

La formación docente como política pública: consideraciones y debates.

Alicia R. W. de Camilloni ¹

Resumen

La formación docente, por su reconocida importancia social, reclama que este problema se encare y se resuelva de acuerdo con las condiciones que impone la adopción de una política pública. Debería apoyarse, en consecuencia, sobre las teorías actuales acerca de cómo se han de formar mejores profesores. Sin embargo, el análisis de la cuestión revela que existe heterogeneidad teórica y una controversia no resuelta que se manifiesta en la diversidad de respuestas políticas y académicas así como en las dificultades que se hallan en su implantación. Ambos aspectos deben ser superados, lo cual requiere, además, que las escuelas donde adquieran experiencia práctica los futuros profesores, sean buenas escuelas.

Palabras clave: Formación docente - Política pública - Conocimientos del profesor - Conocimiento teórico - Conocimiento práctico - Políticas de formación docente.

Summary

Due to its recognized social relevance, the problem of teacher education needs to be addressed according to the conditions imposed by the adoption of a public policy. Consequently, it should be supported by current theories about how to educate better teachers. However, analysis of this matter reveals the existence of theoretical heterogeneity as well as an unsolved controversy. Such a controversy emerges from the diversity of political and academic answers and from the difficulties found in their implementation. Both issues must be resolved, which requires, in addition, that the schools in which future teachers gain practical experience, be actually good schools.

Key Words: Teacher education - Public policy - Teacher knowledge - Theoretical knowledge - Practical knowledge - Teacher education policies.

Fecha de recepción: 18/06/2011
Primera Evaluación: 23/07/2011
Segunda Evaluación: 01/08/2011
Fecha de Aceptación: 01/08/2011

I. La política pública

La política pública es una línea de conducta intencional y duradera producida como respuesta a la identificación de un problema de una jurisdicción nacional, regional o local, cuya importancia ha sido percibida y evaluada. Es formulada por medio de un proceso político específicamente establecido con el propósito de instituir una orientación en las acciones o de lograr determinados objetivos, explícita o implícitamente formulados, y es adoptada, puesta en ejecución, y hecha cumplir por un organismo público. La cuestión de la que se trata es considerada, pues, de interés notorio y preferencial. En este sentido, una política pública se adopta como resultado de un cuestionamiento de la realidad.

Una política pública se expresa, por tanto, por medio de un sistema de leyes, reglamentos y otras normas, sancionados por un ente gubernamental, en ejercicio de sus atribuciones, estructurado para resolver o prevenir un problema que afecta a un conjunto importante o a toda la población. Con ese fin, implica el establecimiento de prioridades programáticas y la consiguiente implementación de cursos de acción destinados a solucionar la cuestión y a prevenir la generación de consecuencias indeseables.

La adopción de una política pública en relación con un tema determinado entraña, pues, la adopción de un marco valorativo, la orientación que es elegida entre varias opciones posibles, la distribución de poderes de decisión y de responsabilidades y los principios de organización y gestión que aseguran su implantación.

Es menester señalar, sin embargo, que para que se constituya efectivamente en una política pública, es necesario que no sólo exista la norma escrita sino que ésta se implemente y dé lugar a acciones concretas. No se trata, por ende, de que se manifieste como una simple expresión de deseos, sino que su concreción real integra el concepto mismo de política pública.

Se caracteriza, entonces, porque responde a un problema que requiere atención, se adopta en beneficio del público, se orienta hacia un objetivo deseado porque se lo considera una solución del problema, es adoptado por el gobierno, lo que puede ocurrir sobre la base de la participación de sectores no gubernamentales, es interpretada e implementada por actores públicos y por actores privados, y se refiere tanto a las acciones que se realizarán cuanto a las que no se realizarán.²

Filósofos, políticos, sociólogos y pensadores pertenecientes a diferentes campos se interesaron por la cuestión de la definición de políticas públicas: Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Weber, Durkheim, por ejemplo. En el curso del siglo XX se desarrolló un estudio sistemático sobre este tema en el marco de una teoría más amplia que se procuró que lo abarcara y le diera sustento.

Este estudio, con carácter científico, comenzó en 1922, cuando un politólogo de la Universidad de Chicago, Charles Merriam (1874-1953), se propuso construir un vínculo entre la teoría política y sus aplicaciones a la realidad. Entre ellas, incluyó a la educación. Optimista y

convencido de que las políticas públicas podían ser utilizadas para mejorar la calidad de vida de la población, sostenía que había que basarlas sobre el uso beneficioso de la ciencia y la tecnología. Una línea de exigencia de sólida fundamentación que se mantuvo, no sin dificultades, hasta el presente, dado que diversas fuentes suelen influir fuertemente sobre la definición y adopción de una política pública: grupos de presión, grupos de interés, movimientos sociales y personas con variado reconocimiento social, por ejemplo. En esta heterogénea combinación de fuentes de influencia pesan tanto las circunstancias coyunturales cuanto las problemáticas de carácter estructural.

