



ARTIGOS

Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en America Latina

Paula Pogré

Universidad Nacional de General Sarmiento –UNGS

Buenos Aires, Argentina,

<https://orcid.org/0000-0001-5876-7253>

ppogre@campus.ungs.edu.ar

RESUMEN: En los últimos veinte años hemos sostenido fuertes expectativas acerca de cómo otro tipo de institución formadora podía convertirse en un artífice fundamental para promover y sostener la innovación de los sistemas educativos. Los procesos de transformación de la formación docente en la región han tenido múltiples avances, pero también ha sufrido retrocesos. En este trabajo analizamos algunos de estos procesos, cuestionamos el concepto de innovación e intentamos proponer algunos nudos críticos para seguir pensando. Sabemos que son muchos los factores que inciden en las dificultades para introducir cambios deseados y deseables en la formación de los docentes. Entre ellos la inestabilidad política de nuestros países, las tradiciones arraigadas en la docencia y en los formadores de docentes y las representaciones acerca de la profesión se conjugan de diferentes maneras configurando escenarios complejos y diversos.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente- Educación Superior-Instituciones- Innovación educativa- Representaciones.- Prácticas

Transform teacher training institutions. Advances and debts in Latin America

ABSTRACT: In the past twenty years we have held strong expectations about how new training institutions could become a fundamental architect to promote and sustain innovation of educational systems. The processes of transformation of teacher training institutions in the region have had multiple advances, but has also suffered setbacks. We analyze the proposals developed in some countries of the region, we suggest revising the concept of innovation and we propose some critical knots to keep thinking. We are aware that there are many factors affecting how to introduce desired and desirable changes in teacher training. Among them, the political instability of our countries, the traditions rooted in teaching and teacher educators and representations about the profession, combined in different ways and configuring complex and diverse scenarios.

KEYWORDS: Teacher Training- Higher education- Institutions- Educational innovation.-Representations. Practices

INTRODUCCIÓN

La formación docente ha estado en el centro de las políticas educativas y de la reflexión académica de los últimos veinte años en la región. Habiendo sido uno de los temas vacantes es interesante recuperar cómo a partir del inicio de este siglo comienza a visibilizarse a los docentes y a su formación como una clave para el desarrollo no sólo de los sistemas educativos sino del desarrollo sostenible de las naciones. En el marco de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, de las Naciones Unidas (2015) se establece como objetivo 4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (:15). En el apartado c de este objetivo se establece "De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo":(16)

En función de este objetivo la UNESCO en el año 2015 elabora el documento Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 que se constituye en una Guía para acompañar las metas 2020-2030- Allí considera que:

Los docentes son la clave para la consecución de todas las demás metas del ODS 4. De ahí que esta meta requiera atención prioritaria, en un plazo más inmediato, puesto que la brecha de equidad en la educación se ve agravada por la desigual distribución de docentes formados profesionalmente, en particular en las zonas más desfavorecidas. Dado que los docentes son un requisito primordial para garantizar la equidad en la educación, se les debería empoderar, contratar y remunerar en condiciones adecuadas y motivarlos y cualificarlos profesionalmente, dándoles todo el apoyo necesario dentro de sistemas educativos dotados de recursos, eficientes y dirigidos de manera eficaz. (UNESCO 2015:15)

Un aspecto común en los diferentes países de América Latina es que, en los últimos veinte años, las instituciones de formación docente se han replanteado su lugar como instituciones de educación superior, no sólo en aspectos de organización burocrática de los sistemas sino fundamentalmente en re pensarse en la lógica de una cultura de educación superior más allá de que se desarrollen o no en el ámbito universitario. Cabe resaltar que a veces se ha confundido, o intentado confundir a la población homologando el plantearse una cultura de educación superior (que incluye, además de la formación, la investigación y la vinculación como sus funciones) con intentos de cierre o la clausura de instituciones con la excusa de transformarlas en universidades como si esta modificación por se lograra "instalar " una nueva cultura.¹

En aquellos países en los que la formación inicial se desarrolla en instituciones superiores heredadas del normalismo se ha intentado ampliar sus funciones integrando la investigación y la formación continua y/u otras formas de extensión como parte de sus tareas.

En los países en los que la formación se desarrolla en las universidades los estados han intentado generar normativas que permitan, más allá de la autonomía universitaria, hacer efectiva la indelegable responsabilidad que éstos tienen sobre las políticas de formación de sus maestros y profesores generando acuerdos y estableciendo directrices nacionales para la formación.

