

La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas

Inés Dussel

I. LOS DESAFÍOS PARA LOS FORMADORES DE JÓVENES

La formación de los formadores de jóvenes se enfrenta hoy a múltiples desafíos. En las reformas recientes habidas en nuestra región, la voluntad de extender y mejorar la educación ha guiado buena parte de los esfuerzos. Se ha coincidido en señalar que el nivel de educación medio o secundario de enseñanza es simultáneamente una de las claves para mejorar el nivel educativo de la población y la capacidad productiva de la sociedad, y el que acumula más problemas curriculares y organizacionales para llevar a cabo la reforma. Por otro lado, los diagnósticos sobre la deficiente calidad de la educación han enfatizado la importancia de mejorar la formación básica y en servicio de los docentes de todos los niveles. La mayoría de las reformas en curso en América Latina apuntan a transformar la tradicional estructura de la formación del personal docente para que corresponda a las demandas sociales y económicas, así como a las teorías pedagógicas más actualizadas. Esto quiere decir que a la necesidad de reformar el nivel de educación secundaria o media se le suma la transformación más general de la formación de los docentes.

En relación con la primera cuestión, cabe señalar que la enseñanza secundaria, concebida inicialmente como parte de la educación de las élites, experimentó diversas transformaciones a lo largo de este siglo que la constituyeron en una continuación de la enseñanza básica, con una cobertura de más del 50% de la población en edad de concurrir a sus establecimientos, y con una oferta integrada o “comprehensiva” en vez de la tradicional división por ramas u ocupaciones (Braslavsky, 2000a). En los últimos años se han formulado críticas al sentido de la escuela media, entre las que se destacan la denuncia de la tendencia a la fragmentación o balcanización de sus asignaturas (Hargreaves, 1996); la disociación de la cultura y la ciencia contemporáneas, así como de los requerimientos de la vida laboral; la escasa consideración de la cultura y la voz juveniles, y la supervivencia de viejos modelos institucionales. Esta crisis, transformación o “pérdida del sentido” (Braslavsky, 1999a) de la escuela media ha llevado a que actualmente se estén considerando en diversos países del área reformas más o menos drásticas del nivel, que abarcan desde transformar la estructura de la oferta educativa y reorganizarla como el último nivel de la escolaridad básica, hasta la elaboración de nuevos parámetros curriculares y programas de cambio organizacional. Estas reformas

han puesto sobre el tapete la necesidad de reorganizar la formación de docentes del nivel para que pueda ser un componente activo y dinámico en la transformación de la escuela media.

En relación con la cuestión de la formación de los docentes, hay transformaciones no menos drásticas. De las escuelas normales o instituciones de educación superior se ha pasado en muchos países a estructuras universitarias, ya sea bajo la dependencia directa de las universidades o bien adoptando sus parámetros institucionales y académicos. Se reformaron los planes de estudio, adquiriendo una nueva importancia la cuestión de la formación para y en la práctica concreta en las aulas. En general, se ha buscado incrementar la formación disciplinar y básica de los docentes a la par que reasignar un nuevo lugar a la práctica docente en los planes de estudio, en un equilibrio que no siempre es armonioso ni balanceado.

En los capítulos que siguen se presentan diversos casos nacionales, tendencias y reflexiones generales que ejemplifican respuestas y articulaciones frente a los desafíos planteados. En este capítulo nos proponemos revisar algunas discusiones sobre las orientaciones de la reforma de la formación de los educadores de jóvenes, partiendo de sus desarrollos históricos, así como de las experiencias y debates internacionales. Planteamos que la perspectiva histórica y comparada puede hacer posible la exploración de alternativas y decidir caminos de acción que tengan en cuenta tanto las tradiciones e instituciones locales como las experiencias realizadas en otras latitudes.

II. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA HISTORIA Y LOS PROCESOS DE CAMBIO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES

La formación de docentes empezó a institucionalizarse a partir de la emergencia de la escuela moderna como espacio diferenciado de transmisión de la cultura. Tanto los jesuitas como la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (fundada por San Juan Bautista de la Salle) tuvieron sus reglamentos y manuales para enseñantes, llenos de consejos y reglas para uniformizar la docencia en ámbitos dispares, y seminarios de preparación de sus educadores. La primera Escuela Normal a cargo del Estado fue organizada durante la Revolución Francesa, en 1794, y consistió en un curso de cuatro meses dictado por Lakanal en el Museo de Historia Nacional que tuvo poca vida posterior. En 1811 se fundó en Francia una Escuela Normal más parecida al modelo que conocemos, con estu-

diantes pensionados y un programa similar al que debían enseñar a sus discípulos (Judge, 1994, pág. 57), mientras que experiencias similares se desarrollaban en Prusia y los países escandinavos. El impulso decisivo para su difusión vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional. La Escuela Normal se convirtió en aquella época en el símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo, concitando el apoyo de intelectuales y científicos.

En el caso de los profesores del nivel secundario, hay que señalar que este tramo de escolaridad sólo se terminó de constituir como un espacio diferenciado de la educación superior recién a fines del siglo XIX y principios del XX. Hasta entonces, sus profesores eran universitarios o clérigos cuya designación variaba de acuerdo a la institución. En general, debían tener una “licencia para enseñar” expedida por las universidades y autorizada indirectamente por el Papado. A partir de la diferenciación del nivel secundario en relación con las universidades, puede decirse que surgieron **dos modelos para el profesorado secundario**: el de **funcionario del Estado** y el de **profesional de la enseñanza**. Ejemplificaremos ambos modelos con dos casos nacionales: Francia y los Estados Unidos.

En el caso francés, la forma de titulación del profesorado secundario ha sido la “agregación” o concurso de competencias docentes en áreas curriculares específicas, examen que tiene más de dos siglos de existencia. En 1762 (que no casualmente es el año de expulsión de los jesuitas, que puso en crisis al sistema de formación de las élites) se establecieron concursos de agregación para entrar en la carrera docente para el nivel superior. Con la Revolución, la práctica se extinguió por unos años, para reaparecer en 1808 con la fundación de la Escuela Normal Superior (ENS) para la formación de los profesores de colegios y grandes escuelas. Esta ENS ejerció el monopolio en el área, otorgando a sus egresados el título y los privilegios del “agregé” como **funcionario del Estado**. En 1821, la agregación se convirtió en el examen anual para acreditar a los profesores, desplazando a la ENS. El concurso tenía lugar después de un período de formación o ejercicio de la docencia en otro nivel, y consistía en un riguroso examen escrito y oral sobre las disciplinas que había que enseñar, que sólo se administraba en París con un jurado prestigioso nombrado por el Estado (Judge, 1994; Chervel, 1993). La Escuela Normal Superior tendría su época de oro durante la Tercera República (1871-1940), en la que grandes intelectuales y científicos pasaron por sus aulas. Precisamente, tal era su prestigio que acudían a formarse muchos estudiantes que luego se dedicaban a actividades no educativas (cerca de un 30%; Chervel, 1993, pág. 189). No es de asombrarse entonces que los profesores de colegios y liceos fueran sólo en parte “agregés”: mientras que en París estos últimos representaban el 97% del profesorado, en el interior de Francia sólo el 54% había aprobado el concurso de agregación. El resto poseía una licencia para enseñar otorgada por las universidades después de tres años de formación (Judge, 1994). Por otra parte, se constituyó un circuito endogámico en el que los profesores de los “agregés” eran ellos mismos egresados de la misma institución.

Con la masificación del nivel secundario en el siglo XX, y la aparición de otras ramas de enseñanza generales

y profesionales de menor prestigio que los colegios y liceos, surgieron otras modalidades de certificación. En 1952 se instituyó el CAPES (Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré) que habilita para enseñar en el primer ciclo del nivel secundario y requiere una única área de especialización. La agregación se sigue practicando como concurso anual y conserva su prestigio académico y social (varios presidentes de Francia fueron “agregés”). Pero la formación de docentes tiende a ser cada vez más homogénea para los docentes de la educación primaria y del primer ciclo de la educación secundaria, y tiene lugar en institutos superiores independientes, aunque asimilados a la estructura universitaria. Sin embargo, los profesores “agregés” siguen siendo, por estatus, capital cultural e ingresos, un grupo bien diferenciado de los maestros de escuela primaria, hasta el punto de que el sociólogo Pierre Bourdieu, en su estudio sobre las distinciones culturales (1997), los consideró parte de las clases superiores en términos de su perfil sociocultural.

Otro camino diferente al del funcionariado siguieron los Estados Unidos. Allí, la idea que se impuso hacia principios del siglo XX fue la **profesionalización** del cuerpo docente, con la creación de facultades y departamentos de educación y con las primeras experiencias de formación de docentes a nivel universitario. En el siglo XIX, los profesores habían egresado de las universidades o poseían un capital cultural considerable. Conformaban un cuerpo de élite, generalmente conservador en relación con la reforma curricular, porque apoyaban y defendían los saberes clásicos en los que habían sido formados. Por ejemplo, estaban en contra de las novelas por “inmorales”, y valoraban la recitación y la competencia entre los alumnos como métodos de enseñanza (Reese, 1995). En el siglo siguiente, en cambio, estos profesionales liberales tendieron a disminuir en importancia y aparecieron los egresados de estudios de educación universitarios. Desde un punto de vista institucional, este cambio se basó en el reemplazo de las escuelas normales y seminarios por los *Teachers’ Colleges* (instituciones universitarias de formación de docentes), que se completó hacia la década de 1930. El peso de la autoridad universitaria creció e impuso la idea de que la docencia debe apoyarse en conocimientos científicamente comprobados, sobre las mejores técnicas de enseñanza, mayoritariamente provistos por la psicología conductista y más recientemente por el constructivismo. De esta manera, la formación de docentes ha estado unida al desarrollo de la pedagogía en el ámbito universitario, a diferencia del caso francés donde se desarrolló en forma paralela.