El proceso lógico de adopción de una política pública atraviesa siempre varias etapas: el establecimiento de una agenda, generalmente sobre la base de una discusión entre quienes están en capacidad de tomar decisiones al respecto de cuáles son las necesidades sociales que deben recibir atención urgente, la elección de criterios de prelación para la apertura al debate sobre alternativas de solución del problema social en cuestión, la resolución relativa a las decisiones respecto de las modalidades de las soluciones adoptadas y el inicio y la consolidación de la implementación de las decisiones que se toman.

De este modo, pues, el proceso de formulación de una política pública comienza con la definición del problema. Esta definición está integrada por tres componentes principales: la descripción de condiciones y de intereses influyentes, la historia de la acción o de la inacción gubernamental anterior, y una discusión, fundamentación y argumentación acerca

del valor de la política que se debe adoptar. La definición del problema requiere capacidad de observación, de selección y evaluación de información, y de reflexión para analizar y describir los factores que generan el problema y sobre los cuales es preciso actuar.

En resumen, cuando se trata de una política pública, los interesados son las autoridades y todos los usuarios o beneficiarios que integran la sociedad civil.

Como afirma Peter May (1992) múltiples conocimientos se ponen en juego al definir una política pública. En nuestro tiempo, esos conocimientos están disponibles, pero la cuestión central reside en la preselección que se hace de ellos con el fin de comprender el problema planteado, lo que May denomina, la predecisión³. La razón es que la elección estrecha el proceso de acuerdo con las ideas y las teorías sobre cuya base se conceptualiza el problema.

Ideas y teorías que responden a muchas y variadas preguntas a las que se debe contestar para adoptar políticas en cualquiera de los campos de interés. La dificultad principal estriba en que generalmente se trata de terrenos en los que las respuestas no sólo son dependientes, como dijimos, de intereses generales o sectoriales, sino que tampoco nacen de los hallazgos que, al respecto, se encuentren en investigaciones científicas o producciones teóricas sobre esos temas, sino que sufren fuertes impactos de creencias, supuestos tradicionales, e, incluso, en ocasiones, a gruesos errores de interpretación.

II. La formación docente

Entre las políticas públicas, la educación revista un lugar fundamental y, entre sus núcleos, la formación docente se ha convertido en un problema al que, de modo creciente, se otorga relevancia como uno de los condicionantes muy significativos de la calidad educativa en los sistemas escolares. Así lo reconocen numerosos organismos internacionales y nacionales. Por ejemplo, según la OCDE (2005), los siguientes son aspectos claves a tener en cuenta en la política de formación y perfeccionamiento docente:

- Definir los perfiles de los docentes sobre los cuales se apoyará el sistema de formación y perfeccionamiento.
- Considerar al perfeccionamiento como un sistema continuo
- Dar mayor flexibilidad al sistema de formación inicial de los docentes
- Mejorar la selección de los aspirantes a formarse como docentes
- Rediseñar los programas y sistemas de formación inicial
- Homologar los programas de formación y certificar a los nuevos docentes
- Reforzar los programas de inserción en la profesión
- Integrar el perfeccionamiento profesional en todo el transcurso de la carrera.⁴

En un más reciente documento del Instituto Internacional de Planeamiento de la UNESCO, los autores John Schwille, Martial Dembelé y Jane Schubert

(2007) hacen mención a que muchos investigadores, habiendo analizado evidencia reunida desde 1970, han sugerido que la enseñanza es posiblemente, en el nivel de la escuela, el determinante más poderoso de los aprendizajes de los alumnos.⁵ Como consecuencia del grado de importancia que se le otorga, se ha puesto mucho interés en la calidad de la enseñanza en todo el mundo, así como se han puesto en observación con espíritu crítico los sistemas de formación de los docentes.

