que hasta el momento se ha tratado el tema, reinstalando la evaluación de sus consecuencias entre coordenadas de índole política y ética. En efecto, la tendencia hacia la integración de las nuevas tecnologías a las actividades escolares perfila un conjunto de modificaciones sustantivas en los planteos curriculares de educación básica y, consecuentemente, en las estrategias institucionales de formación de maestros, que requieren un análisis prospectivo crítico acerca de sus potencialidades técnicas como dispositivos didácticos, pero sobre todo acerca de los efectos políticos de su adopción.

Investigaciones realizadas recientemente en los Estados Unidos de Norteamérica (APPLE, 1989) -donde este proceso ya ha avanzado significativamente- concluyeron que, si bien la incorporación de tecnología informatizada a las prácticas escolares supuso un beneficio relativo en términos de grado de "eficiencia" y "productividad", ha provocado la **profundización del proceso de descalificación, intensificación y pérdida del control** al que se ven sometidos los maestros en la realización de sus tareas cotidianas. Al mismo tiempo contribuyó a la frag-

mentación del proceso de trabajo de los docentes en unidades atomizadas cada vez más pequeñas que dificultan la visualización y la comprensión de su unidad y totalidad, potenciando al máximo la escisión entre concepción y ejecución de las actividades curriculares de la escuela.<sup>22</sup>

En América Latina la tendencia hacia la tecnologización de la enseñanza y de la capacitación de los maestros se verifica de manera diferida y en términos poco comparables a cómo se produce en los países centrales e industrializados. No obstante, ello no exime la reflexión sobre esta problemática. Por el contrario, su tratamiento teórico abre un espacio interesante para el desarrollo de **investigaciones didácticas y de tecnología educativa**, que contemplen en su marco teórico-conceptual articulaciones con variables de orden social e histórico que permitan superar ciertas orientaciones instrumentalistas y reduccionistas en el estudio de los procesos de enseñanza-

aprendizaje que se dan en la escuela y en las instituciones de formación de docentes.

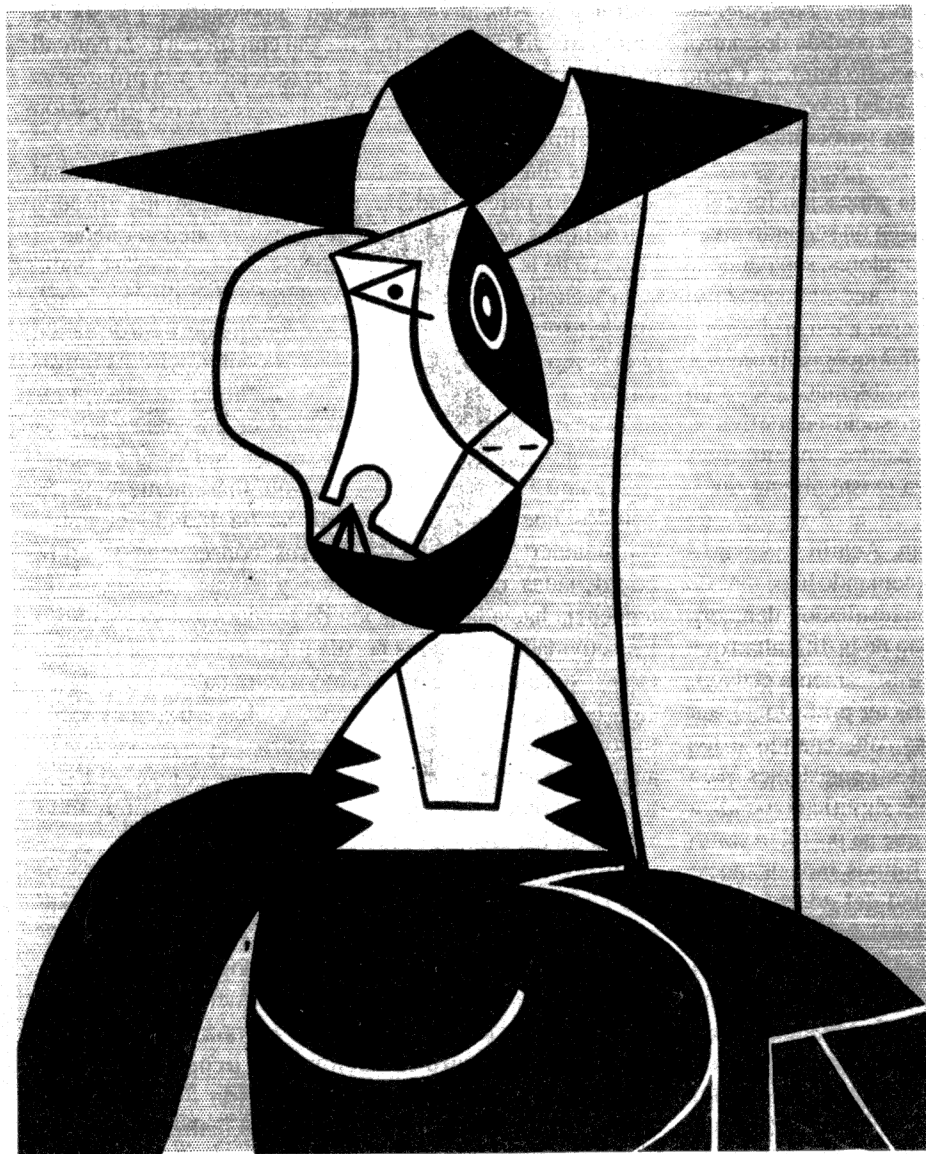
### *Saber pedagógico y acción educativa*