En los últimos años, la retórica de la profesionalización de la docencia ha cobrado nuevo impulso. A partir de informes elaborados por el Carnegie Forum y el Holmes Group, dos influyentes *think tanks* (grupos de reflexión) que reúnen a especialistas en educación y a decanos de las Facultades de Educación, respectivamente, tomó fuerza la idea de reformar a la docencia para que se asemeje a otras profesiones liberales. Se creó un Consejo Nacional para los Estándares Docentes que estableció pautas mínimas para la formación de docentes, entre ellas el requisito de cuatro años de formación universitaria (*Bachelor in Arts*) y la recomendación de una maestría en docencia (requisito que es exigido en la mayoría de los estados, aunque no en todos). Se propuso un “modelo práctico profesional”, con

una compensación salarial por mayor capacitación y mayor jerarquización en la carrera docente. Junto con los estándares, emergió otro lenguaje para hablar de los docentes: profesionales de carrera, docentes líderes, profesores-clínicos (debido al peso de la psicología), y el énfasis se puso principalmente en lo que se llama el 'desarrollo profesional de las escuelas' (Labaree, 1992). Labaree nos recuerda, sin embargo, que el triunfo de la profesionalización no implica necesariamente un "final feliz", donde el bien y la ciencia se imponen, sino que el propio movimiento de profesionalización debe ser visto como un terreno polémico y conflictivo, que involucró e involucra la disputa entre diversas instituciones y la afirmación de ciertos tipos de saber y de trabajo docente sobre otros, no necesariamente peores. Por ejemplo, la idea de la docencia como un arte, como una tarea idiosincrática, cede terreno frente a modelos más normativizados y operacionales sobre lo que es un buen docente, con el peligro de burocratización y uniformización de las prácticas que ello genera. También hay que considerar que la profesionalización es vista con la lente de una pedagogía muy "psicologizada", que la mayor parte de las veces considera al alumno como un sujeto que aprende fuera de un contexto histórico-social específico. Así, muchas veces se definen parámetros de excelencia para los docentes que poco tienen en cuenta las condiciones concretas de las prácticas escolares. Por otro lado, hay diferencias importantes entre quienes abogan por la profesionalización de la docencia. Mientras que para el Carnegie Forum los estándares deben ser alcanzados por los individuos (lo que se mediría por tests o pautas de observación estandarizados), para el Holmes Group son las Escuelas de Educación universitarias las que deben someterse a evaluación institucionalmente, con programas que se evalúan y acreditan periódicamente, como en el caso de Medicina y Derecho. Como se verá más adelante, esta controversia se hace eco del debate sobre en qué institución debe tener lugar la formación de docentes, si en las universidades o en instituciones terciarias, o incluso en cursillos intensivos.

En relación con América Latina, puede decirse que en la mayoría de los países se estuvo más cerca del modelo del funcionariado que del de la profesionalización, al menos hasta las últimas décadas, aunque este funcionariado no gozara del prestigio ni de los privilegios de sus pares franceses o alemanes. Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino quien además fue Inspector de Enseñanza Secundaria, en 1910: "[la docencia] no es una profesión liberal ... [sino] una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado". La estrecha asociación entre el profesorado y la construcción de los Estados nacionales constituye uno de los rasgos característicos –aunque no originales– de la docencia latinoamericana. La formación de docentes para el nivel secundario en América Latina surgió como espacio educativo diferenciado sólo a principios del siglo XX. Antes de esa fecha, al igual que en otros lugares del mundo, los profesores de escuelas secundarias eran principalmente miembros de la élite que ejercían alguna de las profesiones liberales (abogados, médicos o ingenieros). Las primeras experiencias de formación específica tuvieron lugar en las escuelas normales, como cursos especializados de dos o tres años centrados en las disciplinas del currículo

humanista (Dussel, 1997). En 1903 se organizó en Argentina un seminario pedagógico en la universidad que poco tiempo después dio origen al Instituto del Profesorado Secundario, paralelo a la universidad, que inicialmente gozó de prestigio académico, pero de menor autonomía. En Brasil se organizó una institución similar en 1937, aunque dependiente de la universidad y con un fuerte énfasis en los contenidos disciplinarios. La aparición del profesor secundario diplomado cambió la estructura de la docencia, que introdujo una nueva legitimidad (la del diploma) en conflicto con la anterior, basada en la pertenencia a un estrato social (Pinkasz, 1992).

En líneas generales, puede señalarse que la formación de profesores secundarios se realizó tradicionalmente de acuerdo con el "principio del isomorfismo", que supone que "los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que se supone tienen que enseñar." (Braslavsky, 1999b, pág. 29). Esta tendencia, que también se ve en la formación de docentes para el nivel primario –con la infantilización de los futuros maestros (Braslavsky y Birgin, 1992)–, ha tenido, según la autora, varias consecuencias negativas para la escuela media: creó rigidez en el trabajo y desempeño de los profesores, contribuyó a la fragmentación y "balcanización" del currículo en asignaturas fijas, y empobreció la formación de docentes. Por otro lado, siguiendo la argumentación de Braslavsky, el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia (Braslavsky, 1999b, págs. 29-30). Este isomorfismo en la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero "cuello de botella" para la transformación curricular del nivel, ya que una parte del profesorado siente amenazadas sus fuentes de trabajo y reacciona corporativamente en defensa del *status quo*.

En años recientes, en los países del área se han producido reformas de la formación de docentes para el nivel secundario en tres direcciones: la relación con las universidades, la articulación interinstitucional y las condiciones de trabajo de los formadores de los profesores. Como lo explica Nicunkis en su contribución a este libro, en Bolivia se ha contratado a las universidades para encargarse de la formación de docentes. En Uruguay se ha creado Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP), que introdujeron cambios en las condiciones de trabajo de los profesores (ahora a tiempo completo en una institución), promoción de la investigación a nivel local y articulación con la comunidad (véase el aporte de Mancebo y Vaillant en este libro). En Argentina, además de establecerse Contenidos Básicos Comunes para la formación de docentes en 1996, promoviendo la formación por áreas y problemáticas, aunque manteniendo la titulación por disciplinas, se ha reestructurado el conjunto de la formación de docentes en una Red Federal de Actualización y Capacitación Docente que busca articular los niveles superior no universitario con el universitario e introducir nuevos parámetros

de calidad para la oferta formativa, más en línea con la producción científica y académica. Los trabajos de Edith Litwin y de Inés Aguerrondo en esta compilación proporcionan detalles sobre diversas experiencias y principios que orientan esta transformación. En la sección siguiente, encuadraremos estas reformas en debates y experiencias internacionales, intentando aportar nuevos elementos para enriquecer el cambio educativo en nuestros países.

III. CUESTIONES Y DISYUNTIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: ALGUNAS TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

En esta sección revisaremos cinco áreas de debate y de reforma de la formación de docentes a nivel internacional. No se analizarán en profundidad los casos nacionales, sino que se buscará identificar tendencias y, sobre todo, ejemplificar propuestas y modelos que pueden servir de guía para las reformas en la región. Los cinco ejes o áreas de debate son:

1. la institución y el nivel de formación (institutos o universidades, grados o posgrados);
2. los modelos de organización curricular;
3. los modelos y el ámbito de las prácticas docentes;
4. la incorporación de nuevas tecnologías;
5. la consideración y promoción de las culturas juveniles.

1. *La institución y el nivel de formación: ¿institutos o universidades?, ¿grado o posgrado?*

Como se ha señalado en la sección anterior, la formación de docentes para el nivel secundario tuvo lugar históricamente en las universidades o academias en forma indiscriminada, luego en institutos de formación similares a las escuelas normales y en seminarios docentes, y, ya en este siglo y en coexistencia o competencia con los anteriores, en carreras universitarias para la enseñanza secundaria. Anderson (1995) observa que en la mayoría de los países del mundo se exige al menos tres años de formación para los profesores, llegando hasta siete u ocho años, como en el caso de Alemania. En las últimas décadas, además, cada vez hay menos distinciones entre el profesorado primario y el secundario en relación con los años de formación requeridos. Hemos incluido en el Anexo un cuadro con los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que ilustra estas tendencias a la equiparación entre maestros (nivel primario) y profesores (nivel secundario) y a mayor cantidad de años de escolaridad requeridos para la titulación.