Las investigaciones que Linda Darling-Hammond hizo ella misma y las que reunió de otros investigadores y analizó en los años 2000 y siguientes, procurando estudiar la relación que existe entre los niveles de capacitación de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, también mostraron correlaciones positivas.⁶ “En los últimos diez años ha habido muchas investigaciones sobre qué es lo que influye sobre el aprendizaje de los alumnos y ahora resulta claro que considerados separadamente, el más importante determinante de lo que los alumnos aprenden es lo que sus docentes saben; el conocimiento de los docentes y sus habilidades producen una diferencia mayor que cualquiera de los otros factores tomado aisladamente” (Darling-Hammond, 2001)⁷

El tema es pues, importante, y se justifica que se lo analice desde la perspectiva de la formulación de una política pública.

Las preguntas que, obligatoriamente, buscan respuesta a través de la adopción de una política para la formación docente son muy numerosas:

¿Quiénes se dedican actualmente a la docencia? ¿Cuáles son sus puertas de entrada? ¿Cómo se preparan actualmente? ¿Qué caminos toman? ¿Cuáles son sus actuales condiciones de trabajo?

¿Qué docentes son necesarios para el sistema escolar? ¿Cuántos docentes son necesarios ahora? ¿Cuántos y cuáles docentes serán necesarios en el futuro? ¿Cuáles deben ser sus puertas de entrada?

¿Qué perfil se espera que tengan los docentes? ¿Qué preparación se espera que tengan?

¿Dónde se prepararán los docentes en la formación inicial? ¿Cómo se formarán los docentes? ¿Quién los formará? ¿Dónde se formarán? ¿En qué condiciones se formarán?

¿Cuál será el currículo de formación inicial de los docentes? ¿Cómo se encarará el proceso de inducción de los docentes noveles? ¿Cómo se planificará el desarrollo profesional continuo de los docentes?

¿Cuáles serán las condiciones de trabajo de los docentes? ¿Cuáles serán los incentivos para su trabajo? ¿Cómo se conformará la imagen de la profesión para el público en general y para los jóvenes de modo de atraerlos a la profesión?

¿Quiénes tomarán estas decisiones? ¿Quiénes supervisarán los procesos de formación? ¿Quiénes supervisarán el cumplimiento de las políticas?

Éstas son una muestra de la multitud de preguntas que nacen de la necesidad de definir y reconstruir sistemas de formación que deben ser mejorados, actualizados y puestos en valor a los ojos de la sociedad.

La cuestión esencial es desde qué base o fundamento darles respuesta, tal que no sólo les dé solución en el papel sino que permita construir un sistema coherente y factible de implementación. Un doble problema, pues, a resolver.

III. El problema teórico de la formación docente

La formación docente, desde un punto de vista teórico, constituye un debate abierto. Distintas concepciones disputan el campo, aunque es posible visualizar esta cuestión, como muchas, sino todas, las que ocupan los campos disciplinarios de las ciencias sociales, como perspectivas que, si bien son indudablemente diversas, iluminan cada una un aspecto o una dimensión del problema. De ahí, que se pueda afirmar que la crisis del dominio deviene, más de la pretensión de exclusividad que cada enfoque reclama, que de la imposibilidad de encontrar su congruencia y expresarla en una teoría enriquecida y enriquecedora. El tema ha concitado el interés de muchos grupos de investigación en las últimas décadas. Ellos han puesto su atención en aspectos diferentes y han empleado distintas metodologías de investigación.

Varios trabajos recientes se han ocupado de hacer un estudio longitudinal de las investigaciones para mostrar cómo el punto focal fue cambiando y cómo se

fue transformando añadiendo nuevas variables y sus interrelaciones pero también incorporando nuevos enfoques y conceptos.

Desde el paradigma dominante en los años 70 del proceso-producto, que se preocupó por los efectos que la formación del docente tenía sobre los aprendizajes de los alumnos, y en el que el acento se ponía en la identificación de destrezas discretas, enseñables a los futuros docentes y evaluables fácilmente en razón de su observabilidad y su cuantificabilidad, se pasó a un conjunto muy grande de estudios sobre el pensamiento del profesor, mucho más difícil, sino imposible, de observar y, ciertamente, de cuantificar. Este paso de un enfoque a otro, tan diferente, no se realizó mediante un simple reemplazo de una teoría por otra teoría. La transición influida por las teorías psicológicas de procesamiento de la información, produjo variados estudios en los que no se perdió la aspiración de la definición precisa de las habilidades que el docente necesita para ejercer su profesión.

Pero una vez instalada la preocupación por saber cómo trabaja y cómo surge su pensamiento en la interacción con la práctica, los modos de investigación y, particularmente, la interpretación de la evidencia empírica recogida, sufrieron un cambio significativo.

