

# Claves para una nueva formación docente de nivel **primario**

## Ideas y propuestas para la acción

*Horacio A. Ferreyra y Sebastián Orrego*

Los cambios sociales en las últimas décadas han configurado, de manera particular y novedosa, el escenario en el que transcurre la educación. Por un lado, se avanza –con distintos impulsos– hacia la llamada “sociedad del conocimiento”; por otro, cada día se constata un aumento progresivo en la brecha entre incluidos y excluidos. En este panorama, se plantea con urgencia la apuesta por una educación de calidad para todos y entre todos. La formación docente, “cuestión clave” de la educación, toma un impulso en los distintos territorios.<sup>1</sup>

Este trabajo trata de re-pensar la formación de docentes de nivel primario. Para esto, entraremos al tema describiendo algunas características de este nivel y luego plantearemos pistas para el fortalecimiento institucional y el desarrollo profesional docente.

### La situación de la escuela primaria

A lo largo del tiempo, este nivel de enseñanza ha adquirido una fisonomía propia. El incremento de la matrícula y la instalación de un imaginario social que otorgaba un gran valor a la educación primaria posibilitaron una expansión pocas veces vista en otros lugares del mundo.

Durante mucho tiempo, tanto los docentes como los padres compartían el mismo sentimiento hacia la escuela primaria y le otorgaban el mismo sentido. Compartían, además, la misma idea de lo que significaba un aula: conformada por pizarrón negro al frente y pupitres enfrentados al escritorio de la maestra, que se hallaba ubicado al frente y hacia un costado de aquel misterio que Félix Luna le canta a Rosarito Vera.

La tranquilidad, el sentido común y la inmovilidad histórica del nivel primario fueron puestos en jaque con la sanción de la Ley Federal de Educación. Lo que todo el mundo conocía y comprendía hasta el momento como “primaria” comienza a llamarse, en la mayoría de las jurisdicciones, “educación general básica” (EGB), pasa a or-

ganizarse por ciclos (de tres años de duración cada uno) y la característica división por materias se transforma en espacios curriculares. Los cambios curriculares trajeron consigo, de manera implícita: una nueva relación del docente con el conocimiento a enseñar, con la introducción de nuevas temáticas, con la nueva noción de ciclo, y una idea de renovación permanente de los contenidos de las materias que ya existían. Hoy, después de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se reacomoda –de alguna manera– el “glosario educativo”. Pero es necesario advertir que el simple regreso a vocablos tradicionales no asegura recuperar la *calidad supuesta* que tuvo el sistema. Sabemos que las leyes por sí mismas no transforman la realidad.

Sin embargo, “*la escuela primaria ya no es lo que era*”.<sup>2</sup> Sus alumnos ya no son los mismos: “*aunque los edificios sean, en algunos casos, los mismos, la disposición de los cuerpos, las tecnologías y los saberes son bastante diferentes*”.<sup>3</sup> En el modelo anterior se consideraba al alumno como un sujeto pasivo que recibía de manera dócil “*nuestra instrucción*”. Hoy, en cambio, los alumnos “*son más despiertos*”, como ciertamente afirma la gente, sujetos activos, inquietos, capaces de argumentar, de discutir, de dar razones. En algunos ámbitos, con un simple *click* pueden acercarse a las noticias de lugares distantes. En otras esferas sociales, son capaces de negociar el precio de los cartones recogidos con sus padres en el trabajo cotidiano.

Y entonces, ante estas nuevas situaciones, vale la pena preguntarse: ¿dónde se ubica el docente...? y ¿qué docentes requiere esta nueva situación?

### La situación de la formación docente

En el sistema de formación se presentan tensiones que se viven en la forma de *conflictos*. El debate actual, en mayor o menor medida, se enmarca dentro de las siguientes posturas:

- Sistema formador integrado o desarticulado.
- Autonomía o dependencia.
- Éxito o fracaso educativo.
- Conectividad o fragmentación curricular.
- Articulación o desarticulación académica.
- Valuación o devaluación de credenciales.

- Profesional reflexivo de la educación o trabajador sobre exigido.
- Tradición o renovación normativa.

Tomar posición por uno u otro de los extremos supone una única forma de ver la realidad, lo que deriva en una parálisis transformadora. Decidir por una u otra opción extrema implica negar la existencia entre ambas de una amplia gama de posibilidades, variantes y matices.