Finalmente, la temática referida a la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros constituye la última de las que se desprenden de la enumeración. Si bien la discusión acerca de las articulaciones posibles entre saber pedagógico y acción educativa reconoce una larga trayectoria en la historia de las ciencias de la educación y supone posicionamientos que dan cuenta de distintas cuestiones de índole epistemológica y metodológica, aquí sólo se considerarán algunos aspectos vinculados directamente al campo de problemas que plantea en el diseño de propuestas programáticas y de estrategias institucionales de educación de docentes.

En este sentido, se pueden diferenciar al menos **tres modelos-tipo** de articulación entre teoría y práctica educativas que permiten componer el conjunto de posibilidades desplegados por las diversas modalidades de formación:

a) El que entiende a la acción educativa como **aplicación** del conocimiento pedagógico, en donde la teoría designa no sólo los saberes curriculares transmitidos, sino también los ejercicios y las prácticas distanciados de las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, sobre la que se anticipan. Los programas, objetivos, contenidos y ejercitación generados bajo esta concepción fueron parcialmente determinados por el ejercicio del oficio, por los problemas afrontados por los maestros en sus experiencias de clase, por las tradiciones institucionales, etc.; es decir, responden fundamentalmente a perspectivas que se apoyan en la eficacia demostrada por la experiencia.

b) El que sostiene a la teoría como **momento mediador** de la transferencia de una práctica a otras prácticas. Desde esta concepción se habla de un "vaivén" entre la teoría y la práctica, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones sobre la misma y anticipación de otras expe-



riencias. La relación que se privilegia es, más bien, la **alternancia** entre teoría y práctica, en donde el momento teórico se concentra en la reflexión fundamentada y colectiva sobre los contenidos transferibles de las actividades de enseñanza llevadas a cabo en el momento práctico.