El interés por conocer cuáles son los conocimientos de los profesores dio lugar a trabajos variados. Miriam Ben-Peretz (2011) publicó recientemente un artículo en el que analiza este proceso a partir del análisis de nueve trabajos de investigación, cuyos autores pertenecen

a diferentes países y que están datados entre 1988 y 2009.⁸ Se pregunta Ben-Peretz cómo define cada uno el conocimiento del profesor, cuál es el método de investigación que emplea, dónde pone el énfasis de los conocimientos y sobre qué temas dominantes, por ejemplo, de los que enumera Schwab (1964), es decir, materia, alumno, maestro, medio; si se ocupan de un solo tipo de conocimiento, por ejemplo, de los sugeridos por Lee Shulman (1986)⁹, y si las orientaciones suponen implicación en la educación de los maestros. En los primeros trabajos encuentra que el interés está centrado en el conocimiento del profesor: conocimiento de la disciplina tanto sustantivo como sintáctico, conocimientos pedagógicos generales y conocimiento pedagógico de los contenidos, en los términos de ambos, Schwab y Shulman. En los trabajos de los investigadores canadienses F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin aparece un nuevo tipo de conocimiento, el denominado “práctico profesional” y cuya construcción tiene su centro en la situación de trabajo. El papel de los contextos surge claramente mediante el empleo de un método narrativo-interpretativo. En las siguientes investigaciones siempre es manifiesta la importancia del conocimiento de la disciplina a enseñar pero también se insiste en que el conocimiento del profesor es dinámico y se modifica en la práctica. En una investigación australiana de 2002, de Clarke y Hollingsworth, el modelo de crecimiento profesional responde a un crecimiento continuo del conocimiento en el profesor, en lo que respecta a creencias y distintos tipos de conocimiento, los que corresponden a los

siete saberes de Shulman. La importancia de las interrelaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza y del buen manejo en la relación con otros se hace muy visible en un trabajo de 2003 de Yee Fan Tang en Hong Kong y una conclusión semejante se encuentra en un trabajo holandés, de Bultink, de 2009. Las conclusiones de la autora son que resulta de las investigaciones que el contexto es fundamental en la configuración de los saberes de los docentes. Estos están embebidos de aspectos personales que dependen de experiencias concretas. Los trabajos acentúan la importancia de los conocimientos de los docentes y de sus usos sociales. El conocimiento de la disciplina, siempre importante, incluye el conocimiento del currículo, de cómo aprenden las personas, de distintas estrategias de aprendizaje apropiadas para una diversidad de alumnos y conocimientos pedagógicos.

La cuestión referida ya no sólo a qué conocimientos debe poseer el profesor sino también a cómo los aprende y cuál es el papel del contexto y de la situación de trabajo en la práctica, se va introduciendo en la investigación sobre el pensamiento del profesor.

El conocimiento tácito y el conocimiento situado van ocupando un lugar en las investigaciones, sin que se confundan uno y otro. El conocimiento tácito, como había sido descrito por Michael Polanyi, no es necesariamente conocimiento situado y viceversa. Pero podrían serlo. Robert E. Orton, al analizar el concepto de conocimiento pedagógico de los contenidos de Shulman¹⁰, plantea la relación

entre ambos como un problema filosófico, y contrasta las posturas de Bruner, que diferencia conocimiento paradigmático, científico, que no puede ser ambiguo, y conocimiento narrativo, que sí puede serlo, con la postura de Gary Fenstermacher, que hace un análisis lógico de los conocimientos de los docentes, y finalmente, los compara con el trabajo de Buchmann, que hace un análisis literario de las conversaciones de los maestros. ¿Por qué se adopta una u otra postura frente a este tema? La diferencia, dice Orton, es “una cuestión de gustos” (1993:3) y aclara, que lo que ocurre es que la cuestión, como lo afirmaba Shulman, admite distintas posturas, métodos y objetos. El punto importante es cómo se valida, se evalúa, se forma el conocimiento del docente. Pero, al menos en el presente, no hay acuerdo acerca de las clases de conocimiento, de cómo se forman, cómo expresan, y cómo se estudian.

