



IIPE-BUENOS AIRES

SEDE REGIONAL DEL
INSTITUTO INTERNACIONAL DE
PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

LA DIFÍCIL TAREA DE APRENDER A ENSEÑAR

INFORMES PERIODÍSTICOS PARA SU PUBLICACIÓN – N° 22

BUENOS AIRES

JUNIO DE 2004



La formación de maestros y profesores es una tarea sumamente compleja. En el breve período de su **formación inicial** deben adquirir saberes y habilidades para enfrentar los grandes desafíos que implica la tarea de enseñar. Si se habla de **formación inicial** es porque se considera que los aprendizajes necesarios para enseñar no terminan en los años que un docente pasa por los institutos superiores de formación o en las universidades.

Sin embargo, este período formativo es fundamental en el desarrollo profesional de la docencia. ¿Cuál es el estado de la formación docente inicial en la actualidad? ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas están en marcha? Para dar respuesta a estos interrogantes se ha consultado distintas investigaciones, fuentes de datos cuantitativos y a tres reconocidas pedagogas especializadas en formación docente.

Pocos datos

Cierto imaginario social parecería sostener que los docentes en nuestro país están mal formados. Sin embargo, no hay muchos datos ni investigaciones que den cuenta de la situación actual de la formación docente en Argentina.

Algunas investigaciones señalan que el sistema de formación docente se caracteriza por su **heterogeneidad y diversificación**. Los docentes de los distintos niveles del sistema educativo se forman en instituciones de todo tipo: en escuelas normales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, en conservatorios y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea

En la actualidad, existen poco más de 1200 institutos formadores de docentes en el nivel no universitario distribuidos en todo el país. De los pocos datos cuantitativos actualizados disponibles se puede destacar que en el año 2000 estudiaban en ellos 250.413 alumnos de los cuales el 72,1 % lo hacía en instituciones públicas. Ese año egresaron 39.855 alumnos que en su gran mayoría fueron mujeres (83, 3 %). Es difícil obtener datos que permitan conocer el estado de situación en la formación docente que brindan las universidades.

Además de la heterogeneidad y la diversificación, el **debilitamiento** es otra de las características de la formación docente. Alejandra Birgin, investigadora de la Universidad de Buenos Aires y Flaco y actual responsable en el Ministerio de Educación del área de formación docente, caracteriza a este nivel educativo como *"un lugar de profunda desacumulación"*. Para Birgin la formación docente en nuestro país se constituyó históricamente como *"el germen del sistema educativo argentino. Las escuelas normales fueron las usinas pedagógicas para la creación de un sistema del cual todos nos enorgullecemos. Sin embargo, hace años que la formación docente no recibe una política sistemática de inversión y mejoramiento. Más allá de excepciones y de esfuerzos institucionales específicos, la formación docente inicial se encuentra en un período de profundo debilitamiento"*.

Diversos diagnósticos e investigaciones relacionan este debilitamiento con razones históricas de las instituciones formadoras y también con la situación en que se encuentra en la actualidad el sistema educativo argentino. Veamos algunas de ellas.

Adultos tratados como niños o adolescentes

Una de las razones históricas se observa, por ejemplo, en que el trato con los alumnos, la forma en que se organiza el tiempo o las tareas que se realizan tienden a guardar estrechas semejanzas con el nivel para el cual se prepara a los futuros docentes. En este sentido, según Birgin existe en los institutos formadores *"una modalidad rígida pegada a las formas escolares en las que se insertarán los egresados. En la mayoría de las provincias no se puede dar libre, designan los profesores por listado, se organiza un horario damero, los jóvenes son tratados como niños. Que el sujeto sea visto como un alumno de escuela tiene consecuencias directas sobre lo que se aprende y se enseña. Recuperar el lugar del sujeto adulto para quienes transitan por las instituciones formadoras tiene que ver con modificar esa cultura escolarizada y con habilitar las posibilidades de renovar la escuela misma"*.

