

# LA FORMACIÓN DOCENTE: mitos, problemas y realidades

**Cristina Maciel de Oliveira**

Brasileña. Profesora Centro Regional de Profesores del Este, Uruguay.

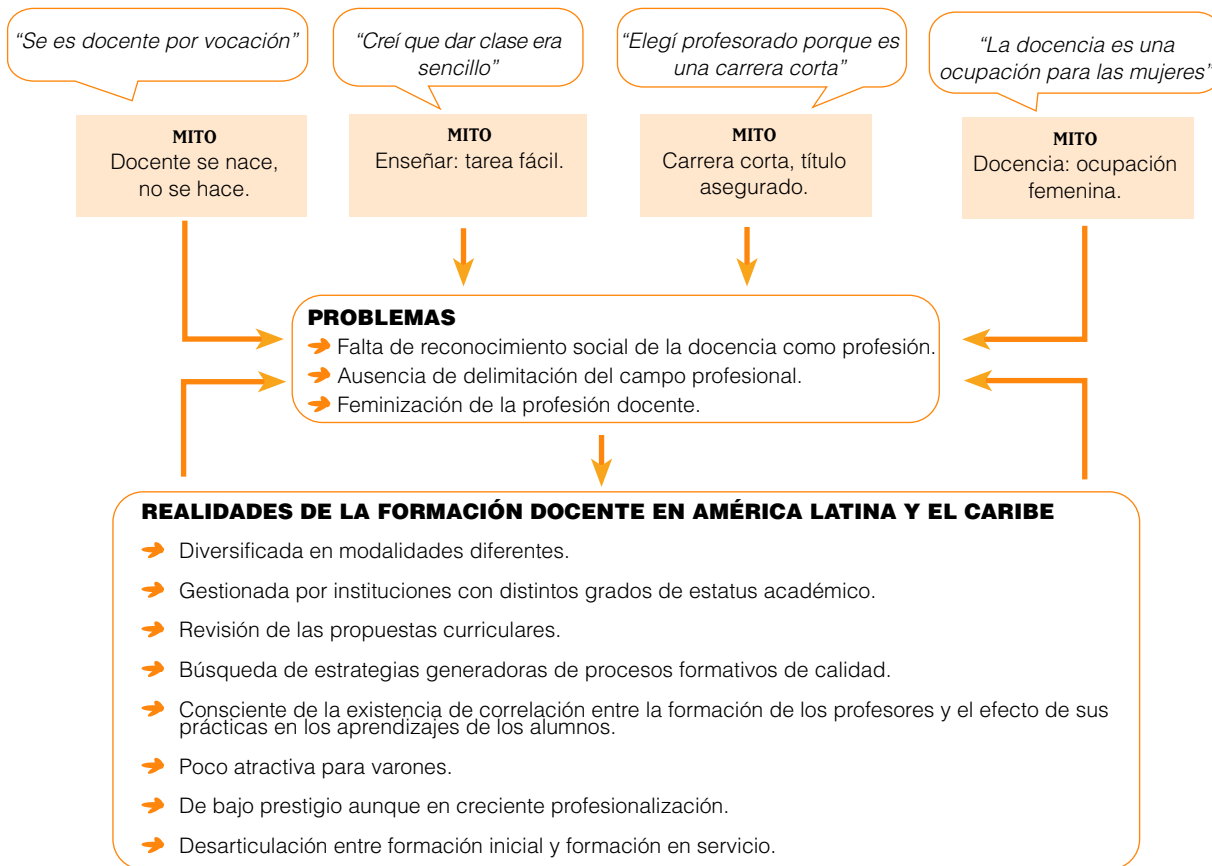
En el esquema siguiente presentamos los ejes temáticos que estructuran este artículo: mitos, problemas y realidades regionales de la formación docente inicial y en servicio.

Los frecuentes comentarios de estudiantes de profesorado, sobre la docencia y los docentes <sup>1</sup>, nos sirven como punto de partida para el planteo de ciertos mitos sociales y los problemas que en relación con ellos puede plantearse la formación docente. Describimos una experiencia innovadora en Uruguay, sus avances, obstáculos y desafíos. Por último, nos atrevemos a esbozar una propuesta de formación docente con visión regional.