Estos conflictos pueden traducirse en problemas situacionales como los siguientes:

- Fragmentación y segmentación de la oferta de formación inicial y continua.
- Persistencia de modos de gestión rutinarios, burocráticos y verticalistas.
- Bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, deficiente rendimiento en las prácticas, altos índices de reprobados, deserción y desgranamiento.
- Heterogeneidad curricular. Dificultades para construir un currículo integrado y a la vez articulado.
- Desarticulación horizontal y vertical.
- Devaluación social de los títulos y certificaciones.
- Régimen laboral y condiciones de trabajo docente poco apropiados.
- Escasas instancias de capacitación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas.
- Desactualización y desajuste de la normativa que dificultan la operatividad en el nivel del sistema.

Todos estos temas están interrelacionados, de manera que cada uno de ellos constituye una puerta de entrada para analizar los diferentes aspectos del problema de la "formación docente de nivel primario" y generar a partir de ellos diversas estrategias resolutivas.

## Algunas propuestas

Proponemos pensar la formación docente a partir de dos ejes principales: la *formación inicial* y la *formación continua*, enmarcadas ambas como un *único desarrollo profesional docente* (Aguerrondo, 2003). La primera está conformada por una sucesión de instancias formativas durante los estudios iniciales, comúnmente llamada profesorado. La formación continua debe adquirir dos modalidades: la formación continua en servicio o sistemática y la formación continua específica o especial.

### Institutos de formación docente como centros de innovación y profesionalización

Entendemos los IFD como espacios promotores de innovación educativa y profesionalización. Los docentes deben adquirir un conjunto de rasgos no solamente referidos al ámbito intelectual, sino también a actitudes y valores que configuren su perfil ético, entre los cuales se destacan (Secretaría Educación Pública, 2003, pág. 4):

- a. Desarrollo de competencias intelectuales específicas.
- b. Dominio de los contenidos de enseñanza.
- c. Competencias didácticas específicas para la enseñanza de tales contenidos.
- d. Consolidación de la identidad profesional y ética con la labor docente.

La formación integral de docentes es una necesidad y a la vez una oportunidad para traducir las buenas intenciones y razones en una gestión transformadora al servicio del desarrollo humano e institucional.

Para esto, los IFD se conciben como centros de la innovación, en el marco de las orientaciones federales, y asumiendo la formación inicial y continua como función esencial, el currículo como catalizador de la realidad, la autonomía como requisito y la calidad como propósito.

Su organización se asentará en los siguientes criterios:

**Acceso y equidad**<sup>4</sup> en el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.

**Pertinencia** puesta de manifiesto en la flexibilidad institucional y relevancia curricular.

**Diversificación** de las ofertas formativas de grado.

**Participación** activa y comprometida de todos los actores en un clima de trabajo cooperativo, solidario y productivo, para un desarrollo institucional centrado en y para la comunidad educativa.<sup>5</sup>

**Eficacia** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos, posibilitando la concreción de un itinerario escolar exitoso para todos los alumnos.

**Eficiencia** para hacer rendir al máximo los elementos<sup>6</sup> de los cuales dispone la organización para alcanzar los objetivos.

**Vinculación** con los sectores de destino (instituciones educativas, empresas, organizaciones de la comunidad, etc.).

**Articulación** de los trayectos formativos entre los subsistemas que integran el sistema de educación superior.

**Profesionalización** de los actores (directivos, docentes, supervisores, técnicos, no docentes, etc.).

Se presentan a continuación un conjunto de **competencias** como referenciales para releer lo que ya se hace o se pretende hacer en situación.<sup>7</sup> La propuesta reconoce seis competencias básicas<sup>8</sup> que deberían desarrollar los IFD,

- Organizar y gestionar situaciones de aprendizaje.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de la discriminación positiva para garantizar el itinerario escolar de los estudiantes.
- Propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje.
- Asumir el desarrollo profesional de los docentes y de los futuros docentes.
- Insertar el IFD en la trama de la comunidad y el entorno.
- Gestionar estratégicamente los procesos.

Es necesario repensar los IFD como centros de aprendizaje superior, capaces de motivar procesos de formación significativos y relevantes que preparen para liderar —a su vez— procesos de aprendizaje en niños y adolescentes.