c) El que entiende a la teoría como base para la **regulación** de la práctica educativa. Aquí también se postula un "ir y venir" entre la teoría y la práctica, es decir, una alternancia entre el campo de trabajo y el centro de formación, pero se adjudica un papel central a los referentes teóricos como instancias de lectura e interpretación de las acciones educativas desarrolladas por los docentes y se le niega a la práctica potencialidades para que sea "formadora" en sí misma. Simultáneamente, tampoco se le adjudica valor formativo alguno a las actitudes teorizantes evidenciadas por las prácticas de enseñanza en el contexto de la escuela. Lo que se sostiene, en cambio, es la conveniencia de constituir una **actitud investigativa** en los maestros sobre los condicionantes y las características de sus propias prácticas educativas, en un proceso de formación continua. En este sentido, la teorización no es pensada como la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es la superación de las teorías implícitas y sedimentadas en los esquemas de acción de los docentes por la puesta al día de estas teorías y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Consiste, más bien, en un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo mediante una investigación y un análisis, basados en marcos teórico-conceptuales fundamentados científicamente.

En términos muy generales, Gimeno Sacristán (1990) ha defendido un tipo particular de relación entre teoría y práctica educativas similar a la del modelo de la regulación, remarcando la relevancia de contar con una adecuada teoría de la enseñanza que oriente las prácticas curriculares y su diseño. Como se ve, la teoría ha de tener un lugar diferencial en la formación continua de los docentes, ya que en los esquemas prácticos mediante los cuales configuran su quehacer, juegan un papel central diversas teorías o sedimentos más o menos articulados de ellas que, con mayor o menor conciencia de sus portadores, influyen en la estructuración de sus actividades de enseñanza (Feldman, 1992). La capacitación teórica, científica y en investigación de los maestros tendrá así una función desmitificadora, al reducir los efectos alienantes de un trabajo altamente prescrito por la tradición eficientista de "caja negra" y fragmentado por la escisión entre concepción y ejecución.

Yendo un poco más lejos en el desarrollo de esta problemática, es posible sostener que el tipo de relación que se postule entre el **saber** producido por los "especialistas" o "expertos" en educación y la **acción educativa**, llevada a cabo por los maestros (que retrotrae a la relación entre los llamados "saber elaborado" y "saber hacer") demandará "abrir" nuevamente el análisis hacia variables de orden socio-político e ideológicas que trascienden una consideración específicamente técnica. En efecto, por

detrás de las proposiciones que intentan resolver la relación entre teoría y prácticas educativas existen supuestos e, incluso, modelos que entienden de una determinada manera la tensión que se evidencia entre los que deberán concebir el "saber elaborado" y aquellos destinados a "llevarlo a la práctica", transmitiéndolo. La forma en que se de respuesta a esta cuestión implicará un posicionamiento particular respecto al problema de la **escisión entre concepción y ejecución** del trabajo docente, imprimiendo a su vez en los modelos de formación un sesgo tendiente a potenciarla o a reducirla. Las consecuencias políticas e ideológicas de la resolución de este dilema saltan a la vista.

## Notas

<sup>1</sup> En este trabajo se utilizarán indistintamente los términos **formación** y **capacitación**, aunque en realidad cada uno de ellos remite a modalidades de educación de docentes diferenciadas. A la primera se la emparenta con lo que se ha denominado formación inicial, mientras que a la capacitación se la vincula con la formación continua o en servicio.

La formación inicial aspira a garantizar la idoneidad profesional básica que requiere un docente para insertarse en las prácticas educativas institucionalizadas de la escuela. Se refiere a la iniciación sistemática en la profesión docente realizada previamente al desempeño en servicio de la misma. Pretende brindar una educación teórica y metodológica general, pedagógica y disciplinaria, y una primera experiencia en la práctica docente, otorgando credenciales que habilitan para el ejercicio profesional de la docencia.

La formación en servicio, en cambio, consiste en el conjunto de emprendimientos educativos tendientes a capacitar a los maestros para el desempeño de nuevas funciones (ascensos, nuevos lineamientos curriculares, etc.), perfeccionar sus prácticas pedagógicas en base a nuevos procedimientos didácticos y actualizar sus conocimientos disciplinarios durante el ejercicio profesional de la docencia.