Parte de ese conocimiento es declarativo aunque lo cierto es que no hay un algoritmo para su producción, no lo hay para la enseñanza como no lo hay para la producción de conocimiento en ciencias. Si se trata de evaluar el conocimiento para la enseñanza se añade un aspecto adicional al descriptivo, la dimensión normativa intelectual. ¿Si parte del conocimiento es tácito, cómo inferirlo? ¿Cómo saber qué piensa cuando actúa? Habría que tratar de conectar las causas de sus creencias y la justificación del conocimiento. Pero aún así, no sería suficiente para afirmar que la conducta es “buena” desde el punto de vista de la enseñanza,

El paradigma situacionista, tal como lo describen H. Borko¹¹ y Julie Hinde McLeod¹² se consolida como perspectiva teórica y se despliega en líneas de investigación, con raíces en varias ciencias sociales. En este paradigma, se entiende a la enseñanza como un acto social, definido por los contextos socio-culturales, biográficos e históricos, más que por su contexto estructural, que era el que había sido estudiado inicialmente. Si los enfoques hasta allí, respondían a teorías psicológicas, se incorporan ahora otras influencias, la antropología, la sociología y, también, la psicología social, que ofrecen nuevos marcos de análisis. El conocimiento se construye, desde este punto de vista, en la participación en actividades sociales, en relación con las prácticas sociales. Para acceder al conocimiento del docente no es suficiente estudiar su trabajo en clase. Es menester incluir otros contextos. Y hay que introducir en el estudio el examen del programa de formación profesional del docente, a los docentes en tanto aprendices del sistema, a los formadores de formadores y, siempre, al contexto. En este marco se encuentran algunos estudios que se ocupan solamente de los docentes que aprenden, otros sobre futuros docentes y formadores de formadores y, también, diferentes trabajos en los que se comparan múltiples programas de formación en los que se abarca a los cuatro componentes.

El trayecto de la formación comienza mucho antes del ingreso a la institución de formación docente, como lo habían señalado inicialmente John Dewey, a principios del siglo XX y en investigacio-

nes sobre las creencias de los docentes, los trabajos primeros de Tabachnik y Zeichner¹³ y los posteriores, por ejemplo, de James Rath¹⁴ y Mary M. Kennedy¹⁵

En este enfoque, la mayor parte de los estudios sobre comunidades de trabajo muestran que programas de alta calidad pueden ayudar a los docentes a mejorar su trabajo, pero son programas pequeños, la investigación es intensiva y los participantes son voluntarios para probar nuevas ideas. Son programas que logran ciertamente cambiar las prácticas de la enseñanza. Se llega a la conclusión de que para esto suceda es necesario que los docentes posean un conocimiento rico y flexible de lo que enseñan. Varios trabajos concluyen que comprender los hechos centrales y los conceptos de la disciplina, saber cómo se conectan las ideas, y los procesos que se usan para establecer el nuevo conocimiento y determinar su validez son condiciones necesarias. (Anderson, 1989, Ball, 1990, Borko y Putnam, 1996, McDiarmid, Ball y Anderson, 1989). Se concluye que el programa de formación debe incluir los contenidos de la materia a enseñar. Debe implicarse a los docentes en actividades como resolución de problemas o experimentación en laboratorio. El proyecto de trabajo con cambio conceptual es particularmente efectivo. Pero una condición para su efectividad es que el docente reciba apoyo continuado a lo largo del año en su trabajo escolar.

En esta línea de investigación se focaliza la atención en que para guiar el pensamiento de los alumnos es necesario que los docentes lo conozcan.

Deben aprender a escuchar y a debatir con sus colegas y con los alumnos. Los proyectos de enseñanza por cognición guiada muestran que, si bien son apreciablemente efectivos, la enseñanza siempre tiene, sin embargo, resultados contingentes. El aprendizaje significativo es un proceso lento e incierto para maestros y alumnos. (Carpenter & Fennema, 1992; Fennema, Franke, Carpenter & Carey, 1993; Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs & Epsom, 1996; Franke, Carpenter, Levi & Fennema, 2001) Varios investigadores trabajaron sobre componentes positivos de la comunidad de trabajo y hallaron que los contextos y las actividades que realizan los docentes son parte fundamental de lo que aprenden (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Los docentes no sólo aprenden en las aulas donde enseñan. Los formadores de formadores son muy importantes. Tienen que enseñar a usar y usar ellos mismos de manera muy flexible el currículo, enseñar a usarlo en diferentes contextos y de diferentes maneras.