Si bien no hay datos comparativos fiables, de nuestro relevamiento inicial puede concluirse que en la mayoría de los países sobre los que se encontró información la formación de los profesores de secundaria se realiza en las universidades. Son pocos los casos en que tiene lugar en institutos de formación separados de la universidad, entre los que se destaca Francia, en el que sin embargo el concurso de agregación continúa funcionando como un sistema que prestigia y califica al profesorado. En algunos casos, como en España o en algunos estados de los Estados Unidos, la formación se divide en cuatro o cinco años de formación de grado en la facultad o departamento de

referencia (historia, matemática, etc.) y un año de posgrado en la Facultad de Educación (en el caso español, a través del CAP, Certificado de Aptitud Pedagógica, curso organizado por los pedagogos). Debe destacarse que en el caso francés, una reforma de la última década introdujo los IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en reemplazo de las escuelas normales y la ENS. Esta reforma apunta a unificar la formación de maestros y profesores en la misma institución y con una misma formación básica, aunque con duración y planes de estudio diferenciados. El nombre de 'instituto universitario' ejemplifica tanto el carácter independiente de la institución de formación de docentes (que recibe la colaboración de los departamentos universitarios, pero se administra autónomamente), como su adopción de los parámetros de la actividad universitaria (investigación y colaboración interdisciplinaria). Muchos de los IUFM siguieron funcionando en los edificios de las escuelas normales y cerca del 90% de sus profesores provienen de ellas (Judge & Phillips, 1994, pág. 88).

La investigadora estadounidense Linda Darling-Hammond, a cargo de la National Commission on Teaching and America's Future, destaca que la educación universitaria de los docentes aporta un compromiso con la investigación pluralista, la ampliación de perspectivas y el cruce de fronteras disciplinarias. "Es necesario que las Escuelas de Educación sostengan estos ideales, creando una praxis genuina entre las ideas y las experiencias, honrando a la práctica en conjunto con la reflexión y la investigación, y ayudando a los docentes a buscar más allá de sus fronteras personales para apreciar las perspectivas de aquellos a quienes deben enseñar" (Darling-Hammond, 2000a, pág. 171). La universidad es para ella el ámbito más adecuado para desarrollar el trípede docencia-investigación-acción/responsabilidad social.

El traspaso de la formación de docentes de los institutos a las universidades, o la reconversión de los institutos siguiendo pautas de organización de las universidades, son medidas que están implementándose o considerándose en varios países latinoamericanos. De ahí que nos parezca significativo analizar en este apartado el ejemplo de Finlandia, que es considerado como uno de los países más avanzados en términos educativos en Europa y que en la década de los setenta realizó una reforma radical de la formación de docentes al trasladarla por completo a las universidades.

Acompañando la transformación de los niveles del sistema educativo en una escuela integrada general de 9 años, el gobierno finlandés resolvió reestructurar la formación de docentes, racionalizando la distribución de la formación (hasta entonces no regulada) y elevando su calidad. Los objetivos de la reforma eran cinco: que la formación de docentes fuera de nivel académico, esto es, que tuviera lugar en las universidades; que se unificara la formación de docentes, estrechando la distancia entre los maestros y los profesores; que se incrementara el peso de las ciencias de la educación en los planes de estudio para maestros y profesores; que se aumentara el estudio de las ciencias sociales y políticas educativas y, por último, que se fortaleciera la formación de docentes continua mediante el año sabático para maestros y profesores. Entre 1973 y 1979 se crearon nuevas Facultades de Educación con el personal

de los profesorados y seminarios docentes para un nuevo plan de estudios de cuatro años de duración. En 1979 se resolvió que tanto los maestros como los profesores secundarios debían cursar también una maestría, incluida en una reforma general de la educación superior que aumentó los años y requisitos para obtener un diploma universitario. Entre esos requisitos se cuenta una tesis de maestría. El supuesto de esta reforma era que la pertenencia universitaria traería una “cientificación” de la docencia y que la convivencia con otras disciplinas universitarias elevaría los parámetros de la investigación y la práctica docentes. Por otro lado, la reforma dio estatus académico a los profesores y mejoró sus salarios, con lo que el Estado finlandés se aseguró el apoyo de los docentes a las nuevas políticas educativas de la escuela integrada.

Los resultados de esta reforma han sido, como es de esperar, objeto de distintas lecturas. El Comité para el Desarrollo de la Formación de Docentes evaluó en 1989 la eficacia de los cambios y llegó a una conclusión de “optimismo moderado”, pese a que no se alcanzaron las expectativas iniciales. Entre los elementos señalados por defensores y críticos de la reforma reseñaremos cuatro. En primer lugar, Finlandia se ha convertido en uno de los países más “pedagogizados” de Europa, con una proporción de profesores de pedagogía que casi duplica la de los otros países escandinavos tomados en conjunto. La docencia y la pedagogía han alcanzado un mayor estatus y esto se refleja en la cantidad de aspirantes a la docencia (uno de cada cinco estudiantes universitarios aspira a convertirse en docente, Kivinen y Rinne, 1996) y en el hecho de que hay poca deserción y abandono de la carrera-profesión. En segundo lugar, la integración de la formación de docentes a la universidad no ha sido tan auspiciosa como se esperaba: muchas veces tiene lugar en campus separados, en pequeños departamentos que no se benefician de la vida intelectual y científica de las otras disciplinas. En tercer lugar, la rápida expansión de la formación de docentes ha llevado a que se crearan puestos para profesores universitarios sin tener personal formado para ocuparlo. Las cátedras que se han creado son, en general, de didácticas muy especializadas, hasta el punto de que hay cátedras de didácticas “del trabajo en madera” y de “las artes textiles” (Kivinen y Rinne, 1996, pág. 91), y su nivel académico ha sido cuestionado por sus pares universitarios.

En cuarto lugar, algunos autores argumentan que se ha perdido contacto con la escuela. Siguen en este punto la crítica del investigador británico Ivor Goodson, quien sostiene que los educadores han hecho un “pacto con el diablo” al involucrarse con las universidades. “El resultado ha sido que la misión de la formación de docentes se transformó de estar preocupada con la práctica escolar a ocuparse de la mejora de estatus a través de los parámetros del trabajo académico convencional” (citado en Kivinen y Rinne, 1996, pág. 92). Los modos disciplinarios convencionales de la universidad, centrados en la psicología y la filosofía, no fomentan una teoría o reflexión centrada en la práctica escolar, y dieron lugar a una “pedagogía sin escuela”: “una ciencia de cómo debe enseñar el docente y aprender el alumno en la escuela” que no tiene en cuenta la realidad escolar (Simola, 1996).

Más que establecer definitivamente si la formación de docentes debe o no tener lugar en las universidades, cree-

mos que el caso finlandés ilustra la complejidad de las dinámicas que entran en juego cuando se produce el traspaso con lo que se afecta, por ejemplo, aspectos tales como el mercado laboral, la oferta académica en general, las tradiciones pedagógicas, las luchas políticas y sindicales, entre muchos otros asuntos. En este sentido, la reforma educativa debe entenderse como un proceso largo y sinuoso en el que incluso los mejores diagramas van a sufrir transformaciones e hibridaciones cuando se implementen en la práctica, y que la pertenencia universitaria no va a resolver por sí sola los problemas de la jerarquía de los conocimientos, la relación con la teoría y la investigación en el campo pedagógico, y la calidad del trabajo docente. El trabajo de Nicole Nucinkis sobre el caso boliviano aporta más elementos en esta dirección, constituyendo una evaluación a la vez optimista y realista sobre las ventajas y las dificultades que enfrenta el traspaso de la formación de docentes a las universidades.

Es interesante observar que, mientras buena parte de los países trasladan la formación de docentes al nivel universitario, en los Estados Unidos, uno de los pioneros de esta medida, hay reclamos en el sentido inverso con la demanda, sobre todo de los grupos conservadores republicanos, de reestructurar la enseñanza fuera de las universidades, en cursillos prácticos y ligados a las escuelas (Darling-Hammond, 2000a). Hay un debate ideológico (se critica a las escuelas de educación por ser “liberales” y “progresistas”), pero también se parte de un consenso, compartido por quienes defienden la formación universitaria, de que ésta es poco útil y demasiado académica (Goodlad, 1999). La experiencia del Teach for America, un programa de formación de docentes para graduados universitarios de altas calificaciones que los capacitaba con un cursillo breve en métodos de enseñanza y que los destinaba a escuelas marginales, financiado por corporaciones y donaciones privadas, es un ejemplo de este programa de reforma. Pese a un comienzo promisorio, distintos estudios muestran que fracasaron en la formación de maestros y profesores eficientes. Darling-Hammond señala que cerca del 60% de los reclutados abandonaron la docencia tres años después, y la mayoría de los docentes argumentó que se sentían poco preparados para hacer frente a los requerimientos del trabajo. De cualquier manera, estas experiencias son muy limitadas y la inmensa mayoría de los docentes norteamericanos sigue formándose en las universidades.