1 Ver entre otros el caso de la Ley N° 6.053 Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionada en la ciudad de Buenos Aires Argentina el 22/11/2018 y promulgada por Decreto N° 417/018 del 11/12/2018

En los países en los que se dan sistemas mixtos, en los que la formación es responsabilidad tanto de universidades como de instituciones superiores, se han desarrollado una serie de políticas que se han propuesto articular estas instituciones de maneras diversas.

Más allá de estos importantes avances la relación entre las instituciones formadoras y la educación regular básica sigue siendo un tema en tensión. Por diversos motivos la formación docente se concibe, en el mejor de los casos, como un subsistema que muy frecuentemente tiene escasas vinculaciones con los niveles para los cuales forma tanto a nivel de las políticas como de las prácticas.

¿Cuál podría ser el papel de estas instituciones en los sistemas educativos? ¿Qué condiciones son necesarias para que se transformen en genuinos espacios de innovación pedagógica que trascienda sus muros? ¿Cuál es la necesaria relación entre estas instituciones formadoras y el resto del sistema educativo pensando no sólo en el sistema como conjunto sino en la mejora de la formación de los profesionales de la educación?

TENDENCIAS EN LAS TRANSFORMACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Tal como se ha señalado la formación docente en diversos países de la región ha tendido a construir una cultura de educación superior. La experiencia de diversos países y las normativas sancionadas muestran este movimiento. En Argentina, en el año 2006 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En el marco de la Ley de Educación Nacional (2006) El artículo 76 establece.

Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanístico y artístico. g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes. h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación. i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional (Ley de Educación Nacional, art 76, 2006)

A partir de esta creación se constituye un proceso no sólo de visibilización y fortalecimiento de la formación docente sino de articulación y de concertación de políticas entre los dos subsistemas que en Argentina, en el marco de la educación superior, forman docentes en: las universidades nacionales y las instituciones superiores de formación docente dependientes de las jurisdicciones provinciales del país. En el marco de estos acuerdos toda formación ya sea de maestros y / o de profesores se establece será en carreras de grado, de un mínimo 2600 horas reloj a lo largo de 4 años de formación. De esta manera las carreras de formación de maestros que se desarrollaban en los institutos superiores de formación docente y que hasta entonces tenían menor duración pasan a ser de cuatro años y por lo tanto a ser consideradas carreras de grado de acuerdo con la Ley de Educación Superior (Ley 24.521 de Educación Superior-LES- y sus modificatorias).

En Ecuador se crea por Ley (2013) la UNAE (Universidad Nacional de Educación) con el objetivo de “Contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad.”

En Perú se sanciona la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (2016); y en Uruguay el Consejo de Formación en Educación pone en marcha un proceso participativo de revisión de la formación en educación en el país aprobando en el año 2016 el documento Fundamentos y Orientaciones de la propuesta 2017 en que sienta las bases para la transformación del sistema de formación docente en la lógica de una cultura de la educación superior.

Otra evidencia de la importancia que asume la formación docente (tanto inicial como continua) para los países de la región es que en el marco del acuerdo de cooperación entre la Unión Europea y los países del MERCOSUR se establece un programa que tendría como foco la formación inicial y continua de los docentes. El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) (2012-2016) se constituyó como actividad del Sector Educativo del MERCOSUR conjuntamente con la Unión Europea en los procesos de cooperación. En el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR se establecía que “el PASEM contribuirá a la consolidación de la ciudadanía regional y la mejora de la calidad de la educación en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, países Beneficiarios del Programa. El PASEM se propone desarrollar acciones que contribuyan a la mejora de la formación inicial y al desarrollo profesional de los docente en la región, focalizando en el diseño y gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente” (Acta Acuerdo, 2011:8).

Si bien entre la firma del convenio y la puesta en marcha del programa hubo un lapso de más de un año, una vez puesto iniciadas las acciones en su primer presupuesto programa se afirma que el proyecto pretende apoyar los esfuerzos del MERCOSUR para consolidar el proceso de integración regional, apoyando al sector educativo como herramienta para contribuir a la mejora de la calidad de la educación y a la consolidación del sector educativo regional como medio para consolidar una ciudadanía regional y la cohesión social. Se explicita que “El objetivo global del proyecto y, por consiguiente de este Presupuesto-Programa es: Contribuir al proceso de integración regional y la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el marco del Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR.” (PASEM POA 1,2012:4)

La sanción de estas normativas y la gestación de estos programas dan cuenta de la relevancia que cobra el tema docente y en especial su formación.