<sup>1</sup> Empleamos las expresiones “docente”, “docentes”, “profesor”, “profesores” “maestros” en forma genérica, incluyendo en su significado tanto al género masculino como al femenino.



© UNESCO/Eduardo Barrios



## MITOS

La aplicación de encuestas a estudiantes que ingresan al primer año de la carrera docente, para conocer las razones por las que eligieron ser profesores, y a aquellos que cursan tercer año acerca de las dificultades que se les presentan en su práctica docente, nos ha permitido identificar algunos mitos relacionados con la docencia y con el proceso de formación inicial que esta ocupación requiere.

Las ciencias sociales entienden que el mito es una creencia común en un grupo, que no requiere de justificación racional, ni se lo cuestiona, puesto que en ese caso perdería validez. Se apoya en un conocimiento imaginativo de la realidad natural y de los fenómenos sociales. Su expresión lingüística es sencilla, pueden ser fácilmente aprendidos y recordados en la transmisión de una generación a otra. No obstante su poder de permanencia en el grupo que los acepta, también pierden su vigencia, pudiendo ser asimilados o sustituidos (Aula Santillana, 1995)

En el imaginario de nuestra sociedad (y en el de muchos de los estudiantes mencionados), el perfil del docente ideal se sustenta sobre el mito que sobrevalora la vocación (*docente se nace, no se hace*), minimizando la formación. Se estructura sobre la creencia, casi mágica, de que la enseñanza es una labor sencilla (*enseñar: tarea fácil*). Ambos mitos parecen reforzarse si se compara la extensión de las

carreras de magisterio y profesorado, de tres o cuatro años, con aquellas profesiones llamadas liberales, cuyas carreras exigen más de cuatro años (*magisterio y profesorado: carrera corta, título asegurado*). El atractivo de obtener un título en un plazo relativamente corto incide muchas veces en la elección de la carrera, por sobre el deseo de ser docente o de obtener cualificación profesional. Otro mito socialmente válido es el que sostiene la creencia de que la carrera docente es más adecuada para las mujeres que para los hombres, principalmente en los niveles preescolar y escolar (*docencia: ocupación femenina*). Históricamente, ha sido mayor la presencia de la mujer en el primer nivel del sistema educativo que en los niveles secundario y terciario.

Podrían citarse otros, más específicamente relacionados con el rol docente, como el que nosotros identificamos con el rótulo *docente multifuncional*. Es decir, la convicción generalizada de que por el hecho de ser docente, éste posee competencias propias de otras profesiones y por tal, además de las tareas de educar y enseñar, es capaz ¡y debe! cumplir funciones como psicólogo, asistente social, administrativo en las instituciones, e incluso como médico ante el malestar de algún alumno. También se espera que sea poseedor de conocimientos absolutos y universales en gran parte de las áreas del conocimiento científico. El mito del *docente omnisciente* está conectado con el anterior y responde al modelo tradicional de enseñanza, más difícil de desterrar del imaginario social que de la práctica de los profesores.

Parece oportuno explicitar algunas líneas de reflexión relativas a ciertos problemas que en nuestra visión podría considerar la formación docente. Es tiempo de cuestionar viejos mitos, representativos de un modelo educacional casi perimido... ¡casi! Creemos que este cometido es parte del compromiso con nuestra profesión y con la formación de los docentes que educarán a las generaciones venideras.

## PROBLEMAS

Uno de los problemas emergente de las situaciones planteadas, y que a nuestro criterio debería ser atendido por el cuerpo docente desde su formación inicial, es el de la falta de reconocimiento social de la docencia como profesión.

UNESCO-BIE, en 1966, acuerdan en considerar el ejercicio de la función docente como una profesión, reconociéndola como un servicio público que exige de los profesores conocimientos especializados (Aula Santillana, 1995). Años antes, algunos autores atribuían a la docencia el carácter de semiprofesión, considerándola una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos transmitidos con sabiduría artesanal, más que a través de conocimientos formalizados.

Para algunos sociólogos, una profesión debe poseer un cuerpo único de teoría y conocimiento, prestigio de confiabilidad y responsabilidad social, basado en un código de ética (França y Galdona, 1992), y se diferencia de la semiprofesión por las siguientes características: "(...) competencia (conocimientos elevados de nivel universitario), vocación de servicio, licencia (control del acceso a la profesión), independencia y capacidad de autorregulación" (Marcelo, 1995, p. 135).