¿Qué produce esta escasa distancia entre las instituciones formadoras y las que deberán insertarse los estudiantes luego de su egreso? La pedagoga Andrea Alliaud, docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, ha estudiado el impacto de las biografías escolares en los maestros. Los estudiantes de magisterio tienen una trayectoria escolar previa de aproximadamente 15 años a través de la cual aprenden acerca de lo que significa ser docente, alumno, director o sobre la organización de un aula o la escuela. Con instituciones formadoras con lógicas similares a las de las escuelas para las que se forma es difícil alterar los modelos incorporados a lo largo de la experiencia biográfica.

Para Alliaud *"la formación docente no logra romper la lógica escolar que los sujetos tienen incorporadas a partir de su propia trayectoria escolar a lo largo del sistema educativo. La pregunta que me hago en mis trabajos es: ¿cómo se posicionan esto docentes que vienen con lógicas escolares tan fuertemente incorporadas a partir de sus biografías para enfrentar los nuevos desafíos que plantea la escuela? Y lo que observo es que la experiencia propia que uno vive como alumno se continúa y refuerza en los profesorados lo que produce que los nuevos docentes ingresen con una visión sobre las escuelas construidas en el pasado a instituciones que no son las mismas que hace sólo unos años atrás"*.

La pedagoga Graciela Morgade, actual directora del área de formación docente en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, señala que en esta jurisdicción se realizaron reformas para enfrentar este problema. *"Plantemos materias cuatrimestrales para cursar menos materias simultáneamente. También proponemos trayectos formativos donde la práctica esté presente desde el inicio y no sólo al final de la formación con la residencia. Las alumnas y alumnos van a la práctica permanentemente y reflexionan sobre ella en talleres. Tampoco pensamos más a las comisiones como los grados o años de la escuela primaria o media. Las materias se pueden cursar con un estilo más universitario. Sabemos que las estudiantes que estudian hacen trayectorias distintas y cursar por materia les permite no atrasarse un año entero si no aprobaron una materia y de alguna manera tener más manejo de su tiempo y de su disponibilidad"*.

Desde una mirada nacional Birgin señala que *"la formación docente es uno de los ámbitos en los que se canalizan las inquietudes y aspiraciones de los jóvenes, no sólo en función de oportunidades laborales futuras, sino también en relación con el desarrollo cultural y el arraigo local. En muchas localidades, los institutos de formación docente constituyen el punto terminal del sistema educativo local. Es por ello que las políticas de formación docente deben articularse con líneas más globales de acción integradas en una política de juventud que dé respuesta a las búsquedas laborales, culturales y sociales de los jóvenes"*.

¿Saber matemática o saber enseñar matemática?

Otro de los problemas se ubica en torno a qué enseñar y cómo hacerlo. ¿Hay que poner el eje en las disciplinas específicas o en la formación sobre los problemas de la enseñanza? Graciela Morgade señala que esta es una vieja discusión con particular fuerza en la formación de docentes para nivel medio. *"Sin negar la importancia de manejar las disciplinas y sus debates es importante que los institutos formadores se hagan cargo de los problemas de su enseñanza. Este es un debate que tiene muchísimos años; el Joaquín V. González tiene cien años y se debate lo mismo desde sus orígenes. En la Ciudad de Buenos Aires tenemos una fuerte intención de que aquellos profesores que enseñan su disciplina, por ejemplo Gramática III y que no han pasado por una escuela media desde hace treinta años, puedan participar de talleres de prácticas docentes o en espacios de deliberación que tengan contacto con los problemas de la práctica que acontecen en las escuelas"*.

Por su parte, los maestros primarios tienen que enseñar en el primer ciclo habilidades como la lectura y la escritura o cálculos básicos. Ya en los ciclos superiores se vinculan más fuertemente con disciplinas como las del campo de las Ciencias Sociales o Naturales. La pedagoga Andrea Alliaud sostiene que los maestros *"tienen que saber un poco de todo, son generalistas pues no se asocian a un campo disciplinar particular sino a diversas disciplinas o áreas del saber. Es un desafío importante que tiene que afrontar la formación docente. Tradicionalmente se separaba la formación de los contenidos y por otro lado, su enseñanza. Hoy las prácticas de enseñanza y la pedagogía de la enseñanza intenta no disociarse de la formación disciplinar. Es decir, desde los inicios de la formación docente se plantea esta conjunción del saber sustantivo y la enseñanza de ese saber. Igualmente, es un tema difícil ya que hay distintos campos del saber en juego; cada uno con sus lógicas, con sus avances y en el caso de la formación docente entran los aspectos de saber cómo enseñarlos. Pero además, esto se cruza con las preocupaciones de los formadores acerca de que los futuros maestros vienen de los niveles anteriores sin tener aquellos saberes que tienen que tener para centrar la formación en la enseñanza"*.