Las críticas de uno y otro sector han llevado a producir cambios significativos en la formación de docentes estadounidense en los últimos años. La duración media es ahora de 5 años, con el quinto año pensado como transición a la docencia y con actividades conjuntas con las escuelas. Se han diseñado programas con mayor formación “clínica” en las escuelas y se realizaron acuerdos con los distritos escolares para crear escuelas de desarrollo profesional, donde la preparación de los recién egresados pueda completarse y estructurarse con mayor sentido, como se verá en experiencias reseñadas en los apartados siguientes. Estas escuelas de desarrollo profesional deberían funcionar como los hospitales-escuela en la formación médica, combinando prácticas actualizadas, formación de nuevas camadas y desarrollo de los maestros de planta. Por otra parte, al estar afiliadas a la universidad, fomenta-

rían la colaboración entre docencia e investigación (Darling-Hammond, 2000a, b; Clark, 1999). Volveremos sobre estas propuestas cuando analicemos los modelos de organización de las prácticas docentes.

2. Los modelos de organización curricular

La estructura tradicional de la organización curricular de la formación de docentes para el nivel secundario tiene cuatro componentes (Anderson, 1995):

1. las materias disciplinarias específicas (historia, geografía, matemática, etc.);
2. las materias pedagógicas generales (teorías o filosofías de la educación, historia de la educación, organización de la educación, política educativa);
3. las didácticas específicas o métodos de enseñanza;
4. las prácticas de enseñanza.

Salvo las prácticas, sobre las que nos detendremos más adelante, los tres componentes restantes se organizan como materias diferenciadas. En la formación de los profesores secundarios, las materias específicas tendieron a ser las más importantes del currículo, aun cuando no estuvieran actualizadas o no siguieran de cerca el debate científico y académico. Por ejemplo, los planes de estudio de los profesorado argentinos hasta hace poco tiempo atrás contenían muchas más asignaturas de la disciplina de referencia que materias pedagógicas o didácticas (Pinkasz, 1992; Sastre de Cabot, 1967).

Las críticas a esta forma de organización curricular cobraron fuerza a mediados de siglo. En 1955, la Unión Panamericana declaró en su documento *La educación secundaria en América* que ella “debe responder a las necesidades educativas de los adolescentes” y que los profesores de educación secundaria, formados casi exclusivamente en las asignaturas de base, estaban mal equipados para hacer frente a estas demandas. Los docentes del nivel debían ser “educadores” además de profesores. En la misma dirección crítica del eje disciplinario de la formación de docentes, en 1967 se señalaba que: “[h]abitualmente se acepta la idea de que la función de cada profesor de la escuela media es enseñar determinadas asignaturas del plan de estudios. La transmisión de contenidos y la comprobación de que ellos han sido asimilados constituye su tarea, a la que puede agregarse mantener el orden durante la hora de clase. Más de medio siglo de fundadas críticas a esta metodología del exponer, preguntar y repetir, y a esta disciplina que con todo acierto se caracteriza de ‘externa’, no ha logrado modificar la situación real de nuestras escuelas” (Sastre de Cabot, 1967, pág. 5). Estas críticas tuvieron un eco dispar en la estructura de la formación de docentes, y en algunos países como Francia y Estados Unidos lograron repercutir sobre el currículo y dar mayor fuerza a las materias pedagógicas y a los métodos de enseñanza en las reformas posteriores a 1968 (Judge, 1994).

La reforma curricular de los últimos años ha vuelto a poner en el centro de la agenda la cuestión de la formación sustantiva o disciplinaria de los profesores de educación primaria y secundaria. A partir del descontento con la preocupación por los métodos antes que por el contenido, y con la falta de actualización académica y científica de esta formación sustantiva en los profesorado y facultades de educación, surgieron propuestas de reforma para volver a

la enseñanza por disciplinas. Uno de sus defensores más reconocidos es Lee Shulman, profesor de la Stanford University y presidente del Carnegie Forum, que fundamenta su posición de la siguiente forma: “La docencia es, esencialmente, una profesión educada. Un docente es un miembro de una comunidad académica. Él o ella debe comprender las estructuras de la disciplina, los principios de organización conceptual y los principios de investigación que ayudan a responder a dos preguntas en cada campo: ¿cuáles son las ideas y habilidades importantes en este dominio del saber? ¿Cómo es que nuevas ideas se suman, y las deficientes se desechan, entre quienes producen conocimiento en esta área? Esto es, ¿cuáles son las reglas y procedimientos del buen trabajo académico y de investigación?” (Shulman, 1987, pág. 9). Como se ve, no se trata de las asignaturas de fines del siglo XIX, sino de disciplinas organizadas con criterios pedagógicos, pensando en su transmisión a las nuevas generaciones. Sin embargo, se sigue dando prioridad a las disciplinas de referencia por sobre las materias pedagógicas y, sobre todo, se insiste en la organización por materias antes que proponer la interdisciplinariedad o la formación por áreas o problemas.

Pueden señalarse ventajas y desventajas de la organización curricular por asignaturas o materias. Por un lado, proporciona la oportunidad de aprender un léxico, una gramática y una sintaxis disciplinaria específica, que permite aprender “un lenguaje para la interpretación del mundo con rigor y profundidad” (como lo describe Braslavsky, 2000a, pág. 23). Por otro lado, disminuye la posibilidad de apuntar a una competencia pedagógica más global que exceda los marcos disciplinarios y que contribuya a formar sujetos autónomos y con capacidad de adaptación a múltiples realidades. El énfasis en las disciplinas, al menos en su versión hasta el presente, tiende a reproducir el “isomorfismo” de la formación de los docentes ya mencionado, olvidando las mediaciones que efectúa la pedagogía y limitando las posibilidades de una renovación permanente que tenga en cuenta los desarrollos culturales y sociales más generales. Por último, puede advertirse que tiende a no tomar en consideración o a menospreciar toda la gama de saberes y dinámicas que configuran el trabajo docente, tal como se lo describió en nuestra introducción. Hay poco o escaso lugar en la estructura por asignaturas o disciplinas para reflexiones interdisciplinarias y transversales sobre la escuela, la autoridad, las condiciones concretas del trabajo, o los desafíos culturales y científicos de nuestra época.

En el caso de la enseñanza secundaria latinoamericana, en las reformas recientes se tiende a combinar las disciplinas con otras propuestas de organización de los conocimientos, como las áreas y los talleres. También se ha introducido la posibilidad de optar por algunas materias, como forma de proporcionar experiencias de aprendizaje más ricas y variadas que se intersecten más adecuadamente con la historia e intereses de los alumnos (Braslavsky, 2000a, pág. 19). Por otra parte, se ha propuesto la formulación de proyectos de investigación y de acción comunitaria para los últimos años de escolaridad secundaria, pues permiten integrar en la práctica los contenidos y las áreas de interés. Estas líneas de reforma han sido retomadas en los cambios curriculares e institucionales

les de la formación de docentes en Argentina y Uruguay. Creemos que esta propuesta de combinación de diferentes formas de organización del saber puede proveer una experiencia de aprendizaje rigurosa y rica en sus conexiones entre las disciplinas, así como con otras formas de conocimiento y producción culturales.

En una dirección diferente, aunque apuntando a objetivos similares, se puede encuadrar una propuesta australiana reciente. En la formación para el nivel inicial y primario se propone un área de “Desarrollo Personal” en el plan de estudios que ofrece materias en artes, música y literatura (Leavitt, 1992). La intención es ampliar la formación cultural de los maestros y promover otras áreas de desarrollo y creatividad. Puede sugerirse una propuesta similar para la formación de docentes del nivel secundario, con una estructura abierta y opcional que ofrezca a los futuros profesores experiencias culturales variadas y donde se utilicen diversos lenguajes y técnicas de aprendizaje. Esta posibilidad de enriquecimiento personal y profesional nos parece muy significativa para poder construir puentes entre los contenidos que hay que enseñar y la cultura de los adolescentes, como se verá en una de las próximas secciones.

3. Los modelos y el ámbito de las prácticas docentes

La pregunta sobre cuál es la relación “adecuada” entre teoría y práctica en la formación de docentes atraviesa buena parte de la reflexión pedagógica. En muchos países, la formación práctica es vista como el componente más importante de la formación. A esto contribuye cierto divorcio de la teoría pedagógica en relación con la escuela, que la hace aparecer como un conocimiento poco útil e irrelevante, y algunas tradiciones antiintelectuales de los institutos de formación de docentes, que en su competencia con las disciplinas universitarias deslegitiman y desvalorizan la teoría.

Pueden señalarse cuatro niveles de las prácticas de enseñanza:

- a) la experiencia directa en las escuelas;
- b) la experiencia indirecta: clases o talleres en escuelas de aplicación o en instituciones modelo;
- c) principios prácticos: didácticas específicas, métodos y técnicas de enseñanza;
- d) teoría de la pedagogía y didácticas generales sobre el lugar de la práctica en la enseñanza (Ben Peretz, en Anderson, 1995, pág. 545).

Ben-Peretz señala que la mayoría de los programas de formación de docentes involucra a los estudiantes en los niveles (b), (c) y (d), y que pocos de ellos lo hacen en prácticas directas. La organización de pasantías, residencias y otros tipos de prácticas supervisadas es, en general, limitada en tiempo y lugar, y ocurre muchas veces al final de la formación, como “aplicación” y no como principio y orientación del aprendizaje. Así, se pierde la posibilidad de incorporar la experiencia directa en el currículo, de apropiarse de los contenidos de la formación de docentes en función de preguntas y disyuntivas de la práctica docente, y también de procesar esas preguntas y disyuntivas en un marco más protegido y sin las urgencias del trabajo diario.