<sup>2</sup> Cabe recordar aquí que la definición de un objeto científico demanda un arduo y explícito trabajo de crítica teórica y, a la vez, supone evitar el uso de las imágenes y preconcepciones, siempre disponibles, del sentido común y -en nuestro caso- de la pedagogía espontánea. Resulta interesante, por ello, tener a mano las recomendaciones que Bourdieu realizara en su libro *El oficio del sociólogo* (1991), sobre todo las que se refieren a la construcción de objetos científicos: "Y si esta suerte de tautología, por la cual la ciencia se construye reconstruyendo su objeto contra el sentido común -siguiendo los principios de construcción que la definen-, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto 'real', preconstituido por la percepción y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido".

<sup>3</sup> Por su parte, María Saleme de Burnichón (1987) contribuye a la caracterización del lugar contradictorio en el que el maestro deberá desenvolverse profesionalmente, al vincular la comprensión del rol que se le asigna con el análisis de los objetivos institucionales y de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del contexto regional y nacional. A partir de allí, lleva la mirada crítica sobre las condiciones de la práctica docente más allá de la demarcación descriptiva de la dicotomía entre el "deber ser" del docente y el docente real en la precariedad e inestabilidad de su vida profesional. En este sentido, afirma que, por el lugar que ocupa en la sociedad, el maestro es su tributario; pero, en tanto es reconocido y se reconoce como profesional en el campo específico de la educación, "siente que debe una respuesta constructiva, crítica y fundada; debe ofrecer propuestas creadoras y compartir la responsabilidad de las acciones". Asimismo, agrega, el docente se reconoce como un trabajador cuyo ámbito de desempeño se sitúa conflictivamente en el cruce de dos ejes: "el del alumno para quien se construye un proyecto educativo y el de la sociedad que reclama, en unos casos, la formación de

un sujeto que favorezca a sus expectativas y requerimientos o, en otros, que preserve su status quo."

<sup>4</sup> Uno de los ejemplos más expresivos de intentos de reforma global del sistema de formación docente a partir del enjuiciamiento crítico de las modalidades tradicionales es el constituido por el "Curriculum para la formación de Maestros de Educación Básica (MEB)", impulsado por el Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina en el año 1988. En este proyecto se articularon cuestionamientos a las instituciones vigentes, aportes conceptuales, estrategias metodológicas y diseños alternativos, con el objeto de proponer un ámbito institucional apto para la formación profesional y técnica de los maestros. Para un análisis más detallado de la experiencia, ver: Botte, Menin, et alii; 1991 y Suárez; 1992.

<sup>5</sup> Araceli de Tezanos (1985) identifica esta modalidad de formación con la tradición de la formación de artesanos en las corporaciones medievales, en donde el aprendiz debía calificarse para el ejercicio autónomo de su oficio al lado de otro maestro con mayor experiencia.

<sup>6</sup> Y agrega: "Este proceso -denominado socialización por algunos autores- de hecho parece remontarse a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros; abarca su formación especial en la normal o la universidad, y se extiende a lo largo de los años de servicio (...) Así, quienes llegan a ser maestros se han apropiado en el transcurso de su escolarización de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación características de la escuela" (ROCKWELL, 1985)

<sup>7</sup> Las citas textuales son tomadas de la conferencia ofrecida por Gimeno Sacristán en el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación en el mes de abril de 1988.

<sup>8</sup> Nuevamente es preciso aclarar que esta distinción responde a los fines analíticos del artículo y que no pretende agotar la comprensión de la naturaleza y las características peculiares de los diversos enfoques explicativos.