Para estimar si la docencia es o no una profesión, Fernández Pérez (1995) considera los seis rasgos menos discutidos de toda profesión: saber específico no trivial, progreso continuo de carácter técnico, fundamentación crítico-científica en la que se apoya el anterior, autopercepción del profesional, cierto nivel de institucionalización, reconocimiento social. Para este autor, la falta de hábito de los profesores, en general, de realizar tareas de autoperfeccionamiento de su práctica profesional diaria, de investigación en el aula y de análisis de la práctica, niegan los tres primeros rasgos.

Con una postura crítica, Marcelo advierte que los planteamientos anteriores son análisis “neutros” de la enseñanza como profesión, ya que ésta debe analizarse teniendo en cuenta tanto el contexto histórico y social de su aparición como los requerimientos actuales de la profesionalización.

Dado que la definición de los rasgos identitarios de una profesión contribuye con la institucionalización de la misma, legitimándola, no parece menor prestar atención a este aspecto en y desde la formación inicial.

“Si queremos ser considerados profesionales, actuemos como tales”, solemos decir a los estudiantes de profesorado. Coherentes con esta convicción, en la práctica, indagamos las concepciones previas de los estudiantes<sup>2</sup>; buscamos estrategias didácticas para que éstos construyan e integren las nociones de profesión, profesionalidad; definimos los rasgos que hacen de la docencia una profesión y procuramos tener una actuación profesional autorregulada, acorde con la concepción de profesionalidad construida colectivamente.

Un problema subyacente al de la falta de reconocimiento social de la docencia como profesión, es la ausencia de delimitación del campo profesional en el sentido acuñado por Bordieu para los “campos” que conforman los científicos: “(...) *espacios profesionales con reglas, lugares y jerarquías, donde los mecanismos de inclusión, consagración y relegamiento son los que regulan la lucha, a la vez que resultan el objeto de ésta*” (Follari, 2000, p. 112).

No parece estar bien definido el campo o espacio profesional (“*comunidad científica*”, en la teoría kuhniiana) de los profesionales de la educación. Son múltiples las vías por las que se busca explicar y comprender el fenómeno educativo en sus dimensiones principales: educando y aprendizaje, educador y enseñanza, teoría y práctica. Ello da lugar a que en ciertos casos una multiplicidad de especialistas, en un ejercicio de dinámica interdisciplinar, intercambien roles, perdiendo especificidad y desfigurando tanto el perfil de los miembros del campo profesional como sus límites. Ejemplo: sociólogos, psicólogos, médicos, sin formación pedagógica, ejercen el rol docente; docentes sin formación disciplinar específica actúan como asistentes sociales o psicólogos.

Tampoco existe una “*matriz disciplinaria*”, en el sentido propuesto por Kuhn, de acuerdos mínimos necesarios, puesto que cada sociedad, en relación con su ideal de hombre, define su cultura, los fines de la educación y, por consiguiente, la cultura pedagógica, la cultura escolar y sus subculturas. Las diferencias entre las grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea (Juif y Legrand, 1980) lo confirman. La escuela tradicional, la escuela nueva, las pedagogías no

directivas, la autogestión pedagógica, la dinámica de grupo, entre otras, han dado lugar a dos tipos de debates: uno, ideológico, de carácter crítico; otro, de carácter científico, técnico. Los acuerdos emergentes entre aquellos que comparten teorías, impactan con diverso grado de incidencia en la práctica de la acción pedagógica, según las exigencias socioculturales del momento histórico. Las aplicaciones del psicoanálisis, de la sociología del conocimiento, de las corrientes cognitivistas, del constructivismo de base piagetiana, proporcionan a los educadores argumentos provisorios, temporales, nuevas relaciones, acordes con las ideologías que constituyen el conocimiento social.

Si bien la revisión de la literatura pedagógica actual hace referencia a diversos paradigmas que conviven en nuestra época –del constructivismo, del sistemismo, del caos, de la complejidad, siguiendo el planteo de Follari<sup>3</sup>, no podría hablarse de la existencia de paradigma en las ciencias de la educación, puesto que no pueden identificarse consensos globales en los protagonistas de la comunidad científica dedicada a la educación. Sería imposible reducir a uno dichos discursos, con una lógica y un lenguaje universalmente aceptado.