Según Gloria Ladson-Billings (2000b), la práctica constituye un momento inigualable para la formación de

maestros y profesores atentos a las diferencias culturales. Es un espacio que debe utilizarse para poner en cuestión los prejuicios y preconceptos sobre la escuela y los estudiantes, así como para revisar la propia biografía y reconocer cuáles son los modelos de enseñanza que nos influyeron, pasándolos por el tamiz de los nuevos conocimientos adquiridos en la formación. Por otro lado, las experiencias de campo deben ser reestructuradas para proveer experiencias variadas a los estudiantes, que los pongan en contacto con alumnos de distintas clases y referencias culturales y étnicas. En esta perspectiva, la autora sugiere que las prácticas no deben realizarse sólo ni principalmente en las escuelas-modelo afiliadas a los institutos de formación de docentes o a la universidad, sino en escuelas diversas, incluyendo escuelas marginales.

A continuación, reseñaremos dos modelos diferentes de formación práctica, uno centrado en la supervisión universitaria y otro con base en la escuela y supervisado por otros docentes.

a) *La práctica como socialización profesional guiada y supervisada por la universidad*

Considerado uno de los sistemas de formación de educadores más completos del mundo, la formación de docentes para el nivel secundario en Alemania se organizó tradicionalmente, y en alguna medida lo sigue haciendo en la actualidad, según la especialización de las diversas ramas de escolarización. La formación de profesores para el *Gymnasium* (el circuito de formación secundaria más prestigioso) tuvo y tiene otros requerimientos que la formación para las escuelas generales o intermedias, entre los cuales se cuentan más años de escolarización y una mayor formación en las disciplinas de referencia. Después de la posguerra surgieron reivindicaciones destinadas a unificar la formación y lograr títulos que habilitaran para el ejercicio de la docencia en cualquiera de las ramas de la escolaridad secundaria, pero ello se ha logrado en algunos estados y no en todos. Pese a esta disparidad, desde 1980 es obligatorio en toda Alemania aprobar las dos Pruebas de Estado para ser nombrado docente, pruebas que tienen requisitos específicos para cada nivel y rama de escolaridad.

La formación de profesores secundarios está estructurada como una socialización profesional para convertirse en **funcionarios del Estado**, con pleno empleo y estabilidad de por vida, y consta de dos fases que culminan en sendas Pruebas de Estado reguladas y administradas con la participación del gobierno. La primera fase es de formación disciplinaria y pedagógica, con requerimientos de horarios mínimos sobre la distribución de ambos componentes, y dura entre tres y cinco años, dependiendo del nivel al que se aspire (Leavitt, 1992). En general, puede decirse que a mayor jerarquización del docente, el plan de estudios contendrá menor formación pedagógica y mayor formación disciplinaria (Caruso, 1998, pág. 79). Los profesores de educación secundaria pueden elegir dos especializaciones disciplinarias y deben cumplir una cantidad de horas semanales de formación en cada una de ellas. Se prevé también una introducción teórica a las prácticas escolares. La segunda fase, a la que se accede una vez superada con éxito la Primera Prueba de Estado (que sólo puede repetirse una vez en caso de desaprobala), consiste en una formación más ligada a la práctica, aunque fuerte-

mente estructurada en un seminario de tipo universitario que ordena y evalúa las experiencias en el terreno. Esta fase es rentada, dura dos años, e incluye observaciones y prácticas en escuelas, junto a seminarios pedagógicos y disciplinarios. Las Pruebas de Estado que se rinden al final de esta fase son escritas y orales, y están compuestas por trabajos monográficos y reflexiones sobre la experiencia docente realizada, así como por la planificación, desarrollo y evaluación de clases en el nivel educativo en el que se va a trabajar. La aprobación de este examen no garantiza el nombramiento como funcionario, que depende de las calificaciones y de la oferta y demanda laborales. La variación entre los distintos estados alemanes es considerable, tanto en los requerimientos de la formación como en los títulos de habilitación que confieren, y abarcan realidades tan distintas como el caso de Hesse, donde se promueve una organización cogestionaria de estudiantes y formadores para el seminario de formación y el Comité de Prueba, hasta Baviera, con un gran nivel de centralismo y reglamentarismo sobre las distintas fases formativas.

La práctica, tal como se la concibe en el sistema de formación alemán, no es una experiencia individual y aislada, sino un tramo de un proceso de formación y socialización profesional regulado y supervisado de cerca por la institución universitaria. Es un espacio prolongado (probablemente uno de los más prolongados del mundo) y estructurado de aprendizaje. Esta supervisión y regulación puede ser beneficiosa para renovar las prácticas escolares o anquilosante, si niega la posibilidad de innovación, según como se ejercite. Con estos reparos, señalaremos que nos parece de crucial importancia la incorporación de la reflexión sobre la práctica para la aprobación de esta segunda fase formativa; a través de ella se promueve un ejercicio de la docencia más cercano al trabajo académico-profesional que a la repetición acrítica de métodos. Probablemente, el costo y los recursos necesarios para implementar este modelo son superiores a los que disponemos en nuestros países; sin embargo, la concepción de la práctica y el ideal de docente que se busca formar por medio de esta organización curricular son elementos que hay que tener en cuenta a la hora de transformar la formación de docentes en la región.

b) Los “mentores” de los recién egresados: la práctica guiada en las escuelas por otros maestros

Una experiencia bien distinta de la formación “práctica” de los docentes es el sistema de “mentores” para los recién egresados que se está imponiendo en Estados Unidos. Según datos del Departamento Nacional de Educación para 1998, el 51% de los docentes de hasta tres años de experiencia ha participado o participa en actividades formativas prácticas (Scherer, 1999, pág. 69).

En Estados Unidos, el énfasis en el aprendizaje por medio de la práctica responde a la tradición pragmática de la pedagogía norteamericana. En años recientes, este énfasis se ha concentrado en los primeros años de docencia, un período que se considera crucial tanto por su influencia en la adquisición de pautas y estilos de enseñanza, como porque allí se concentran los mayores índices de abandono de la docencia, presumiblemente por repetidas frustraciones con el trabajo. La National Commission on Teaching and

America’s Future (Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de América) produjo un informe muy influyente en 1996, donde dice que: “[e]l abandono de la docencia en los primeros años de ejercicio es particularmente agudo porque los nuevos docentes suelen ser asignados a las escuelas más problemáticas y son dejados a la deriva con poco o nada de apoyo... Solos en sus clases, sin acceso a colegas para resolver problemas o cuyos modelos pueden seguir, es fácil que se desalienten y abandonen.” (Scherer, 1999, pág. 170). Algo similar señalaban para nuestros países Juan Carlos Tedesco y Germán Rama en 1981, cuando sostenían que los nuevos docentes eran generalmente destinados a las escuelas más pobres o a los primeros grados, puestos por demás desafiantes y que exigían una experiencia profesional y social no siempre disponible.

Partiendo de diagnósticos similares, muchas de las reformas de la formación de docentes en los Estados Unidos se han concentrado en las dos últimas décadas en la transición entre la formación previa al servicio y los comienzos del ejercicio de la profesión. Garantizar un “mejor comienzo” para los nuevos docentes parece ser una manera de lograr una mayor calidad de la enseñanza, evitar el “burnt-out” o agotamiento de los docentes, y por ello mismo lograr que la inversión sea más eficiente.

Siguiendo estos lineamientos, la National Commission on Teaching and America’s Future (1996) recomienda que los dos primeros años de docencia se estructuren como una residencia médica, en la que los nuevos docentes consultan con un docente experimentado y reciben sugerencias y consejos sobre cómo mejorar su práctica. Varios programas de formación de docentes en los Estados Unidos están implementando estas ideas, partiendo de la consideración de los nuevos docentes como “novicios” que deben ser “inducidos” o iniciados en la profesión de una manera sistemática y estructurada. Por ejemplo, en el estado de California existe desde hace 15 años un Programa de Apoyo y Seguimiento del Nuevo Docente que cubre el primero y segundo años de los recién egresados. Es un programa voluntario, que empezó con 150 docentes y en 1999 incluía a 500. Los profesionales del programa trabajan junto con el nuevo docente para evaluar sus puntos fuertes y las áreas en que necesita crecimiento, y se diseña un Plan de Iniciación Individual usando un “portfolio” o carpeta individual que va mostrando sus progresos. El programa hace hincapié en la reflexión del nuevo docente, tratando de que desarrolle el juicio crítico sobre su propia práctica. Inicialmente, el mentor y el docente se reúnen dos horas por semana, disminuyendo la frecuencia con el tiempo. En este Programa, sostenido por fondos estatales, participan los distritos escolares, la Universidad de California y la Universidad del Estado de California, ambas con numerosas sedes a lo largo y ancho del estado (Schultz, en Scherer, 1999).