<sup>9</sup> En un texto crítico referido a la formación docente, Giroux (1987) explicita, en términos generales, algunos de los supuestos subyacentes de la lógica tecnocrática que dominan sus programas: "1) La teoría educativa debe operar a favor de los intereses de proposiciones sujetas a ley que son empíricamente comprobables (...) 2) Las ciencias naturales suministran el modelo 'apropiado' de explicación de conceptos y técnicas de la teoría, diseño y evaluación educativa (...) 3) El conocimiento, en este tipo de lógica, queda reducido a aquellos conceptos y 'hechos' que pueden definirse operativamente, es decir que poseen significados y definiciones precisas... El conocimiento, definido de esta manera, prepara el escenario para separar el sujeto cognoscente del objeto de conocimiento (...) Por último, los educadores pueden y deben separar afirmaciones con valor de 'hechos' y 'modos de encuesta' que deben ser objetivos." Y agrega: "Estos supuestos vienen a ser la fuerza motriz de una forma de racionalidad que se considera a sí misma como científica, objetiva y funcional frente a las necesidades de los programas de formación del profesorado ... Es más, esta perspectiva contempla la integración social de futuros profesores como algo de naturaleza fundamentalmente técnica, es decir como la transformación de materia prima humana de la sociedad en miembros 'laboriosos' [y, por otra parte] las funciones del profesor se entienden con frecuencia como fijas y objetivamente dadas."

Para un análisis pormenorizado del modelo tecnocrático y su influencia en las estrategias de formación docente, ver además: Davini, 1991 y Suárez, 1992.

<sup>10</sup> Gimeno Sacristán (1990) utiliza el concepto "técnicas de caja negra" para dar cuenta de "esquemas de intervención en la acción" que, si bien "se ha mostrado eficientes con una comprobación de orden empírico", no manifiestan una justificación científica de sus supuestos y de los procesos que implican.

<sup>11</sup> En Davini (1991) y Suárez (1992) se puede encontrar un análisis más pormenorizado de las características más salientes del modelo crítico.

<sup>12</sup> Al respecto Popkewitz (1980) advierte que "es frecuente, que en el campo de la formación del profesorado, el tema la profesionalización y el de la formación sociocultural (por ejemplo) aparezcan oscurecidos, sobre todo en aras de la eficiencia, la administración o la eficacia. Ahora bien, si no se comprende que los problemas administrativos se dan en contextos de poder y autoridad, resultará imposible examinar los supuestos e implicaciones sociales de las acciones profesionales. La formación del profesorado queda reducida entonces a un simple mecanismo legitimador, y las categorías del currículo, el aprendizaje y la investigación se configuran con pretensiones de objetividad y al margen de toda relación con aspectos políticos".

<sup>13</sup> Sin embargo, Davini (1991) delimita dentro de las perspectivas críticas al menos dos modalidades de formación-capacitación de maestros. Consecuentemente perfila dos tipos diferenciados de argumentaciones y estrategias, centradas en visiones diversas sobre el papel de la escuela y los docentes en la transformación social. Por un lado identifica un modelo, de corte histórico-culturalista, al que denomina "pedagogía crítico-social de los contenidos" y, por otro, un modelo de corte hermenéutico-participativo, al que atribuye centrar sus fundamentos y propuestas de acción en la modificación de las relaciones de poder en la escuela.

<sup>14</sup> Este "uso" sólo es posible a condición de superar la definición "modelo" de corte positivista, que niega la posibilidad de otorgarle las propiedades y funciones concedidas comúnmente a la teoría. Al respecto, Bourdieu (1991) afirma: "Sin duda, se puede designar por modelo cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido concientemente con fines de sinónimos de este término que den a entender que el modelo pueda ser, en este caso, otra cosa que una copia que actúa como pleonismo con lo real y que, cuando es obtenida por un simple procedimiento de ajuste y extrapolación, no conduce en modo alguno al principio de la realidad que imita."

<sup>15</sup> Esto es así porque, tal como afirma Finkel (1987), "la política educativa dominante en una formación social no es exactamente aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas (...) la política educativa dominante, es decir, aquella que ejecutan los aparatos controlados por el Estado, no agota la totalidad de las prácticas político-educativas ni aún en situaciones de dictadura".