Lo que podríamos calificar como un movimiento de transformación de la formación docente en la región se asienta en la idea de que es necesario hacer una revisión no solo de los aspectos curriculares, que era hasta entonces lo primero que se proponía cambiar, sino fundamentalmente revisar las funciones, la organización institucional, la forma de gobierno y participación de los diferentes actores en las instituciones formadoras.

En relación con los cambios curriculares es factible realizar un análisis tanto de la arquitectura curricular como de los contenidos propuestos. En términos de arquitectura se plantea la intención de limitar la cantidad de espacios curriculares a ser cursados simultáneamente por los estudiantes de carreras docentes, que heredadas de diseños tomados como continuidad de la educación secundaria en muchos países proponían (y en algunos casos aún proponen) el cursado simultáneo más de diez espacios curriculares.

Estos espacios suelen tener, además, una duración anual. Las propuestas de renovación de la formación, tal como se ha señalado proponen no sólo limitar la cantidad de espacios simultáneos sino que introducen fuertemente la idea de semestralización, es decir menos espacios simultáneos con mayor carga horaria, intentando disminuir la fragmentación de los contenidos permitiendo una mayor profundidad en sus desarrollos. Esta modificación de la propuesta curricular trae aparejada la tensión con las plantas docentes y los modos de distribución de las cargas laborales vigentes por lo que muchas veces si bien hay acuerdo con su racionalidad se hace compleja su concreción sin considerar al mismo tiempo el modo de relación laboral de los docentes formadores.

Otra modificación en términos de arquitectura es que, si bien en las mallas se presentan los espacios ubicados en semestres que se corresponden a los diferentes años de estudio, en varios de los países se establecen sistemas de correlatividades que permiten avanzar en la cursada a estudiantes que no logran cumplir con toda la carga curricular propuesta para determinado período facilitando de este modo las trayectorias.

Este sistema de acreditación rompe con el acoplamiento de gradualidad y anualidad que algunas carreras conservaban (y otras aún conservan) en las que es requisito haber aprobado un gran porcentaje de materias de un año para poder cursar materias del año subsiguiente.

En algunos países (Ecuador, Perú, Uruguay), se instala la idea de creditización de los cursos como una de las maneras de facilitar la navegabilidad en el sistema de educación superior e instalar la idea también de equivalencia y opcionalidad por parte de los estudiantes de parte de la formación. La introducción de materias optativas que promueve la autonomía del estudiante y la posibilidad de fortalecer diferentes aspectos de la formación en función de necesidades o intereses de los cursantes requiere, para su concreción, de cambios organizativos y de las condiciones de trabajo de los docentes formadores que no siempre se contemplan trayendo aparejadas muchas veces “falsas opciones” para los estudiantes que ven limitada su posibilidad de elección.

En relación con los contenidos de la formación esta nueva arquitectura intenta contribuir no sólo a evitar la fragmentación sino también las reiteraciones de contenidos sin sentido que muchas veces reclaman los estudiantes de la formación cuando tienen habilitada su voz para poder hacerlo.

Los nuevos diseños curriculares tienen fuerte impronta en la perspectiva de la educación como derecho. Esta perspectiva se traduce tanto en la constitución de nuevos espacios curriculares específicos como en la inclusión de contenidos que promueven este principio como eje estructurante en asignaturas ya existentes. Temáticas tales como el derecho a la educación, diversidad, género, educación sexual integral, multiculturalidad, ya no son seminarios o temáticas colaterales sino se constituyen en ejes centrales de las propuestas.

De la misma las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la alfabetización digital aparecen ya no solo desde una perspectiva pragmática de su uso o como “recurso didáctico” sino se incluyen instancias de conceptualización y problematización de estas tecnologías en el campo educativo.

En el proceso de revisión de la formación docente en la región y tal vez como uno de los aspectos fundamentales se propone la transformación de la estructura organizacional y de los modos de participación de los diversos actores. En varios de los países se propone que las instituciones superiores, compartiendo la lógica de la cultura universitaria en la región, conformen estructuras de co gobierno en la que docentes y estudiantes (y a veces graduados) tengan participación. Se propone el concurso como el modo de acceso a

los cargos docentes y en varios países, cuando no se propone el acceso al cargo del rectorado o dirección del instituto por elección de los claustros se establece el concurso como mecanismo para acceder a esta posición.