En el estado de Connecticut se organizó un Programa de Apoyo y Entrenamiento del Nuevo Docente que integra la asistencia, así como la evaluación formativa y global, pero, a diferencia de California, estas actividades están a cargo de diferentes profesionales. Los nuevos docentes trabajan con un mentor o conjunto de mentores en la escuela, quienes los ayudan a enfrentar sus preocupaciones instruccionales y no-instruccionales, así como la

preparación para las evaluaciones del primero y segundo años de ejercicio. En el primer año se evalúan sus “competencias docentes esenciales”; en el segundo, los nuevos docentes elaboran un “*portfolio*” o carpeta con distintos materiales (planificación, evaluaciones, actividades). En ambos casos son evaluados por asesores especializados externos, con criterios tomados de los estándares para docentes del estado. Cuando los nuevos docentes cumplen con estos estándares, se los recomienda para una certificación de docente provisional.

Un tercer ejemplo de formación de los nuevos docentes lo constituye el modelo diseñado por el distrito escolar de Toledo (estado de Ohio), e imitado por ciudades en Ohio y en Nueva York, que consiste en la formación y evaluación por pares docentes. Profesores con experiencia actúan como mentores, utilizando hasta dos años de licencia pagada para ayudar a los nuevos docentes y hacer recomendaciones sobre la renovación de sus contratos. Este es un programa apoyado por los sindicatos de docentes, que sostienen que los educadores deben participar en la decisión sobre quiénes ingresan a la docencia.

Los tres programas tienen orientaciones pedagógicas diversas, previendo distintos lugares para los “*expertos*”, las universidades y los docentes más experimentados, pero comparten la idea de que es necesario supervisar y guiar de cerca la formación directa en las escuelas y la socialización profesional de los nuevos docentes. A diferencia del caso alemán, en que la práctica es un espacio diferenciado del ejercicio profesional, aquí los docentes están frente a alumnos y tienen todas las responsabilidades y obligaciones de otros profesores. También puede señalarse como diferencia la falta de un perfil académico-profesional de tipo universitario; la evaluación por “*portfolios*” o carpeta de actividades y planificación conlleva otro tipo de reflexión y técnicas intelectuales que la escritura de una tesis o monografía. Si bien puede argumentarse que el “*portfolio*” es más indicativo de la tarea docente cotidiana, por otro lado, la tesis puede constituir una experiencia formativa enriquecedora al poner al docente en contacto con otros lenguajes y formas de argumentación a las que no tendrá acceso en el día a día en la escuela.

Un elemento que vale la pena destacar en esta experiencia de organización de las prácticas es que tiene un valor directo sobre el sistema escolar más general. Goodlad (1999) sostiene acertadamente que las prácticas de enseñanza (excluyendo a las escuelas de aplicación) tienen poco en cuenta las necesidades de las escuelas a donde van los futuros maestros y que muchas veces se eligen por motivos individuales de conveniencia geográfica o acceso al personal directivo o a algunos docentes. La formación por medio de mentores de los docentes que empiezan a ejercer su trabajo fortalece a las instituciones escolares en la medida en que esos docentes seguramente serán profesores mejor preparados. Sería deseable, además, que estas experiencias de “*mentores*” incluyeran una mayor participación de la comunidad y la escuela, con perfiles que tomen en cuenta la “*pedagogía situada*” de la que habla Ladson-Billings (2000a) y sobre la que nos detendremos en el último apartado.

4. La incorporación de nuevas tecnologías

La cuestión de las nuevas tecnologías, sobre todo de la informática, cobró tal fuerza en los últimos años que puede decirse que hoy es un componente insoslayable de cualquier reforma educativa. Hoy en día, la mayor parte de los gobiernos se proponen dotar a las escuelas de computadoras y acceso a la Internet como signo de actualización y de democratización de los recursos. La existencia de este consenso hace que se plantee como uno de los objetivos de la escolarización lograr que los estudiantes accedan a la comunidad virtual y que lo hagan en forma rigurosa en términos educativos, informada y astuta en términos culturales, y socialmente responsable (Kenway y Nixon, 1999). En los países anglosajones se popularizó la expresión “*e-literacy*” (*electronic literacy*), alfabetización en medios electrónicos, como la definición de la alfabetización que corresponde a nuestros tiempos.

En la formación de docentes, sin embargo, la tecnología de la informática se ha incorporado más como un medio novedoso de comunicación que como una forma de reorganizar la enseñanza introduciendo otros lenguajes y abriendo otros horizontes de interlocución. Reseñaremos a continuación un programa de formación de nuevos docentes en Estados Unidos que se basa en el uso intensivo de nuevas tecnologías y que constituye un buen ejemplo para evaluar cuáles son las condiciones en que puede dar mejores frutos.

En el estado de North Carolina (EE.UU.) se organizó un programa de mentores para los nuevos docentes (“*Connections*”) que usa tecnología de videoconferencia para apoyar a los docentes del medio rural (Scherer, 1999). El programa se basa en sesiones de videoconferencia entre los nuevos docentes, los mentores y los integrantes del programa. La instalación de tecnología en la sede de los distritos participantes fue financiada con el apoyo de una fundación y se capacitó a un empleado por sede para su manejo. Se prevé una introducción al uso de la tecnología para mentores y nuevos docentes, así como un tiempo de familiarización para perder el temor a hablar frente a la cámara. Durante 12 días al año, los nuevos docentes y los mentores se reúnen utilizando las videoconferencias para recibir clases sobre diversos temas (estilos de aprendizaje, gestión de la clase, inteligencias múltiples, distintas formas de evaluación, tendencias educativas en el estado, entre otros), que son preparadas por el equipo central. Las tres partes participan en la videoconferencia. Una de las sesiones se dedica a discutir la planificación y las actividades de los nuevos docentes. También se organizó una red de apoyo con todos los nuevos docentes y mentores participantes, los miembros del equipo del programa y docentes premiados por la calidad de su trabajo. La capacitación de los mentores (docentes en ejercicio) se realizó mediante seminarios intensivos de tres días. Estos docentes reciben un suplemento salarial por su participación en el programa.

En este caso, la tecnología parece haber puesto a disposición de estos nuevos docentes el acceso a docentes “*veteranos*” o con experiencia, y a los integrantes del programa (*expertos* en educación), con los que pueden intercambiar sobre problemas de su práctica cotidiana y de los que pueden aprender saberes significativos para su quehacer. Si bien el programa no dista de uno que podría hacer-

se en forma presencial, ciertamente disminuye costos y acorta distancias y tiempos en la capacitación, beneficios no menores. Sin embargo, la reproducción de los contenidos de los cursos establecidos en las facultades de educación o en institutos hace que la capacitación no aproveche ni potencie las posibilidades que abre la informática: las conexiones horizontales, la utilización de otras fuentes y recursos del saber, la reflexión sobre la tecnología. En un sentido crítico, puede señalarse además que estos usos de las nuevas tecnologías, cruzados por las pedagogías psicopedagógicas, refuerzan algunas tendencias problemáticas de la educación norteamericana: aíslan a los sujetos que se comunican de sus contextos de referencia, constituyendo una “comunidad virtual” con otros en el que su medio local y sus preocupaciones inmediatas quedan relegadas frente a una idea de sujeto universal y ahistórico que se abstrae de sus condiciones inmediatas (Bowers, 1998). Por ejemplo, para esos docentes, “los alumnos” dejan de ser los alumnos de una escuela determinada, condicionados por su ubicación social, geográfica y cultural, y pasan a ser “sujetos de aprendizaje” que se deben ajustar a líneas de desarrollo universales. La posibilidad de abstracción y de comparación, que podrían constituir una fuente de conocimiento y ampliación cultural considerable, se convierte, por el contrario, en un reduccionismo a una norma-patrón en función de la cual deben medirse los individuos. Esta norma-patrón no es objeto de reflexión política o social, en relación con qué conocimientos y saberes se consideran valiosos y para quién (como lo sugerimos para el currículo), sino que se presenta como regla natural y universal que rige a todos los seres humanos, inevitable e inquestionablemente. De esta forma, se limita seriamente la posibilidad de enriquecer el currículo con otras experiencias culturales, y volverlo más flexible y alerta a las demandas locales. En la misma línea crítica, Nicholas Burbules (2000) reflexiona sobre la imagen de la Internet como medio de formación de una comunidad horizontal y democrática en la educación. Burbules argumenta que la red sigue proporcionando una orientación y organización del espacio y las comunicaciones que no es neutro ni inocuo, y que sería deseable incluir en la “alfabetización” en materia de informática e Internet, conocimientos sobre las limitaciones y disposiciones que implican.

En América Latina, la difusión de la tecnología informática es todavía incipiente y más aún en la formación del personal docente. El trabajo de Romero Pereira sobre la TV Escola de Brasil, incluido en este volumen, ilustra la potencialidad del uso de nuevas tecnologías para la formación de docentes, aportando no sólo el acceso a un público más numeroso, sino nuevas y crecientes posibilidades de interacción verticales y horizontales entre las instituciones de formación. Hay desarrollos recientes de universidades virtuales y de formación de educadores por medio de la comunicación electrónica en Argentina y México que han sido muy eficaces para poner a disposición de nuevos alumnos saberes y credenciales que hasta entonces no eran accesibles, si bien los planes de estudio siguen siendo similares a los existentes, al menos hasta ahora. En otro nivel, la Red de Formación Docente Continua en la Argentina contempla la conexión en red electrónica de todas las instituciones de formación de docentes del país, con la potencialidad de crear lazos horizontales y de com-

partir experiencias y datos a un nivel hasta entonces desconocido.