<sup>16</sup> Como argumenta Justa Ezpeleta en un trabajo reciente (1991), "toda pedagogía desarrolla, como consecuencia de supostulado axiológico, una imagen de maestro: sistemáticamente deduce el transmisor ideal de cada propuesta necesita. De este modo se pretende identificar al buen o al mal maestro, al buen o mal director (...) Este maestro es un modelo, un arquetipo, nunca una persona con anclajes concretos en la realidad, es decir, con contradicciones y valores propios más allá de los escolares".

<sup>17</sup> La necesidad de considerar la historicidad de los procesos de institucionalización de las prácticas educativas para poder explicar cómo se configuran en la actualidad dichas prácticas y su dinámica institucional, está magníficamente argumentada en la cita que reproduce Michael Apple en el desarrollo de uno de sus últimos trabajos publicados: "Nuestra comprensión crítica de (...) los desarrollos contemporáneos quedará enriquecida si damos a nuestro análisis un enfoque (...) histórico. Uno de los desarrollos más comprometedores de la sociología contemporánea de la educación ha sido el redescubrimiento del poder heurístico de la investigación localizada históricamente. Semejante investigación (...) tiene muchas ventajas. Preserva contra (...) por un lado, una desafortunada tendencia hacia un estructuralismo abstracto, y, por otro lado, de un mundo de conciencia cerrado sobre sí mismo. Y desde un punto de vista más positivo, tiene la ventaja de sensibilizarnos ante los principios y procedimientos dominantes en el pasado, con el fin de revelarnos las modalidades de su reproducción, reconstitución y cambio. Tiene también la ventaja de ejemplificar de una manera concreta y hacer visibles las relaciones entre las estructuras educativas y los procesos de estructuras más amplias de poder, economía y control en períodos de cambio social. Esta ejemplificación y esta revelación pueden proporcionarnos sugestivas hipótesis y útiles modelos en nuestros intentos de clarificación de la forma actual de tales relaciones" (GERALD GRACE, citado en: APPLE, 1989).

<sup>18</sup> Cabe recordar que, tal como afirma Apple (1989), el resultado de las propuestas curriculares y sus eventuales reformas no responden de forma directa a las imposiciones de los grupos dominantes. Por el contrario, con el producto de múltiples mediaciones y pugnas que, como en el caso de los planteles tecno-burocráticos de la administración escolar, readaptan los lineamientos generales y el sentido de los intereses dominantes a los términos del mantenimiento del propio status y de los privilegios que otorga su ubicación en la división social del trabajo escolar.

<sup>19</sup> Para un análisis de las diversas "formas de saber pedagógico" puestas en juego en la formación profesional del magisterio, ver: Terhart, 1987.

<sup>20</sup> Estudios encuadrados en la sociología de las profesiones y de la organización coinciden en atribuir al trabajo docente el carácter de semi-profesiones. Terhart (1991) ofrece un análisis detallado al respecto.

<sup>21</sup> En un pasaje de su trabajo, Ferry (1990) es explícito al respecto: "Los edificios, las aulas, los ritmos de las actividades cotidiana, semanales o

anuales son más o menos los mismos. La institución es la misma. La relación profesor-alumno, relacionada con el vínculo padre-hijo, uno de los arquetipos de nuestra vida social, se encuentra en las dos situaciones. De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados". Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los efectos de restructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos".

<sup>22</sup>Tal como afirma Apple (1989), "las desiciones correctas acerca del lugar apropiado de la nueva tecnología en educación no son desiciones tan sólo educacionales. Son fundamentalmente opciones acerca del tipo de sociedad que tendremos, de la sensibilidad social y ética de nuestras instituciones para con la mayoría de nuestros futuros ciudadanos (...) Demasiado a menudo no es la máquina la que se adapta a las necesidades y perspectivas educativas del maestro, los alumnos y la comunidad, sino que son estas necesidades y perspectivas las que se adaptan a la tecnología".