<sup>2</sup> A la pregunta *¿la docencia es una profesión?*, algunos estudiantes opinan que no, esgrimiendo como argumentos: a) la posibilidad que tiene en nuestro país un profesional de otro campo disciplinar de actuar como docente, sin formación pedagógica; b) los bajos sueldos; c) la corta extensión de la carrera.

<sup>3</sup> *Op. cit.*, cap. 7: Sobre la inexistencia de paradigmas en ciencias sociales.

Dicho planteo nos aporta a los profesionales de la educación un valioso instrumento de análisis para continuar profundizando el estudio del estatus científico de las ciencias de la educación, estudio que debería forjarse, a nuestro entender, desde el proceso inicial de formación de profesores.

Centrar la atención en la delimitación del campo profesional nos orienta a focalizarla en sus integrantes. En líneas anteriores lo hemos hecho en función de su cualificación profesional. Parece oportuno hacerlo, además, en relación con el género. El hecho de que la profesión docente sea una ocupación elegida mayoritariamente por mujeres ha sido motivo de polémicas. A modo de ejemplo, Medina (2003, p. 79) hace referencia a la que se establece “(...) entre aquellos autores que atribuyen a la feminización la causa de la descualificación profesional (proletarización) y la consiguiente pérdida de estatus, y los que ven en este argumento un claro ejemplo de sesgo sexista y ponen en duda la relación entre feminización y proletarización”. En opinión del autor, partidario del segundo enfoque –al que adherimos–, no es la presencia mayoritaria de la mujer en la docencia la que determina la pérdida de estatus, sino las tendencias discriminatorias de la mujer en la sociedad.

Es interesante la observación de Medina en relación con las “*virtudes biológicamente femeninas*” valoradas en la realización del trabajo docente que se realiza en los niveles preescolar y básico: “*Entrega, servicio, abnegación*”. Dichas “*virtudes*” –proyección del rol que la mujer tradicionalmente ha desempeñado en el ámbito familiar– son subvaloradas por la sociedad en comparación con las competencias técnico-científicas, más propias del género masculino.

El análisis del autor nos permite tomar conciencia sobre el peso que los mitos, a veces con carácter de prejuicio social, pueden llegar a tener sobre el estatus profesional del cuerpo docente. A nuestro criterio, la formación docente debería asumirlos como problema y buscar alternativas para que los profesores en formación, en lugar de reproducir en los centros educativos los estereotipos sexistas discriminatorios de la población femenina, sean capaces de cuestionarse las funciones de las instituciones educativas como agentes socializadores. Sería deseable que adquieran la competencia profesional específica de “*luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales*” (Perrenoud, 2004).

Si queremos ser  
considerados  
profesionales,  
actuemos como tales



© UNESCO/Eduardo Barrios

## REALIDADES de la formación docente en Uruguay

En Uruguay <sup>4</sup>, la formación de docentes, inicial o de grado y en servicio o continua se encuentra a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP <sup>5</sup>), organismo estatal responsable además de la planificación, gestión y administración de los niveles de educación inicial, primaria, media y técnica del sistema educativo público.

La formación inicial para magisterio y profesorado tiene carácter terciario no universitario y adopta modalidades diferentes. Cada una ha buscado dar respuesta a necesidades específicas de la enseñanza uruguaya en distintos momentos sociales.

El magisterio forma maestros para la educación primaria y preescolar. Se cursa en los institutos normales (I.I.NN.), que se encuentran en Montevideo (ciudad capital) e interior del país. A partir de 2005 se implementará un nuevo plan de cuatro años. El primer instituto surge en 1885, lo que explica la profesionalización de la totalidad del cuerpo de maestros del país a partir de 1930.

El profesorado forma profesores para la educación media (ciclo básico y ciclo superior o bachillerato). Coexisten las siguientes modalidades (Vilaró, 1999):

➔ La formación de profesores para la educación técnica que imparte la Universidad del Trabajo del Uruguay (área tecnológica en el ciclo básico, bachilleratos tecnológicos, formación profesional). Se cursa en el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET), que se establece en la década del sesenta.