En esta introducción de las nuevas tecnologías nos parece importante incorporar a la formación de docentes espacios de reflexión (ya sea mediante asignaturas, áreas o talleres) sobre las conexiones entre educación, tecnología, cultura y sociedad. El pasaje de la página del libro a la pantalla de la computadora, y el hecho de que algunos adolescentes vivan hoy en una cultura mediática globalizada en la que pueden “chatear” o comunicarse con sus pares en cualquier lugar del mundo, transforma la definición de “alfabetización” y “escolarización” en formas que aún no terminamos de comprender. Lo local y lo global, por ejemplo, se reconfiguran por completo; el soporte material de la cultura y las conexiones que permite, también. En este sentido, sería interesante incorporar al estudio de la tecnología una reflexión histórica y prospectiva sobre la relación entre estos soportes tecnológicos de la cultura y las formas de transmisión; por ejemplo, el análisis del pasaje de la oralidad a la escritura en las culturas clásicas, y de la aparición del libro y la página en el medioevo, constituyen valiosos ejemplos que se pueden contrastar con la experiencia contemporánea de emergencia de una nueva forma: la computadora. Ubicada en una serie temporal, la informática podría ser menos mistificada que en la actualidad y se daría paso a una consideración más amplia y multicultural sobre la tecnología que exceda lo industrial y la informática, e incorpore también las producciones indígenas y locales (Rodríguez Bazán y Chávez González, 1995). Estos autores bolivianos resaltan la necesidad de capacitar a los futuros educadores para que comprendan la variedad de tecnologías del mundo en que van a trabajar, identifiquen cuáles de estas tecnologías necesitarán apropiarse sus alumnos, y piensen en estrategias de desarrollo de y cooperación con la comunidad.

5. La consideración y promoción de las culturas juveniles

La escuela secundaria ha tenido tradicionalmente una relación con la cultura adolescente marcada por el rechazo y la desvalorización. Los educadores de principios de siglo veían en la juventud inmadurez, inmoralidad o frivolidad. Pocos atributos positivos se le asignaban. No es de extrañar entonces su ausencia en los planes de estudio de la escuela media y de la formación de docentes para este nivel. En años recientes se modificó esta tendencia a partir de cambios en la concepción de la escolaridad y de la enseñanza-aprendizaje. En Uruguay, por ejemplo, se organizó en el currículo un espacio llamado “espacio adolescente”, donde se plantean las necesidades que tienen los estudiantes en materia de orientación personal y resolución de conflictos, aun cuando todavía se utilizan esas horas para compensar la enseñanza de otras materias (Braslavsky, 2000a, pág. 27). En Chile se hace hincapié en la promoción de actividades juveniles en los colegios, decididas por los mismos jóvenes, que tienen valor recreativo y lúdico. En Brasil se habla de una “escuela para los jóvenes”. En la Argentina, como lo reseña Krichesky en su contribución a este libro, la problemática juvenil ha sido abordada a partir de los espacios de orientación y tutorías, con interesantes propuestas innovadoras tanto en

relación con el currículo como con la organización de las instituciones.

Este estado incipiente y aún tibio de la problemática de la cultura adolescente en la escuela media tiene que ver, según Cecilia Braslavsky, con el poco debate que hay en la región sobre su peso en la reforma educativa (Braslavsky, 2000a, pág. 26). En nuestra revisión de los debates y experiencias a nivel internacional, es un tema casi totalmente ausente, aún más que en América Latina. La referencia a la adolescencia está generalmente condicionada por la apelación a la psicología evolutiva y a las etapas del desarrollo cognitivo y afectivo. Por ejemplo, se plantea que los estudiantes construyen el conocimiento en interacción con el medio y que deben estar motivados e interesados en los contenidos que hay que transmitir, pero poco se habla de los cambios culturales, de las subculturas juveniles, de la problemática del desempleo o de los cambios en la vida familiar que afectan a los jóvenes (véase, por ejemplo, los programas de formación de docentes que alcanzan parámetros de excelencia en EE.UU., Darling-Hammond, 2000b). Algunas veces se los integra como ejemplos o formas de motivación de los estudiantes, pero pocas veces se los reconoce como elementos centrales de la vida escolar, en tanto condiciones para el aprendizaje y la producción de saberes valiosos en nuestras escuelas y sociedades. No queremos plantear que la escuela debe celebrar indiscriminadamente o exclusivamente las culturas juveniles, pero sí que debe tomarlas en cuenta por motivos pedagógicos (la noción de un sujeto que aprende a partir de su cultura de referencia), culturales (representar y poner en cuestión los saberes contemporáneos) y políticos (presentar perspectivas variadas y democráticas). Son auspiciosos los casos de Bolivia y Chile reseñados en este volumen, en los que aparece una atención a la diversidad cultural y lingüística antes desconocida en nuestros sistemas educativos.

En los Estados Unidos, la temática de las condiciones de vida de los adolescentes está introduciéndose por medio de los “estudios culturales”, una disciplina que combina elementos de la sociología, la historia y la semiótica en el análisis de los procesos culturales. En la mayoría de los programas de formación de docentes de las universidades grandes se ofrecen cursos opcionales sobre culturales juveniles y formas de producción cultural de los adolescentes (rock, graffiti, *comics* o historietas), aunque en pocas son obligatorios (Giroux, 1997). Hay mayor presencia de esta temática en las disciplinas relacionadas con la comunicación y el lenguaje que en el resto, sobre todo en la matemática y las ciencias.

Por otro lado, hay que destacar que la temática se está introduciendo de la mano del multiculturalismo, así como de las perspectivas y luchas de las minorías raciales en ese país. Gloria Ladson-Billings, una de las pedagogas afro-americanas más influyentes, aboga por una “pedagogía situada” que parta de la antropología para entender la producción local y situada del conocimiento, los tipos de interacción que la producen y condicionan, y las relaciones con otros tipos de conocimiento (Ladson-Billings, 2000a). Ella propone situar a la pedagogía en relación con la raza, el género y la clase de los alumnos. En este sentido, amplía la definición de ‘cultura juvenil’ –a veces sólo entendida en términos de edad o generacionales– para in-

cluir también otras coordenadas y agrupamientos sociales que permean la experiencia cultural de los estudiantes. Este conocimiento es crucial en la formación de los docentes, porque define qué tipo de sujetos el futuro profesor va a poder reconocer, promover y formar en su práctica posterior.

IV. REFLEXIONES FINALES

Los investigadores ingleses Marvin Wideen y Peter Grimmett nos alertan de que: “tanta atención se ha dado al conocimiento del docente que puede haberse perdido el propósito, la dirección y la visión de la enseñanza” (Wideen y Grimmett, 1997, pág. 22). Si bien es importante discutir cuáles son los conocimientos que debe tener hoy el profesor, creemos que es necesario plantearse esta cuestión en relación con la **finalidad de la formación de los docentes** para el nivel secundario, estableciendo cuáles son las demandas y desafíos que se pretende satisfacer, o a los que se puede y quiere responder. La formación exclusivamente centrada en contenidos disciplinarios parece no abarcar la complejidad de las tareas que deben enfrentar los profesores, tiende a reproducir una clasificación en asignaturas que está en cuestión en los campos de referencia, así como a obstaculizar experiencias y reflexiones generales en relación con el quehacer del docente. También tiene poco en cuenta la realidad de los adolescentes de hoy y cómo construir puentes entre las culturas contemporáneas (entre ellas las subculturas juveniles) y la cultura escolar.

En segundo lugar, a partir de las tendencias internacionales señaladas, nos parece conveniente replantear los modelos de **formación de docentes** para el nivel, estableciendo un **continuo con la formación básica** que equipare a maestros y profesores, y que deje espacio para la **formación especializada** en función de cada uno de los niveles o áreas del conocimiento en una etapa posterior. Parece haber consenso en que esta formación debería tener lugar en instituciones que se asemejen al funcionamiento de las universidades, o bien en las propias universidades, poniendo a disposición de los futuros docentes las herramientas y los lenguajes de las disciplinas científicas y académicas, y los ubiquen como participantes en la producción de conocimiento. También debería replantearse la **organización institucional de la formación de los docentes**, jerarquizando a sus profesores y promoviendo formas de capacitación y de trabajo intelectual que las asimile al trabajo académico universitario.

En líneas generales, parece importante hacer hincapié en la formación general de los docentes y, especialmente, en la **relación con el conocimiento** en que se forman y en la que educarán a niños y jóvenes. Más allá de la institución en que tenga lugar la formación, debería ponerse el énfasis en una concepción del conocimiento que lo considere una aventura, una experiencia hasta cierto punto riesgosa que no sigue una vía acumulativa de “crecimiento y desarrollo” lineal, sino un camino discontinuo, con saltos abruptos y detenciones (McWilliam, 2000). Aprender y transmitir de esa manera puede ponernos más en sintonía con los desarrollos contemporáneos del conocimiento y la cultura en diversos ámbitos, en los que la incertidumbre y el riesgo son parte de la vida cotidiana y no la excepción. Por otra parte, habría que recuperar el

placer de aprender a todos los niveles, como docentes y como alumnos, explotando esta idea del conocimiento como “aventura” de la curiosidad y como espacio lúdico. La organización de proyectos de investigación o espacios curriculares flexibles que promuevan búsquedas más libres del conocimiento puede contribuir en este sentido.