Es evidente que el tiempo de formación disponible - entre tres y cuatro años - es escaso para formar a los futuros docentes en las especificidades de cada disciplina y su enseñanza. Graciela Morgade aspira a que la formación inicial prepare para continuar las búsquedas a lo largo del desarrollo profesional. *"Prefiero estudiantes curiosas, que sigan buscando, que sepan dónde buscar, que reconozcan sus limitaciones en el saber para seguir buscando a un tipo de formación que aspire a dar en profundidad los contenidos disciplinares. Además en el tiempo previsto para la formación inicial no tendríamos tiempo para hacerlo. La opción es abordar los problemas de la enseñanza y de hecho las materias se llaman "Enseñanza de ...". Antes había Matemática en primer año y didáctica de la disciplina en segundo. En la actualidad apostamos a la formación permanente posterior y también a la especialización. Hay que preguntarse si un maestro de cuarto a séptimo debería tener la misma formación que un docente de primero a tercero. Hoy parecería que valdría la pena pensar en postítulos o formas de especialización".*

Una formación que no termina con el título

Ningún egresado de un espacio de formación para un trabajo es un "trabajador acabado". Se aprende también en el propio puesto de trabajo y en las actualizaciones, capacitaciones y especializaciones que realizan los sujetos a lo largo de su vida. Para Birgin *"es de sentido común que uno aprende en la práctica de su trabajo y no considero que eso sea un juicio desvalorizante. Un médico también aprende cuando le toca atender a sus primeros pacientes. Es evidente que no puede formarse un docente "terminado" para trabajar. Sin embargo, los institutos se responsabilizan poco por lo que sucede con sus egresados y esto es un problema. Deberían tener espacios para acompañar a los egresados durante el primer y segundo año de trabajo".*

En torno a este problema, Andrea Alliaud afirma que los saberes que en general brindan las instituciones formadoras no les son de "utilidad" a los docentes novatos. Para esta pedagoga es fundamental *"recuperar la experiencia escolar que estos sujetos vivieron y tener en cuenta la complejidad de las escuelas de hoy y los nuevos desafíos que plantean. Ahora, al considerar la biografía inicial como un espacio de aprendizaje, la formación docente deja de ser inicial y se transforma en otra etapa más de la formación que es clave en un sentido de formación continua o desarrollo profesional".* Además de la recuperación de las biografías de los futuros enseñantes, Alliaud coincide con Alejandra Birgin en que los institutos deberían acompañar las primeras experiencias laborales de los docentes. *"La formación debería ligarse a las escuelas como espacios laborales. Incrustarse o convivir como parte de este desarrollo personal permanente pues es en la práctica donde los docentes encuentran muchos de los problemas que tienen que resolver o enfrentar".*

Cabe agregar que algunas provincias han formado más docentes de los que necesitarán en los próximos años, lo que produce una sobreoferta que se observa particularmente para EGB 1 y 2. Así, muchos maestros demoran varios años hasta la obtención de su primer puesto de trabajo con las consecuencias que esto provoca en los saberes y habilidades adquiridos durante la formación inicial.

¿Nuevos alumnos?

Una de las quejas que más se escuchan entre los formadores de docentes es que los futuros maestros y profesores provienen de sectores sociales desfavorecidos e ingresan a los institutos sin los saberes ni el capital cultural necesarios para afrontar la tarea de enseñar. Algunas investigaciones muestran que los ingresantes pertenecen en su gran mayoría a los sectores medios y medios bajos que tradicionalmente nutrieron las filas docentes.