➔ La formación de profesores para los ciclos básico y superior, que puede cursarse en:

- ➔ El Instituto de Profesores Artigas (IPA), situado en Montevideo. Surgió en 1949, siendo ésta la primera modalidad de formación inicial de profesores de educación media en el país.
- ➔ Los institutos de formación docente (IFD), emplazados en 21 lugares del interior del país. Estos centros asumen la formación de maestros y la de profesores de educación media en base a las asignaturas tradicionales de los institutos normales, que integran un “tronco común” para ambas formaciones. A la de profesores se agrega didáctica especial; las asignaturas específicas de la disciplina se rinden en calidad de libre en el IPA.
- ➔ Los centros regionales de profesores (Ce.R.P), ubicados en seis ciudades del interior del país. Comienzan a funcionar dos en 1997 (del Norte y del Litoral), como una experiencia innovadora (del Este en 1998, del Suroeste y del Sur en 1999, del Centro en 2000).
- ➔ Modalidad semipresencial. Experiencia de educación a distancia reciente; se resolvió implementar en 2003.

➔ La formación de profesores de educación física. Se cursa en los institutos superiores de educación física (ISEF) situados en capital, este y litoral del país. Esta formación no depende de la ANEP, sino del Ministerio de Deporte y Juventud. Actualmente se está efectuando el traspaso de dichos institutos a la Universidad de la República. Quienes cursan esta carrera egresan con el título de licenciados.

<sup>4</sup> Uruguay cuenta con 3,2 millones de habitantes en un área terrestre de 176.215 km<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> A diferencia de otros países, la ANEP, en sus funciones técnica y administrativa, es un ente autónomo con respecto al Poder Ejecutivo; no lo es financieramente. Está constituida por los siguientes órganos: Consejo Directivo Central (CODICEN), Dirección Nacional de Educación Pública (Director Nacional), Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

## Una experiencia innovadora en formación docente inicial

Entre 1995 y 2001, la matrícula en la formación docente inicial en Uruguay se incrementó en un 86%. La creación de los centros regionales de profesores (Ce.R.P), en 1997, en el interior del país, ha sido una de las causas de dicho incremento. Describiremos la modalidad de formación que se desarrolla en estos centros por carácter innovador.

Su creación responde a la necesidad de revertir la situación de desprofesionalización<sup>6</sup> del cuerpo docente de la educación media. A ello se agregan: la baja titulación en los IFD, las altas tasas de retiro de los docentes en relación con el número que el sistema necesita y el aumento de las tasas de cobertura de la matrícula de educación secundaria (del 15 al 18% en la década del sesenta se pasa a una cobertura del 75 al 80% en la década del noventa) (Vaillant y Wettstein, 1999).

Las características que definen esta modalidad de formación como innovadora son:

- ➔ el establecimiento de enclaves culturales regionales;
- ➔ la democratización del acceso a través de un programa de becas que otorga alimentación, alojamiento y traslado a estudiantes provenientes de hogares con nivel económico medio y medio-bajo;
- ➔ la permanencia de los docentes y estudiantes en la región;
- ➔ un régimen intensivo de dedicación de ocho horas diarias, de lunes a viernes;
- ➔ la duración de la carrera: tres años, con una totalidad de 4.200 horas reloj entre clases recibidas y la práctica docente. Se duplica el número de horas de clase de la modalidad IPA. No se considera que la mayor carga horaria implique la adquisición de más conocimientos, sino que se pretende crear un ambiente de formación total, con mayor tiempo académico, generador de un clima institucional de aprendizaje;
- ➔ la presencia de los formadores a tiempo completo y dedicación exclusiva, con 40 horas semanales, de las cuales dedican 20 a docencia directa y 20 a otras actividades, tales como: orientación a los estudiantes, coordinación, participación en equipos técnicos, estudio, planificación, investigación;

- ➔ el diseño curricular conjuga tres dimensiones de formación: especializada, en una de áreas de conocimiento (lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza<sup>7</sup>); formación general, constituida por asignaturas instrumentales (inglés<sup>8</sup> e informática) y por ciencias de la educación<sup>9</sup>, didáctica y práctica docente;
- ➔ creación de liceos de práctica, en los cuales los profesores practicantes realizan su práctica en un grupo que tienen a su cargo, en carácter de suplentes, durante la totalidad del curso lectivo, con la responsabilidad académica, funcional y administrativa correspondiente. Para el desarrollo de la misma trabajan de a dos, conformando una “pareja pedagógica” que observa y analiza las clases del compañero, a fin de alcanzar una mirada colegiada más amplia. Asiste y supervisa la práctica un profesor tutor.