Cada trayectoria docente es única. La teoría de la enseñanza universal no se adecua a las situaciones particulares. El contexto es relevante, no puede ser predeterminado, es multifacético y fluido. No hay una grilla invariante de conocimientos que pueda imponerse. La crítica al conocimiento de los docentes como conocimiento técnico tiene bases habermasianas. El conocimiento técnico de la profesión no es suficiente porque no sirve para resolver las complejidades que ella presenta. Debe estar mediado

con conocimiento comunicativo. El lenguaje, en cada situación, es la herramienta de acceso que sirve para desarrollar relaciones y negociar información. El conocimiento comunicativo, la comprensión hermenéutica, implican legitimidad, confianza, sinceridad y comprensión en cada interacción con diferentes personas y de diferentes maneras. El conocimiento crítico da forma a las acciones del docente y, a la vez, se forma a través de las experiencias que ocurrieron en toda interacción que mantuvo a lo largo del trayecto que realizó antes, durante y después de su proceso de formación inicial. Entre los estudios que se enmarcan en este enfoque se encuentran los trabajos sobre biografías de los docentes, que los estudian, algunos con extrema minuciosidad, en su individualidad y en sus contextos socioculturales, históricos, geográficos y políticos, para comprender los procesos de su construcción de su identidad personal y profesional.

Tratando de dar consistencia al relevamiento de posturas respecto de los pensamientos de los profesores y de su relación con sus acciones profesionales, Mary M. Kennedy (2008) produce una categorización en tres clases de trabajos¹⁶: en primer lugar, los que estudian descriptivamente los procesos específicos de programación, evaluación, toma de decisiones sobre la marcha; en segundo lugar, los que procuran comprender cómo el trabajo de enseñanza afecta el pensamiento de los docentes y cómo se adaptan a las situaciones de clase y, por último, en tercer lugar, los trabajos que se interesan por la posibilidad de contribuir a

generar un cambio a partir de comprender cómo piensan los docentes y cómo influye este pensamiento sobre la calidad de la enseñanza en la práctica. La autora muestra que todos estos trabajos aportan conocimiento de gran riqueza sobre el tema. Acá nos referiremos sólo a los que incluye en la tercera categoría, los que piensan en poder emplear estos conocimientos que aporta la investigación para influir sobre la práctica y mejorarla y a los tres que Kennedy incluye. El de Walter Doyle (1986-96) sobre ecología del aula y las actividades académicas, en el que identifica cinco rasgos importantes en la vida de la clase: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Profesores y alumnos deben acomodarse a estas circunstancias. Pero esta adaptación no se realiza bien, se fragmenta el trabajo del alumno, de modo que las tareas intelectuales complejas, para facilitarlas, se convierten en tareas de trabajo. Otro trabajo que elige Kennedy para ejemplificar esta categoría es de Larry Cuban. (1986) dónde se pregunta éste cómo las circunstancias de la enseñanza influyen sobre la práctica del profesor. Tratándose de un autor que se preocupa especialmente por los cambios en la educación, en este caso, la variable es elegida porque su preocupación es pensar cómo pasar de prácticas centradas en el profesor a prácticas centradas en el alumno. El tercer trabajo incluido por Kennedy es su propia investigación publicada con el nombre de *"Inside Teaching"* (2005)¹⁷, excelente trabajo en el que estudia las hipótesis acerca de que los docentes necesitan más conociemien-

tos, en general, así como de estrategias de enseñanza y que la personalidad del docente o sus inclinaciones impiden la instalación efectiva de las reformas en educación. Trata, igualmente, de ver si las creencias de los docentes están en conflicto con las de los reformadores y si los docentes basan sus prácticas sobre sus creencias; si las circunstancias de la enseñanza impiden las reformas y si los fines de las reformas no son realistas. Encuentra alguna evidencia de que todas estas hipótesis tienen algún sustento, pero agrega otra, y es la de que las reformas son demasiado ambiciosas. Sus hallazgos son muy interesantes y encuentra que, en ocasiones, el profesor toma decisiones contradictorias, de tal modo que afectan el logro de los objetivos, o que disminuyen las motivaciones de los alumnos o, inclusive, los propósitos declarados por el mismo docente.

A los estudios mencionados antes por Mary M. Kennedy, podemos añadir otro¹⁸, de la misma autora, en el que se comparaban programas de formación sobre la base de su influencia sobre los aprendizajes de los alumnos. Entre sus conclusiones, la autora señalaba que en los estudios sobre diferentes programas de capacitación, el análisis de los que estuvieron centrados fundamentalmente en las conductas de los profesores, demostraron ejercer una influencia menor sobre el aprendizaje de los alumnos que los programas dirigidos a ampliar el conocimiento disciplinar de los profesores, a estudiar el currículo, o a dirigir la mirada de los docentes hacia cómo estudian la disciplina los alumnos.

Las investigaciones indicaban, además, que los conocimientos que proveían los programas de capacitación más exitosos no tendían a desarrollar contenidos limitados sólo a la disciplina a enseñar, sino que estaban destinados a trabajar sobre cómo aprende el alumno la disciplina.