Andrea Alliaud confirma estas investigaciones pero advierte que *"son los mismos sectores pero empobrecidos. Un desafío importante para la formación inicial es no añorar al estudiante que ya no está y tampoco tratar a estos estudiantes a partir de la carencia añorando "todo lo que le falta a los estudiantes de hoy para parecerse a los estudiantes de ayer". Los estudiantes son los que ingresan y los profesoradores tienen que trabajar con estos jóvenes sin estigmatizarlos. Muchas veces las expectativas que uno tiene sobre los sujetos que está formando incide en los resultados. A partir de la carencia y del no puede se predispone a un cierto tipo de formación".*

Birgin y Morgade agregan que han acontecido **cambios culturales en la juventud** que accede a la formación inicial para la docencia. Para Morgade es imprescindible pensar en términos de juventudes tanto en relación con los sujetos que serán futuros docentes como aquellos que serán

alumnos de estos, particularmente en el nivel medio. *"Un desafío en el profesorado es trabajar con jóvenes que escuchan "La renga", rock y otros consumos culturales. En la Ciudad de Buenos Aires hemos incorporado nuevos seminarios donde se trabajan estos temas. Analizar los consumos culturales juveniles implica verlos como objeto de estudio. Y también romper con ciertos cánones que señalan lo que es culturalmente valioso para la escuela y lo que no lo es. Hay que convencerse que los estudiantes saben cosas, probablemente otras distintas a las que la escuela recortó históricamente para transmitir".*

Alejandra Birgin relaciona el tipo de ingresantes con las dinámicas del mercado de trabajo. En periodos de expansión de la demanda laboral se observa una disminución de los ingresantes a los institutos de formación docente mientras que en periodos de falta de trabajo tiende a aumentar la matrícula. *"La ausencia de alternativas laborales hizo deseable y/o posible la carrera docente para quienes no lo hubieran deseado ni imaginado en otra situación. Hay una "interpelación fallida" en tanto que los formadores reciben alumnos que no quieren recibir y no pueden con eso visualizar allí algunas de las transformaciones contemporáneas. Hay instituciones que reciben jóvenes que sólo buscan un trabajo pero logran que se enamoren del trabajo para el cual están siendo formados. Para otras instituciones, esos jóvenes son una condena*

Una de las líneas políticas centrales del Estado Nacional para la formación docente en relación con los estudiantes es el programa "Elegir la docencia". A través de esta acción se otorgaron durante el presente ciclo lectivo 1000 becas para estudiantes de profesorado de nivel medio que es el que necesita mayor cantidad de docentes titulados. Cada provincia tiene un cupo de becarios y elige cuáles son las áreas que consideran prioritarias. Para acceder a la beca se exigió un promedio de ocho en los estudios de nivel medio. Además del apoyo monetario, los estudiantes reciben tutorías, realizan intercambios en institutos de otras provincias y desarrollan sus prácticas en las escuelas de gran vulnerabilidad lo que los pone en contacto con los contextos en los que probablemente trabajen tras su egreso.

Los formadores de formadores

¿Quiénes son los docentes que forman a los futuros docentes y profesores? Andrea Alliaud comenta que según el censo docente de 1994 la composición de los formadores *"tenía algunas características que los asimilaban a lo que es el magisterio de primaria. Predominan las mujeres en una proporción mucho más alta que en el nivel medio, un 60 % formados en el nivel superior no universitario, es decir sin títulos universitarios. Hasta hace poco no había concursos por lo que accedían a sus cargos a través de lógicas de contratación iguales al resto del sistema educativo. Se confeccionaban listas por puntaje o existían formas más discrecionales donde se convocaba a ex alumnas que habían egresado del instituto. La mayoría de los profesores sólo se dedicaban a las tareas de enseñanza y no estaba previsto que desarrollaran otras tareas tales como capacitación docente o investigación".*