El período 1997<sup>10</sup> -2002<sup>11</sup> constituyó la “etapa fundacional”. Su característica central ha sido dar forma a la innovación. En este plazo han egresado 839 profesores.

<sup>6</sup> En 1995, el porcentaje nacional de titulados era del 30%; entre 44 y 45% en Montevideo y 20% en el interior del país (ANEP, 1999).


<sup>7</sup> Ciencias sociales se diversifica en segundo año en las menciones: historia (2º y 3º), sociogeografía (2º), sociología (3º), geografía (3º). Ciencias de la naturaleza se diversifica en segundo año en las siguientes menciones: biología (2º y 3º), Físico-química (2º), química (3º), física (3º).

<sup>8</sup> Inglés se cursa como carrera en tres de los centros. En los otros tres es de carácter instrumental.

<sup>9</sup> Ciencias de la educación comprende, luego de ajustes curriculares realizados en 2002 y 2003: en 1º: teoría de la educación y sociología de la educación; en 2º: didáctica y orientaciones de práctica docente (incluye seminario de teorías del aprendizaje), planificación y gestión de centro (incluye seminario de teorías de la evaluación); en 3º: investigación educativa aplicada, psicología de la educación, práctica docente.

<sup>10</sup> 1997: año de creación de los dos primeros centros.

<sup>11</sup> 2002: año en que egresa la primera generación del último centro creado.

En 2003 se ha iniciado una “etapa de ajustes <sup>12</sup>”, orientada al logro de la sustentabilidad académica, administrativa y financiera del modelo (ANEP, 2004). Como parte de esta segunda etapa y luego de un proceso de análisis de la calidad de la oferta educativa de los Ce.R.P, se formula el documento inicial del *Diseño curricular 2005*. En éste se proponen los siguientes ajustes: 

- ➔ extensión de la carrera a cuatro años, en un total de 4.500 horas reloj, lo que permitirá profundizar la formación en el área y en la mención;
- ➔ reducción de la jornada de clase diaria para los alumnos a seis horas;
- ➔ revisión y ajuste de las mallas curriculares;
- ➔ organización del conocimiento en cuatro núcleos formativos: *construcción del campo de la educación, construcción teórica de la práctica y el rol profesional, construcción del área y del campo disciplinar, construcción del conocimiento instrumental básico*;
- ➔ fortalecimiento de la práctica docente de segundo a cuarto año;
- ➔ flexibilización del diseño con la propuesta de diversas instancias curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, seminario-taller, prácticas;
- ➔ posibilidad de construcción de una trayectoria electiva por parte del alumno.

En esencia, el *Diseño curricular 2005* refuerza la construcción de una formación interdisciplinaria y contextualizada en la región en la que se inserta el centro; promueve la docencia, la investigación y la extensión institucional; se orienta a profesionalizar la docencia.

Reconocemos como avances la creación de una nueva modalidad de formación; las acciones de discriminación positiva sobre los jóvenes procedentes de contextos socioculturales medios y medios-bajos democratizando el acceso al profesorado; la implementación de instituciones totales con tiempo de dedicación al estudiante como forma de atender sus necesidades y compensar sus carencias socioculturales; la constitución de enclaves culturales, dinamizadores de acciones educativas, en las regiones en las que se encuentran; la formación permanente de los formadores; la progresiva identificación de competencias y capacidades del profesor; el énfasis puesto en la investigación educativa.

Entre los obstáculos principales para el mantenimiento de este modelo se encuentra su sustentabilidad económica. Las becas de los estudiantes, la remuneración de formadores de tiempo completo y los recursos para los aprendizajes necesitan de presupuestos acordes para solventarlos. Otro obstáculo a considerar es la reticencia que este nuevo modelo, descentralizado de la formación inicial, ha generado en parte del cuerpo docente. Salvarlos representa desafíos sustanciales, como lo son, entre otros, su permanencia, el difícil logro de la equidad, la articulación con las instituciones de formación de profesores que desarrollan las otras modalidades, la creación de dispositivos de formación permanente para los egresados<sup>13</sup>.