En estrecha relación con el punto anterior, se puede señalar la importancia de **enseñar para la diversidad y para la tolerancia**, no sólo como valores sociales y éticos de la sociedad, sino también como parte de una apertura cognitiva y afectiva a los otros, a la diferencia y a la pluralidad de perspectivas que conforman el conocimiento. “[El] problema íntimo de cómo uno consigue ser afectado por el conocimiento, por las experiencias de extraños y por historias que no son las nuestras, no en términos de su aplicación para otros sino en términos de nuestras propias capacidades para creer y ser conmovidos por el conocimiento, sigue siendo una de las paradojas de nuestro siglo.” (Britzman, 2000, pág. 201). Y es una paradoja especialmente presente en la **formación de docentes**: como maestros y profesores es central en la tarea docente cómo nos conmovemos diariamente por nuestro encuen-

tro con el saber, y cómo transmitimos esta pasión y curiosidad a nuestros alumnos.

También nos parece importante repensar la cuestión de las **prácticas** y de su lugar en el currículo. Deberían integrarse al plan de estudios desde el inicio, proporcionando así experiencias formativas que contribuyan a mejorar qué y para qué se aprende en los cursos de formación. Estas experiencias deberían ser heterogéneas, permitiendo a los futuros docentes conocer distintas realidades y estilos de enseñanza. Podrían, además, sentar las bases de una comunicación horizontal entre docentes de distintas áreas y niveles. Sería muy productivo que la organización de las prácticas fuera la catapulta para una transformación institucional de las instituciones de formación, estableciendo un trabajo colaborativo y una red de intercambio sostenido con escuelas y universidades que aspiren a la mejora del sistema educativo, apuntando a formas de inserción supervisadas de los docentes nuevos y de intercambio mutuo de los docentes con experiencia, de manera que el aprendizaje permanente a partir de la práctica sea un proceso valorado y compartido en las distintas etapas de la carrera docente.

CUADRO 1 Número de años de formación requeridos para ser profesor, por nivel de enseñanza – Países de la OCDE (1992)

	Educación preescolar	Educación primaria	Educación secundaria (1er. ciclo)	Educación secundaria (2do. ciclo -general)	Educación secundaria (2do. ciclo -profesional)
AUSTRIA	S/D	15	15	16	15
BELGICA	15	15	15	16	15
FINLANDIA	15	17	18	18	17
FRANCIA	16	16	16	16	16
ALEMANIA	15	19	19	20	20
IRLANDA	16	16	17	17	17
ITALIA	12	13	17	17	17
HOLANDA	17	17	17	19	S/D
NUEVA ZELANDA	17	17	17	19	S/D
NORUEGA	15	15	15	16	15
PORTUGAL	16	17	17	17	17
ESPAÑA	15	15	15	17	13
SUECIA	14	16	16	16	17
REINO UNIDO	17	S/D	S/D	S/D	S/D
ESTADOS UNIDOS	16	16	16	16	16
MEDIA DE LOS PAISES	15.4	15.9	16.3	16.9	16.2

Nota: El número total de años es el mínimo exigido e incluye los años de escolaridad primaria, secundaria y superior requeridos para trabajar como profesor.
Fuente: Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza, *Análisis del panorama educativo. Indicadores de la OCDE 1995*, París/Madrid, OCDE/Ediciones Mundi-Prensa, 1995.

Referencias

- Anderson, L., (comp.). 1995. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Tarrytown, NY, Elsevier Science.
- Birgin, A. 1999. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado –las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel.
- Birgin, A.; Dussel, I. 1999. *Rol y trabajo docente: propuesta de formación*. (Documento de Trabajo preparado para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Octubre de 1999.)
- Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Bowers, C.A. 1998. Toward a balanced perspective on the educational uses of computers: advantages, myths, and the responsibilities of educators. *International journal of leadership in education* (Londres), vol. 1, n° 1, págs. 75-84.
- Braslavsky, C. 1999a. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Santillana-Convenio Andrés Bello.

- . 1999b. *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Buenos Aires, IIPE-OIE/UNESCO. (Informe preliminar.)
- . 1999c. *Los procesos contemporáneos de cambios en la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur*. Buenos Aires, IIPE-OIE/UNESCO.
- . 2000a. *La educación secundaria en América Latina. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires, IIPE.
- . 2000b. *The secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes*. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education.
- Braslavsky, C.; Birgin, A. 1992. *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Britzman, D. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Britzman, D. 2000. Teacher education in the confusion of our times. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, n° 3, págs. 200-05.
- Burbules, N. 2000. Does the Internet constitute a global educational community?. En: Burbules, N.; Torres, C.A., (eds.). *Globalization and education: critical perspectives*, págs. 323-55. Nueva York y Londres, Routledge.
- Burbules, N.; Torres, C.A. (comps.). 2000. *Globalization and education: critical perspectives*. Nueva York y Londres, Routledge.
- Caruso, M. 1998. La formación docente en la República Federal de Alemania: una introducción. *Propuesta educativa* (Buenos Aires), año 9, n° 19, págs. 75-85.
- Chervel, A. 1993. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*. París, Ed. Kimé.
- Clark, B. 1999. Constraint and opportunity in teacher education: reflections on John Goodlad's Whither schools of education? *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, n° 5, págs. 352-56.
- Darling-Hammond, L. 2000a. How teacher education matters. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, n° 3, págs. 166-73.
- Darling-Hammond, L. (comp.). 2000b. *Studies of excellence in teacher education. preparation at the graduate level*. Nueva York, AACTE Publications.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. 1998. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. 1997. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Ed. CBC/UBA-FLACSO.
- Giroux, H. 1997. Doing cultural studies in colleges of education. En: Canaan, J.; Epstein, D. (comps.). *A question of discipline: pedagogy, power, and the teaching of cultural studies*, págs. 27-41. Boulder, CO, Westview Press.
- Goodlad, J. 1999. Whither schools of education? *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, n° 5, págs. 325-38.
- Green, A.; Wolf, A.; Leney, T. 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. London, University of London-Institute of Education. (Bedford Way Papers.)
- Grumet, M. 1992. The language in the middle: bridging the liberal arts and teacher education. *Liberal education* (Washington, DC), vol. 78, n° 3, págs. 2-7.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Ediciones Morata.
- Judge, H.; Phillips, D., (comps.). 1994. *The university and the teachers: France, the United States, and England*. Wallingford, Reino Unido, Triangle Books. (Oxford studies in comparative education, Número especial.)
- Kenway, J.; Nixon, H. 1999. Cyberfeminisms, cyberliteracies and educational cyberspheres. *Educational theory* (Champaign, IL), vol. 49, n° 1, págs. 457-474.
- Kivinen, O.; Rinne, R. 1996. Teacher training and higher education policies in Finland since World War II. En: Popkewitz, T.; Simola, H. (comps.). *Professionalization and education*, págs. 76-96. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Labaree, D. 1992. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 62, n° 2, págs. 123-54.
- Ladson-Billings, G. 2000a. Fighting for our lives: preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, n° 3, págs. 206-14.
- Ladson-Billings, G. 2000b. Teaching in dangerous times. *Rethinking schools. an urban education journal* (Milwaukee, WI), vol. 14, n° 4, págs. 18-19.
- Leavitt, H., (comp.). 1992. *Issues and problems in teacher education: an international handbook*, Nueva York y Londres, Greenwood Press.
- McWilliam, E. 2000. The perfect corporate fit: New Knowledge for new times. *International journal of leadership in education. theory and practice* (Londres), vol. 3, n° 1, págs. 75-83.
- National Commission on Teaching and America's Future. 1996. *What matters most: teaching for America's future*. Nueva York, NY, Teachers College, Columbia University.
- Pinkasz, D. 1992. Los orígenes del profesorado secundario. En: Birgin, A.; Braslavsky, C., (comps.). *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Popkewitz, T.; Simola H., (comps.). 1996. *Professionalization and education*. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Reese, W. 1995. *The origins of the American high school*. New Haven, CT, y Londres, Yale University Press.
- Rodríguez Bazán, L.; Chávez Gonzáles, O. 1995. Interculturalism, technical education and teacher training in Bolivia. En: Gagliardi, R., (comp.). *Teacher training and multiculturalism: national studies*, págs. 57-65. París, UNESCO.
- Sastre de Cabot, J.M. 1967. *La formación del profesor de enseñanza media*. Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Scherer, M., (comp.). 1999. *A better beginning: supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 57, n° 1.
- Simola, H. 1996. Didactics, pedagogic discourse and professionalism in Finnish teacher education. En: Popkewitz, T.; Simola H. (comps.). *Professionalization and Education*, págs. 97-118. Helsinki, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Tyack, D.; Cuban, L. 1995. *Tinkering towards Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA, y Londres, Harvard University Press.
- Wideen, M.; Grimmett, P. 1997. Exploring futures in initial teacher education: the landscape and the quest. En: Hudson A.; Lambert, D. (comps.). *Exploring futures in initial teacher education*, págs. 3-42. Londres, Institute of Education, University of London,