Por qué no animarnos a pensar los IFD como centros de oportunidades educativas con capacidad para:

- brindar formación docente con arreglo a las exigencias académicas e instrumentales propias de la educación superior universitaria;
- garantizar, además de una titulación con valor en sí misma, la posibilidad de continuar estudios universitarios en la/s universidad/es que haya/n articulado con el instituto responsable de la titulación de la carrera docente;
- vincularse con los niveles educativos de destino (formación docente) y los sectores de ejercicio profesional (instituciones educativas de los niveles inferiores);
- generar acciones de formación compensatoria, posibilitando el acceso de los egresados de nivel medio a una formación docente de calidad;<sup>9</sup>
- proponer, además de educación formal, servicios comunitarios a través de programas culturales y/o calificación laboral, inscriptos en el ámbito de la educación no formal;
- posibilitar la formación continua de graduados universitarios y no universitarios;
- flexibilizar la estructura organizativa, académica y experimental, sin vulnerar la identidad institucional;
- establecer, en un complejo entramado de relaciones: articulaciones relevantes en el ámbito educativo y vinculaciones significativas con ámbitos culturales, empresariales, comunitarios, etc., preservando las responsabilidades inherentes a su función formadora y en su carácter de institución educativa depositaria de un mandato social.

### La formación continua: directivos como facilitadores de la profesionalización

Un docente profesional evidencia un conjunto de saberes que tienden a la resolución de las situaciones que emergen en el aula y en la institución escolar: logra que los alumnos aprendan, compromete a los padres con el proceso de aprendizaje de sus hijos, trabaja en equipo con sus colegas, fomenta el desarrollo armónico y total de la unidad educativa, transfiere sus conocimientos a la práctica, lidera procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cada escuela, al definir su PEI y mirar el conjunto de la realidad, debe definir su política con respecto a los docentes. Si apuesta a la capacitación y profesionalización de los maestros, dispondrá entre sus objetivos institucionales uno dedicado a este aspecto fundamental de la comunidad educativa.

*“Los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente (...) estos procesos nunca se dan en el*

*aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (Latapí Sarre, 2003).*

El desarrollo profesional docente (que ya debe comenzar en su formación inicial) *“debe centrarse en profundizar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseñan”*.<sup>10</sup>

La capacitación y profesionalización docentes van unidas pero no se equivalen. Por lo tanto el proyecto deberá incluir ambas con acciones diferenciadas que permitan la concreción de esta política.

Nuestra propuesta se orienta al desarrollo de una política que suponga (Secretaría de Educación Pública, 2003, pág. 21):

- *Mejorar las competencias pedagógicas docentes y el desempeño laboral.*
- *Fortalecer un sistema de formación permanente dentro de la escuela.*
- *Favorecer la comunicación de experiencias y la reflexión.*
- *Reconocer al docente como sujeto activo, responsable y constructor de su propia biografía profesional.*

En este momento entra en juego la capacidad creativa de los equipos directivos y de los docentes. A través de un proceso de planeamiento y desarrollo coherente y colaborativo pueden idearse y facilitarse multitudes de proyectos de profesionalización que asuman las siguientes dimensiones:<sup>11</sup>

- a) actualización permanente;
- b) análisis del contexto social de la escolarización y
- c) reflexión sobre la práctica en el contexto específico.

### Un esfuerzo conjunto

La tarea educativa tiene en sí misma las cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral. Urge reconsiderar este concepto para vitalizar la formación docente, cada vez más cuestionada y cada vez más necesaria.

Las ideas expuestas anteriormente requieren de la profundización que surge del debate y la reflexión compartida por quienes ponen sus manos diariamente en el fragor escolar.

Es necesario superar ideas —por cierto muy arraigadas— que dividen un único proceso de desarrollo profesional. Desarrollar una propuesta válida de formación docente supone tejer conjuntamente la formación inicial orientada a la profundización de nuevos saberes y competencias, a lo largo de toda su carrera.

La dicotomía existente entre los institutos de formación docente y la vida profesional de sus egresados es un desafío a superar. ¿Son responsables, y hasta qué punto, los institutos de sus egresados docentes? ¿Vuelven a él en algún momento? ¿Deberían volver? ¿Cuál es el sentido de los IFD en el entramado del sistema educativo?

Algunas preguntas para continuar pensando.

¿Qué educación se necesita para este siglo? ¿Qué sistema educativo, en cuanto dispositivo complejo, requerimos para desarrollar nuestro país? ¿Y qué docente será el docente de los próximos años? Nos gusta pensar, como afirma Tedesco en múltiples entrevistas, que los alumnos de hoy serán los docentes de los próximos cincuenta años. ¿Por dónde empezamos, entonces?