La formación en servicio de los formadores (docentes egresados de los institutos de formación docente y/o profesionales universitarios) ha sido atendida desde el inicio con cursos de actualización disciplinar y pedagógica para los aspirantes (cursos de formación de formadores) y de capacitación y perfeccionamiento, posteriormente.

<sup>12</sup> El término “ajuste” se emplea en el siguiente sentido: “El ajuste pretende trabajar sobre la realidad de la innovación adecuándola. Ello supone cambios, pero no la emergencia de otra modalidad. En el caso del componente del diseño curricular, son cambios al diseño, no cambios de diseño” (ANEP, CODICEN, 2004, p. 3).

<sup>13</sup> En el Ce.R.P. del Este se lleva a cabo el Programa Reencuentro, impulsado por formadores del centro, con la finalidad de ofrecer un servicio de apoyo profesional a profesores egresados de este centro, en la etapa inicial del ejercicio docente.



## ESBOZO DE UNA PROPUESTA con visión regional

La formación docente inicial en América Latina y el Caribe, en general, se presenta diversificada en diferentes modalidades: gestionada por una heterogeneidad de instituciones con distintos estatus académicos; en revisión de sus propuestas curriculares; en la búsqueda de estrategias generadoras de procesos formativos de calidad; consciente de la correlación existente entre la formación de los profesores y el efecto de sus prácticas en los aprendizajes de los alumnos; poco atractiva para varones; de bajo prestigio, aunque en creciente profesionalización; desarticulada de la formación en servicio.

No obstante, parece posible y necesario vislumbrar un modelo de formación docente que supere las debilidades de los existentes en cuanto a la calidad de la formación y a la vez sea capaz de atender las prioridades de las políticas educativas. Creemos en el poder que los criterios consensuados, multilaterales y horizontales entre “actores” y “autores”<sup>14</sup> pueden llegar a tener para lograrlo en un contexto de globalización e integración regional.

Pensamos entonces en la conjunción de esfuerzos coordinados entre los países, para construir en la región un nuevo escenario de formación docente sobre la base de una visión ampliada de las coordenadas tiempo-espacio. Nos referimos a un tiempo de formación permanente que no encuentre sus límites luego de los tres o cuatro años “iniciales” y a un espacio de acción que extienda las fronteras nacionales hacia las de la región. En el cruce de estas nuevas coordenadas trazariamos los fines y objetivos que orienten un *modelo regional de formación docente para América Latina y el Caribe*. Uno de los fines sería: *formar un docente capaz de ejercer su profesión con responsabilidad social, en una sociedad pluriétnica y multicultural*.

Posibles líneas de acción podrían trazarse concentrando las voluntades y los medios en los focos estratégicos<sup>15</sup> propuestos por el PRELAC (2002).

Bajo este supuesto, una **primera línea de acción** podría ser la “*flexibilización de los sistemas educativos*” (Foco 4) en cada país, con apertura hacia las realidades regionales.

Una **segunda línea de acción** estaría centrada en el diseño curricular de una carrera docente que sumara a un conjunto común de asignaturas disciplinares, pedagógicas e instrumentales, estudios interculturales (Hickling-Hudson, 2003). La consideración formal de las diversidades de la región puede permitir “construir sentidos acerca de nosotros mismos (en este caso, diríamos de sí mismo), los demás y el mundo en que vivimos” (Foco 1), así como una ética intercultural. La misma podría sustentarse en los siete saberes necesarios que Morin (2004, p. 56) propone para la educación del futuro: “reconocer las cegueras del conocimiento, sus errores e ilusiones”, “asumir los principios de un conocimiento pertinente”, “condición humana”, “identidad planetaria”, “enfrentarse a las incertidumbres”, “comprender”, “ética del género humano”.

<sup>14</sup> “El término actor da la idea de ejecutar el papel de un libreto previamente establecido, mientras que autor significa persona que crea, que define su papel y que es causa de un cambio o acción” (UNESCO, PRELAC, 2002, p. 9).