Esto sin dudas trae aparejados una serie de nuevos requisitos para los formadores lo que genera una serie de tensiones con las estructuras existentes ya que no siempre es sencillo adecuar las plantas de docentes que revisten cargos efectivos sin vulnerar sus derechos laborales. La carrera docente de quienes se desempeñan en el nivel superior, con requisitos y características diferentes a las de los docentes de los otros niveles del sistema aparece como un nuevo tema en la agenda de las políticas educativas.

A modo de ejemplo países como Perú diseñan el perfil de los docentes y directivos de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Estos perfiles se diseñan en consistencia con las funciones que se le asignan a las instituciones: formación, investigación y extensión. Los perfiles incluyen nuevas competencias y exigen nuevos requisitos de experiencia y formación de posgrado.

La mayor parte de los países de la región reconocen la importancia de que las instituciones formadoras asuman, además de la tarea de formación / enseñanza las funciones de investigación y de formación continua u otras de vinculación con sus comunidades dándoles nuevas atribuciones en los sistemas educativos.

Sin embargo, las nuevas funciones chocan en muchos casos con los modos de contratación de los docentes quienes generalmente son designados con las horas frente a curso y en el mejor de los casos con algunas pocas horas "extra curso" para tareas de investigación / extensión o gestión.

Queda claro que, proponer un cambio en la estructura organizacional, en las formas de participación y gobierno obliga a repensar otros temas de las políticas docentes: las condiciones de trabajo, la formación de los formadores y su carrera profesional.

Una deuda pendiente aún en las transformaciones de los sistemas formadores es, sin dudas, poder articular los cambios en la estructura curricular y organizativa de las instituciones con los modos en que se concibe la carrera y la relación laboral de los formadores.

La transformación de la formación no se agota en la transformación curricular, es más parecería poco probable que estas trasciendan las buenas intenciones de los diseños si no se acompañan de políticas docentes más amplias que atienden la forma de gobierno y participación así como las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional integral de los docentes de la formación.

Uno de los desafíos compartidos de la transformación en la formación ha sido la búsqueda de superar el isomorfismo de las instituciones formadoras. El isomorfismo se define como la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el que se forma (Davini, 1995). Como hemos mencionado tanto los planes de estudio como las formas de organización -distribución del tiempo, sistemas de evaluación, tipo de tareas que se proponen, relaciones entre docentes y alumnos, asociación entre gradualidad y anualidad, formas de asignación de docentes, etc.- han guardado por mucho tiempo, y en algunos casos persiste, una fuerte correspondencia con los rasgos que estructuran el nivel escolar respectivo. Más allá de que las instituciones formadoras se incluyeron en el nivel de educación superior (post secundario) siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de tradición normalista de las que emergieron con relaciones que muchas veces infantilizan a los estudiantes y proponen

vínculos con el conocimiento que reproducen la lógica de evitación del saber y poco espacio de autonomía y participación de los estudiantes. (Ortega, 2016; Vezub, 2007).

Un aspecto a rescatar de la tradición normalista y que sus defensores han siempre señalado es que estas instituciones tenían un permanente contacto con los niveles para los cuales formaban a las nuevas generaciones de docentes; rasgo sin dudas fundamental que muchas veces la tradición universitaria no contempla. El problema es qué tipo de vinculación proponen y con qué variedad de instituciones. Frecuentemente la tradición normalista proponía una relación endogámica con sus “escuelas de aplicación” es decir escuelas cuasi laboratorio en las que se suponían que los estudiantes en formación, como su nombre lo indicaba, debían “aplicar” lo que se les enseñaba debían hacer relegando la formación “teórica” en las aulas que luego debía “aplicarse” en las aulas de los cursos de aplicación. Otra de las constantes en los nuevos planes es que se propone que esta vinculación se establezca con diversas instituciones inmersas en la diversidad de contextos en los que los docentes deberán desempeñarse. De todas maneras la implementación de estas buenas intenciones es aún muy limitada.

Es en la revisión de este vínculo entre institución formadora y el conjunto del sistema educativo que se asienta la idea de repensar el concepto de innovación

MÁS ALLÁ DE LA SACRALIZACIÓN DE LA “INNOVACIÓN”

El concepto de innovación es tal vez uno de los que han sido más utilizados para intentar persuadir docentes y a la comunidad en general de que lo que se propone es “bueno”. Parecería que innovación y mejora se asocian incluso a veces se las utiliza como un par en el que un concepto puede subsumirse en el otro...