A los trabajos que hemos aludido hasta acá se añaden otros, que también abordan las creencias y conocimientos que tienen los docentes acerca de la enseñanza, como por ejemplo, el de Anne Vause de 2009¹⁹ que hace un extenso recorrido a través de las investigaciones sobre el tema.

Y, por último, desde otro enfoque, el de la filosofía de la educación, un trabajo como el de Hunter McEwan²⁰ nos muestra cómo, desde otra perspectiva disciplinaria, el tema es abordado a partir de la construcción de una reflexión narrativa que parte de la construcción de genealogías de las ideas y de retratos de modelos que sirven como metáforas de la concepción de enseñanza y de docente. En el pensamiento, Protágoras, por un lado, y Platón, por el otro, antecedido éste en la tradición por el centauro Quirón, se enfrentan, y los mitos juegan un papel explicativo y fundante de la oposición entre la enseñanza entendida por el sofista como una técnica que usa métodos para darle al alumno lo que él no posee y la otra concepción, la platónica, en la que la enseñanza se entiende como una especial relación personal entre maestro y alumno, que se eligen mutuamente y en la que el maestro actúa como un sanador de heridas.

Hasta acá, como vemos, las investigaciones sobre los conocimientos del docente y cómo éstos se forman, responden a distintos enfoques que producen conclusiones diversas.

Creencias previas que no se modifican; conocimientos que deben aprenderse previamente a su puesta en práctica, conocimientos que se desarrollan durante la práctica; aprendizaje en el instituto de formación, aprendizaje en el lugar de trabajo y durante el trabajo; conocimientos declarativos y conocimientos tácitos; cogniciones situadas, conocimientos generalizables, conocimientos sistematizados; conocimientos prescriptivos y normativos, conocimientos auto-creados y auto-organizados. De esta gran variedad de opciones tan diversas, ¿puede surgir un programa de formación fundamentado, justificado y validado?

Las políticas de formación docente

Las políticas de formación docente se comprometen con el mejoramiento del sistema escolar en todas sus modalidades y niveles. Deben atender a una multiplicidad de cuestiones, entre otras, el hecho de que, en la educación, todas las disciplinas están implicadas y todas las formaciones están interconectadas. No se puede modificar sólo una porción del sistema de formación de los alumnos sin articular este cambio con la formación de los docentes, ni se puede cambiar la formación de los docentes sin atender al resto del sistema y sin tener en cuenta cuál es el sistema escolar del que ellos mismos provienen.

La variedad de programas de formación existente actualmente en el mundo es muy amplia y no cuenta con evaluaciones o estudios de eficacia que puedan conducir a conclusiones generalizables. Esto es así porque las evaluaciones no parecen haber tenido suficiente profundidad, las comparaciones han resultado muy difíciles de interpretar y porque los sistemas nacionales son realmente diferentes. A ello deben incorporarse las variadas conclusiones que diversos enfoques teóricos han asumido ante la complejidad de la actividad profesional de los docentes.

Entre las problemáticas que presenta la adopción de una o varias políticas de formación docente se encuentran la de optar entre políticas centralizadas o descentralizadas, ante la comprobación de que esta decisión está lejos de ser irrelevante, como se manifiesta, por ejemplo en el Informe McKinsey²¹ que, a partir de sostener que un sistema educativo no puede ser mejor que sus docentes, compara el comportamiento respecto de la autonomía de escuelas y docentes en los países que pasaron del término medio del *ranking* en el Examen PISA a los primeros lugares y lo que se hizo en aquellos otros países que, estando por debajo de la media, lograron llegar a esta posición. En el primer caso se dio mayor autonomía, con muy buenos resultados; en el segundo caso, se dio mayor directividad, también con buenos resultados. La solución, pues, no fue la misma para uno y otro caso. Si se siguiera esta línea, habría que comenzar por ver cuál es nuestra situación actual.

Otro asunto a resolver es cuál ha de ser la segmentación que se dé a los procesos de formación en cuanto a niveles, modalidades de escolaridad, de alumnos, de escuelas, etc.

Se añade a éstas la decisión acerca del papel a otorgar a las universidades en la formación de los docentes. En el mundo se encuentran sistemas que han concentrado toda la formación en las universidades, aquellos que lo están haciendo gradualmente, los que deciden hacerlo de manera parcial y sólo para los profesores del ciclo superior de la escuela secundaria y, aún, aquéllos que están gradualmente pasando la formación de las universidades a establecimientos no universitarios.