<sup>15</sup> “Estos focos son áreas donde los países y la región han de canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos” (UNESCO, PRELAC, 2002, p. 13).

Una **tercera línea de acción** podría promover las “comunidades de aprendizaje y de participación” (Foco 3), forjadoras de una cultura escolar colegiada en la que el profesor en formación pueda compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas con los que viven similar proceso en otros países. Capitalizar la experiencia del trabajo en redes desarrollado por países como Argentina y Chile podría ser punto de partida para la creación de redes internacionales entre institutos de formación docente de la región, que acorten las distancias mediante instancias virtuales de comunicación (videoconferencias de profesores, chats, correo electrónico, e-learning, foros). Ser partícipes de ellas potenciaría el desarrollo de las competencias sociocognitivas necesarias para hacer frente a los retos que nos impone la sociedad del conocimiento en la que vivimos. Para Monereo (2003, p. 17), éstas son: “aprender a ser crítico y selectivo”, “aprender a aprender”, “aprender a comunicarse”, “aprender a establecer empatía”, “aprender a colaborar”.

Una **cuarta línea de acción** podría centrarse en “los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos” (Foco 2), propiciando el desarrollo de investigaciones en el contexto áulico e institucional, con la modalidad de investigación-acción (Maciel de Oliveira, 2003) como medio para el hallazgo de estrategias válidas de enseñanza, de aprendizaje, de negociación de conflictos, de atención a la diversidad.

Una **quinta línea de acción** tendría que ver con la promoción de la participación de los agentes sociales en este modelo regional de formación docente que esbozamos, tanto en la clarificación de sus objetivos como en la propuesta de sus contenidos y en la facilitación de los recursos, suscitando de esta forma “responsabilidad social por la educación para generar compromiso con su desarrollo y resultados” (Foco 5).

El anclaje con la formación en servicio, de modo de que ésta fuera permanente, debería de estar presente en la mayor cantidad de instancias curriculares y extracurriculares que fuera posible, creando vías de retroalimentación entre profesores egresados y las instituciones formadoras.

Para finalizar, deseamos hacer constar que somos conscientes del ambicioso perfil de la propuesta que esbozamos, pero también lo somos de la necesidad de avanzar hacia modelos educativos de integración regional que formen seres humanos sensibles a la diversidad y capaces de actuar con “ética del género humano”. La formación docente puede ser un sólido puente para alcanzar este horizonte, pero antes... tenemos que construirlo. 



© UNESCO/Michel Regat

## REFERENCIAS

ANEP-CODICEN (1999). *Centros Regionales de Profesores. Programas de primer año*.

ANEP-CODICEN, Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, *Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente* (2004). *Diseño curricular 2005. Centros regionales de profesores. Documento 1*.

AULA SANTILLANA (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI de España.

FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Rosario, Homo Sapiens.

FRANÇA, O. y GALDONA, J. (1992): *Introducción a la ética (profesional)*. Montevideo, UCUDAL.

HICKLING-HUDSON, A. "Formación docente para la diversidad cultural y la justicia social". En *IIPE. Carta informativa*. Vol. XXI, nº 3, julio-septiembre de 2003, p. 5.

JUIF, P. y LEGRAND, L. *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea, 1980.

MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

MEDINA, J.L. "La feminización de la profesión docente o el letal efecto de patriarcado". En *Aula de innovación educativa*. Diciembre 2003, pp. 79-82.

MACIEL de OLIVEIRA, C. (2003). "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado". En OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, pp. 91-109.

MONEREO, C. "Internet y competencias básicas". En *Aula de innovación educativa*. Noviembre 2003, pp. 16-20.

MORIN, E. y SÁTIRO, A. "Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro". En *Aula de innovación educativa*. Enero 2004, pp. 55-58. (Entrevista a Edgar Morin por Angélica Sático).

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

VAILLANT, D. y WETTSTEIN, G. (Edit.) (1999). *Centros regionales de profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Montevideo, Fin de Siglo.

VILARÓ, R. (1999). *Todo por la educación pública*. Montevideo, Banda Oriental.

UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). *Primer Reunión Intergubernamental de La Habana (Cuba)*, 14-16 de noviembre de 2002.