¿Qué significa innovar? Innovación es un término que se utiliza con frecuencia para dar idea de novedad, ruptura y dinamismo y según ejemplifica Marta Libedinsky (2001) en su libro “La innovación de la enseñanza” el concepto está asociado al marketing de los más diversos productos de consumo.

“El término innovación se conforma con tres componentes léxicos: in-nova- ción. Nova refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar; también es novedad cualidad de lo nuevo, cosa inesperada (...) El prefijo in no tiene aquí valor de negación sino de ingreso, introducción de algo nuevo en una realidad preexistente. El sufijo “ción” implica actividad o proceso, resultado o efecto también realidad interiorizada o consumada. (Libedinsky, 2001:21)

Resulta evidente que la innovación no contiene por sí un carácter superador o de mejora. Se podría innovar y que no sea bueno. En todo caso la virtud de la innovación se debería valorar en función de qué se cambia y para qué se lo hace. Pero, y fundamentalmente, es sobre condición de interiorización/ consumación, que está implicada en el sufijo, que podemos afirmar que una innovación educativa no es tal simplemente por ser algo novedoso, disruptivo sino por ser algo que ha logrado institucionalizarse y por lo tanto ha logrado generar cambios duraderos en las culturas institucionales, en la subjetividad de los actores y en cómo estos son percibidos por el conjunto de la comunidad.

Retomando la afirmación de que una constante en las enunciaciones acerca de los sentidos de la transformación de la formación docente es entender la educación como un derecho inalienable parecería que algo que la formación docente está llamada a garantizar es que se cuestionen y reviertan los mandatos fundacionales de selectividad y las prácticas excluyentes en las instituciones educativas.

Formar docentes con una perspectiva inclusiva implica entender que el proceso de formación inicial conlleva un compromiso y acciones específicas para trabajar sobre la construcción de la/s identidad/es de los docentes. Sabemos que las identidades nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional y que por esa razón y por su carácter fragmentado es posible referirnos a lo que en determinado espacio y tiempo se asume como la “posición sujeto”. (Laclau, 1996)

Una formación innovadora parecería ser aquella que propicia las condiciones de generar cambios que se institucionalizan en las culturas institucionales y en la subjetividad de los diversos actores, que permiten instalar y hacer efectiva la idea y la práctica de una educación para todos y para cada uno.

Estas ideas y prácticas se conforman y evidencian en la circulación de los sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Tomando el concepto de posición docente (Vassiliades, 2012) nos referimos con él a los múltiples modos en que –en el marco de las instituciones– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Replantear la formación docente implica entonces replantear la construcción intersubjetiva de práctica docente, de los modos de producción y circulación del conocimiento, de la concepción de la relación entre teoría y práctica. Las propuestas de transformación de la formación son siempre, de este modo, expresiones político-pedagógicas que deben ser analizadas en su diseño y desarrollo. (Pogré, Krichesky, 2005).

CONSIDERACIONES FINALES. CONDICIONES Y LOS NUDOS CRÍTICOS PARA QUE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS PUEDAN CONTRIBUIR A LA “INNOVACIÓN” EDUCATIVA.

A partir de lo expuesto y para dejar abierto el debate se exponen cuatro puntos sobre los cuáles la experiencia transitada por los países de la región permite hacer foco a modo de condiciones y /o nudos críticos para que las instituciones formadoras no sólo realicen procesos endogámicos de transformación sino, y efectivamente puedan contribuir a la “innovación” educativa entramándose con el conjunto de instituciones que conforman los sistemas.

a) Replantear cómo se piensan las reformas curriculares

En este punto es fundamental entender que las transformaciones curriculares no pueden dissociarse de cambios en la organización institucional y que estos sólo son posibles con una política clara de condiciones de trabajo diferentes para los docentes formadores. Esto implica acompañar los cambios curriculares con cambios que impliquen mejoras en modo de vinculación laboral, participación en el gobierno de las instituciones, carrera profesional etc. de los docentes formadores, modificando en muchos casos las existentes pero al mismo tiempo cuidando que no se vean vulnerados en sus derechos.

Al mismo tiempo estas reformas no son posibles si se diseñan a puertas cerradas y sin una amplia participación no sólo de los docentes sino de los estudiantes y graduados. Esta participación puede ser consultiva o resolutoria pero es imposible imaginar una reforma sin ellos.

b) Replantear el tipo de vínculo con el conocimiento que se propone en las instituciones formadoras.