## Bibliografía

- ACHILLI, ELENA, **La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro**, Cuadernos de Formación Docente, Nº1, Universidad Nacional de Rosario, 1987.
- ALLIAUD, ANDREA, "Jóvenes con historia: los docentes del nivel primario, entre el oficio y la profesión", en **Propuesta Educativa**, Nº2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.
- APPLE, MICHAEL, **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- BATALLÁN, G. Y GARCÍA J.F., **Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela**, Cuadernos de Formación Docente, Nº5, Universidad Nacional de Rosario, 1988.
- BATALLÁN, G. Y GARCÍA J. F., "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en **Maestros, formación, práctica y transformación escolar** (A. Alliaud y L. Duschazky, comp.), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1992.
- BÖHM, WINFRIED, "La 'imagen' del maestro en la historia", en **La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Nº108-110, Organización de Estados Americanos, Washington, 1991.
- BOTTE, E., MENIN, O. ET ALI. **Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989**, Documento de Trabajo Nº 7, PRODEBAS-PREDE-OEA, Buenos Aires, 1991.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C., **El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.**, Siglo Veintiuno Editores, México, 1991.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en **Revista Argentina de Educación**, Nº15, Buenos Aires, 1991.
- DE TEZANOS, ARACELI, "Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria", en **Dialogando**, Nº10, Santiago de Chile, 1985.
- DÍAZ BARRIGA, ANGEL, **Didáctica y curriculum**, Nuevomar, México, 1987.
- EZPELETA, JUSTA, **Escuelas y maestros**, CEAL-UNESCO, Buenos Aires, 1991.
- EZPELETA, JUSTA, "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en **Propuesta Educativa**, Nº5, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1991.
- FELDMAN, DANIEL, "Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?", en **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Nº 1, Año 1, FFyL-UBA, Buenos Aires, 1992.
- FERRY, GILLES, **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, Paidós, México, 1990.
- FINKEL, SARA MORGUENSTEIN DE, "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", en **Revista de Educación**, Nº284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**, REI, Buenos Aires, 1990.
- GIROUX, HENRY, "La formación del profesorado y la ideología del control social", en **Revista de Educación**, Nº284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.
- GIROUX, HENRY, **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós-MEC, Barcelona, 1990.
- MARDLE, GEORGE Y WALKER, P., "Strategies and structure: some critical notes on teacher socialisation", en **Teacher strategies, explorations in the sociology of the school**, Peter Woods, (ed.), Londres: Croom Helm, 1982.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA, **Curriculum Académico Maestros de Educación Básica** (Resolución Ministerial 530/88), Centro de Documentación e Información Educativa, Buenos Aires, 1988.
- POPKIEWITZ, THOMAS, "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", en **Revista de Educación**, Nº285, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1988.
- PUIGGRÓS, A.; JOSÉ, S. Y BALDUZZI, J, **Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina**. Contrapunto, Buenos Aires, 1988.
- PUIGGRÓS, ADRIANA, "Las 'alternativas pedagógicas' y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico del APPEAL", en **Revista Argentina de Educación**, Nº13, Buenos Aires, 1990.
- PUIGGRÓS, ADRIANA, "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", en **Propuesta Educativa**, Nº2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1990.
- ROCKWELL, ELSIE, **La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa**, DIE, México, 1980.
- ROCKWELL, ELSIE, (comp.), **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, Secretaría de Educación Pública, México, 1985.
- SAVIANI, DERMEVAL, **Educación: temas de actualidad**, Coquena Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.
- SHULMAN, LEE, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, Merlin (comp.), **La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos.**, Paidós, Barcelona, 1989.
- SUÁREZ, DANIEL, "Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso.", en **La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**, Organización de Estados Americanos, Washington, 1992.
- SUÁREZ, DANIEL, **La formación de maestros: un aporte crítico para el estudio de su complejidad**, Serie Documento de Trabajo Nº 3, IICE-FFyL-UBA, 1993.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, "Bases para la definición de estrategias de cambio educativo", mimeo, Congreso Pedagógico Nacional, Bs. As., 1987.
- TERHART, EWALD, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en **Revista de Educación**, Nº284, Ministerio de Educación y Técnica, Madrid, 1987.