Para cambiar las formas de selección algunas provincias han desarrollado sistemas de concursos con jurados integrados por pares. Por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires ha comenzado desde el año pasado con los concursos y en este sentido Graciela Morgade afirma que *"la idea es ir instalando una idea de mayor apertura en las instituciones formadoras. Los concursos se hicieron con dos docentes de la casa y uno externo. Este último en general fue otro docente de escuelas normales, por lo que la experiencia de haber trabajado en este tipo de escuelas fue ponderada de manera muy alta. Construir reglas de selección docentes propias del nivel superior tiene que ver con trabajar con estos equipos docentes en el reconocimiento de que hay experiencias que son valiosas para la formación de docentes que vienen de otros ámbitos y no sólo del paso por las escuelas normales".*

Alejandra Birgin sostiene que otro problema se expresa en una ruptura fuerte con el campo pedagógico, tanto con la producción de conocimiento que realizan las universidades como con los saberes y habilidades que se hallan presentes en las prácticas escolares. Para Alliaud este distanciamiento con las escuelas se expresa en que *"a pesar de que los formadores de docentes tienen una lógica escolarizada, en general es poco lo que saben, por ejemplo, de la escuela primaria. Esto no es un detalle menor porque la formación aislada de lo que son los ámbitos laborales y sus problemas específicos hace que luego los maestros no estén muy preparados para enfrentarlos".* La responsable del área en el ministerio nacional comenta que durante este año se lanzará un programa de becas para que los formadores realicen postgrados universitarios.

Uno de los ejes de las políticas educativas de la década del 90 en relación con la formación de los docentes fue que los formadores realizaran tareas de investigación. La tres pedagogas consultadas consideran a la investigación como una práctica valiosa para los institutos de formación docente pero son críticas con la experiencia de los 90 en esta dirección. Para Birgin que los institutos realicen tareas de formación, investigación y capacitación es muy interesante pero hay que pensar qué significa investigación en un instituto terciario. *"Los institutos estuvieron solos en esto y lo único que tuvieron para investigar fueron un poco más de horas. En el contexto de los problemas de trabajo fueron más horas de trabajo para los docentes. En la universidad no se investiga porque uno tenga unas horas más asignadas. En las universidades hay bibliotecas, tiene ámbitos sistemáticos de discusión, la universidad tiene grupos de trabajo, etc. Si bien la investigación es una idea potente no se brindaron ni las condiciones materiales ni simbólicas para pueda desarrollarse. Tampoco creo que la investigación de los institutos deba ser la investigación de la universidad pues tiene que basarse en la enseñanza y mirar al sistema educativo local".*

Para finalizar

Hemos presentado un breve panorama de la situación de la formación docente inicial en nuestro país sin intentar agotar con ello los problemas que en ella existen ni las políticas que se llevan adelante en las distintas jurisdicciones. Los logros históricos en la formación docentes en Argentina han sido muy importantes en tanto se posibilitó que enormes masas de la población accedieran a la cultura letrada a través de la acción de grandes "ejércitos" de maestros y profesores.

Pero la complejidad de la sociedad actual implica un rol docente bastante diferente a los desarrollados en el pasado por los maestros y profesores. Y en cierta imposibilidad para formar docentes distintos a los que las tradiciones e imaginarios sociales señalan como el "buen docente" parecería residir ciertos aspectos de los profundos y graves problemas descriptos.

Revertir estas dificultades es un desafío que vale la pena asumir pensando en políticas educativas desarrolladas a tal fin. Políticas que implicarán firmes decisiones, imaginación, creatividad, pero también fuertes inversiones. Políticas que puedan transformar los actuales circuitos de formación docente conformando sólidos sistemas de formación continua donde la formación inicial sea una importante "base de lanzamiento" hacia distintas y variadas experiencias formativas en la carrera de un docente.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alliaud, A. y Davini, M.C., *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995
- Davini, M.C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995
- Davini, M.C y Birgin, A., *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones en Políticas y sistemas de formación*, autores varios, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1998
- Diker, G. y Terigi, F., *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997
- Terhart, E., *¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?*, Madrid, Revista de Educación N° 284, 1987
- Torres, R. M., *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* Buenos Aires, Revista Novedades Educativas N° 99, 1999