Revalorizar la formación docente, volver a apostar por la educación primaria, requiere de nuestro esfuerzo conjunto y de nuestra capacidad para pensar y repensar, orientados a la transformación, nuestro *humus* de ideas tradicionales acerca del tema y abrirnos a la innovación. **ME**

#### NOTAS

1. Por ejemplo en la Argentina, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Ley 26.206, art. 76).
2. Para un mayor desarrollo de este concepto ver: Dussel, Inés, "De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?" En: Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*.

3. Dussel, ob. citada.
4. Respetando los requisitos exigidos para el ingreso a la educación superior.
5. Entendemos por comunidad educativa aquel espacio mayor que el instituto, pero menor que la sociedad global en el que tiene lugar el hecho educativo.
6. Recursos humanos (docentes, alumnos, directivos, padres, personal auxiliar, etc.), materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, equipamiento, etc.), funcionales (tiempo, formación, etc.) y económicos.
7. Para ampliar sobre esta perspectiva: Ferreyra, Horacio y Peretti, Gabriela, *Diseñar y gestionar una educación auténtica*; Gadino, A, "Densificar la educación para enfrentar la desigualdad"; Secretaría de Educación Pública, *Programa de Escuelas de Calidad*; Darling-Hammond, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*; Dirección de Educación Media y Superior, *Transformación de la Educación Superior*, Córdoba.
8. Dichas competencias han sido reelaboradas a partir de los aportes efectuados por: Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*; Ferreyra, Horacio y Peretti, Gabriela, *Diseñar y gestionar una educación auténtica*; Ferreyra, H., Orrego, S. y Arellana Rabiela, F., *La formación docente en cuestión: ¿Cómo construir en tiempos actuales buenas escuelas formadoras de docentes?*.
9. Aunque nuestro trabajo no trata de la realidad de la escuela media, es conveniente mencionar las deficiencias de origen de los alumnos que acceden a los IFD.
10. Siguiendo a Darling-Hammond y McLaughlin, Milbrey.
11. Siguiendo a Davini.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

#### BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés, *Formación docente: desafíos de la política educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Bolívar, A. y Rodríguez Diéguez, J. L., *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*, Málaga, Aljibe, 2002.

Brockbank, A. y McGill, I., *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata, 2002.

Bunk, G. P., "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA", revista *CEDEFOP*, N° 1, 1994.

Consejería de Educación, *Decreto 105/92* (por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la etapa de Primaria), Sevilla, CEJA, 1992.

Darling-Hammond, L., *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, Ariel - SEP, 2002.

Darling-Hammond, Linda; McLaughlin, Milbrey, *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

Ferreyra, H., Orrego, S. y Arellana Rabiela, F., *La formación docente en cuestión: ¿cómo construir en tiempos actuales buenas escuelas formadoras de docentes?*, México, S.E.P., Dirección de Desarrollo Profesional del DF, 2007.

Ferreyra, Horacio y Peretti, Gabriela, *Diseñar y gestionar una educación auténtica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2006.

Filmus, Daniel, *Condicionantes de la calidad educativa*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.

Gadino, A., "Densificar la educación para enfrentar la desigualdad", revista *Novedades Educativas* 168, Buenos Aires, 2004.

Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. y Villaverde, L., *Repensar la inteligencia*, Madrid, Morata, 2004.

Latapí Sarre, Pablo, *¿Cómo aprenden los maestros?*, México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Documento para el debate*, Buenos Aires, 2006.

Ministerio de Educación, Dirección de Educación Media y Superior, *Transformación de la educación superior*, Gobierno de Córdoba, 2000-2001.

Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

Poggi, M., *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Secretaría de Educación Pública, *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Tedesco, Juan Carlos, Intervención en foro *Hacia un nuevo Proyecto Educativo Nacional* (Senado de la Nación, 17 de mayo de 2006), versión disponible en: [http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id\\_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC](http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC) [última consulta: 10/06/06].

Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Terigi, Flavia, *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

Horacio Ademar Ferreyra es doctor en Educación. Capacitador, investigador y consultor educativo en los niveles provincial, nacional e internacional. Es docente de la Universidad Católica de Córdoba, Universidad Católica Argentina (Sede Paraná) y de la Universidad de Placha Ancha (Chile-Argentina). E-mail: [hferreyra@coopmorderos.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorderos.com.ar)

Sebastián Ariel Orrego es profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente se encuentra realizando su trabajo de integración final de la Licenciatura en Dirección y Supervisión de Instituciones Educativas (UCA). E-mail: [sorrego@ciudad.com.ar](mailto:sorrego@ciudad.com.ar)