Superar el modelo academista y aplicacionista de la formación generando múltiples y espacios que promuevan condiciones para el aprendizaje de los futuros docentes. Para esto es necesario replantear la relación

entre teoría y práctica en la formación y poner en discusión estos conceptos así como diseñar las propuestas atendiendo a la autonomía creciente de los estudiantes. Superar propuestas que los ubican permanentemente en el lugar del déficit y ampliar su participación en las aulas no sólo en términos de participación en la acción comunicativa sino también la organización y gestión del currículo (Pogré, 2007; Pogré, 2014)

Contextualizar las problemáticas que se trabajan en el campo de la formación y acompañar las trayectorias de los futuros docentes promoviendo acciones que permitan superar la “evitación” del saber lo que requiere un replanteo del vínculo con los saberes y de los saberes de los docentes formadores.

Encontrar el camino para que dejen de escolarizarse los saberes, infantilizando a los estudiantes pero al mismo tiempo no caer en el principio de identidad compartida (Jackson, 2002) que lleva a creer a los profesores que sus estudiantes comparten lenguajes, tradiciones, intereses y formas de pensamiento.

Concebir la formación como proceso en el que los formadores no sólo enseñan sus disciplinas sino que en ese proceso de enseñanza acompañan y ayudan a los futuros docentes a hacer el tránsito de alumno a estudiante, de estudiante a principiante y de principiante a miembro activo del colectivo docente. (Felman, 2014)

c) Replantear cómo se propone el aprendizaje y la participación de todos los actores involucrados

Al referirnos al aprendizaje de todos los actores involucrados se quiere dejar abierta la discusión acerca de los aprendizajes necesarios y diferentes que la institución debería promover en docentes, directivos y estudiantes.

Entender a la institución como una organización en y para el aprendizaje da sentido a la tarea de investigación y de extensión así como a los programas de formación continua que deberían propiciarse intrainstitucionalmente y en relación con redes de instituciones para promover procesos interinstitucionales. Este aspecto, en el que se ponen en juego los modos en los que se produce y en los que circula el conocimiento en las instituciones formadoras está fuertemente relacionado con el último punto

d) Replantear el sentido de las funciones de investigación y de vinculación con la comunidad.

Todas las propuestas analizadas promueven que las instituciones formadoras incluyan entre sus funciones, más allá de las tareas formativas, las de investigación y las de extensión, me permito afirmar es que estas funciones, en el caso de la formación docente no son más allá ni independientes de la tarea formativa.

Sólo si una institución formadora realiza investigación pedagógica y si mantiene un vínculo permanente- mediante el desarrollo de proyectos colaborativos con los niveles para los que está formando- y está vinculada fuertemente con su territorio y los diversos contextos en que se encuentran sus escuelas, tendrá posibilidades de formar docentes que promuevan la justicia, la igualdad y la innovación educativa tal como la hemos planteado en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina, (2006) Ley de Educación Nacional. Buenos Aires. Actas del Congreso Nacional.

Davini, MC (1995) *La formación docente en discusión*. Política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Ecuador (2013). Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación. Quito. Registro Oficial de la Asamblea Legislativa.

Feldman, D (2014) "La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes" en Civarolo, MM; Lizarriturri, S (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. (49-60) Villa María. UNVM.

Jackson, P (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Libedinsky, M (2001) *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

MERCOSUR (2011) MERCOSUR/GMC/RES. N° 27/11 Convenio de financiación específico entre la Unión Europea y el MERCOSUR para el "Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)" DCI-ALA /2010/19892.

Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado en www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Ortega, F. (2016) *Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil*. Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.

PASEM (2012) Presupuesto Programa 1 (POA1). DCI-ALA /2010/19892.

Pogré P. Krichesky, G (2005) *Formar docentes una propuesta multidisciplinar*. Buenos Aires: Coedición Papers- UNGS.

Pogré P (2007) "De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión". En Dussel, I., Pogré, P. (comp) *Formar docentes para la equidad*. Reflexiones propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa (91-103). Buenos Aires: PROPONE- INFD.

Pogré P (2014) "Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender" en Civarolo, MM; Lizarriturri, S (comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. (61-74) Villa María. UNVM

Perú (2016) Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes .Ley 30512. Congreso de la República

UNESCO (2015). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>

Uruguay (2016) Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017. Montevideo. Consejo de Formación en Educación.

Vassiliades, A (2012) Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación N°30*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras: UBA

Vezub, L (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (Vol. 11, núm. 1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

POGRÉ, P.;

Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en América Latina

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vól. 12, nº. 23 (p. 23-34) 30 abr. 2020