Las cuestiones curriculares de los programas de formación no son, tampoco, un problema menor. Aunque parece haber un cierto acuerdo acerca de que la formación pedagógica es indispensable, su relación con la formación disciplinar no es cosa de solución unánime. ¿Han de ser simultáneas o pueden ser sucesivas en uno u otro sentido? No hay investigación que avale la adopción de una u otra solución. Más bien “parece ser cuestión de gusto”, o de necesidad. En muchos países la escasez de docentes en general o en áreas determinadas es manifiesta y se ha procurado solucionar el problema atrayendo a personas con conocimientos disciplinares o de otra naturaleza, reconocidos académicamente o reconocibles, para brindarles la formación pedagógica general y específica que los habilite para la enseñanza. Los resultados de esta apertura

de puertas para el acceso a la docencia, hasta donde se conocen, muestran que ha dado buenos resultados, tanto en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza cuanto a la provisión de docentes necesarios para el funcionamiento del sistema. Por otra parte, se ha observado que la adscripción que manifiestan los docentes de primaria corresponde a su función pedagógica, en tanto que la de los docentes de secundaria lo es a la disciplina que enseñan y en la que fueron formados, por lo que la simultaneidad que se ha dado en nuestro país en los institutos de formación docente para el nivel podría no haber contribuido a modificar la construcción de la identidad profesional de los docentes, una cuestión que sería deseable investigar.

Un problema adicional y cuya iluminación mucha de la investigación que se ha realizado podría contribuir a resolver de modo adecuado, es la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica. Es probable que los paradigmas en conflicto puedan armonizarse y considerarse como complementarios. La teoría es indispensable porque es el único modo de acceder a la posibilidad de efectuar generalizaciones. La práctica, sin embargo debe ser resuelta en situaciones únicas. El docente, con sólidos conocimientos teóricos debe ser formado en la adaptación variada y flexible de los principios teóricos a las condiciones cambiantes de su realidad de trabajo²².

¿Qué lugar dar a la formación en investigación? En los sistemas existentes, las proporciones que se encuentran en los currículos de formación docente varían de 0% a una proporción alta del total

de la actividad curricular. El componente de investigación es importante, sin embargo, en la formación de los docentes, porque deberán ser capaces de mostrar a sus alumnos que el conocimiento se construye y deberán orientarlos para que ellos mismos emprendan pequeños trabajos de indagación como actividad de aprendizaje.

Finalmente. ¿Dónde se formará el docente, qué lugar tendrá su trabajo en la escuela? ¿Será previo a la finalización de su formación teórica o será posterior a su finalización? ¿Deberá realizarse desde el principio? Las investigaciones sobre la importancia del pensamiento en la práctica muestran que sería conveniente una iniciación temprana: adelantar los procesos de inducción superponiéndolos sobre la formación inicial. Sin embargo, la supervisión es fundamental en este componente de la formación. La orientación experta es indispensable y la práctica en una escuela mala es destructiva. La formación en las escuela, no podrá ser mejor que lo que son las escuelas. El sistema de formación debe funcionar interconectado entre sí y con las escuelas, y si la escuela es un lugar de formación y así debe ser, la escuela donde se practica y se forma debe ser excelente, no sólo para el docente en formación sino para sus alumnos.

Un lugar de enorme importancia tiene en la formulación de una política de formación, la resolución de cómo ha de de planificarse e implementarse el programa de desarrollo profesional continuo de los docentes, sin el cual todo esfuerzo en la formación inicial terminaría desactualizándose y desapareciendo.

En una entrevista, Linda Darling-Hammond (2002) resumió las características de un buen sistema de formación docente: debe ser coherente, conectado tanto con la práctica como con la teoría, debe tener en cuenta que la combinación de la práctica y del trabajo académico es muy importante, debe construirse una fuerte relación entre la universidad y las escuelas, debe estar muy centrada en el estudiante, y debe haber capacitación clínica orientada por un tutor experto que trabaje muy bien con los docentes noveles, co-programando y co-enseñando con ellos, dándoles consejo y orientación y ayudándoles a resolver problemas²³.

En la formulación de una política pública para la formación docente no se puede olvidar que todos tienen creencias. Los propios docentes, los estudiantes, las autoridades, el público y los políticos. Muchos son los interesados en las soluciones que se den a este tema.

No podemos olvidar que los docentes se encuentran entre el grupo probablemente más numeroso de empleados de la administración pública. Los docentes tienen voz y conocimiento profesional, tienen ideas y aspiraciones, tienen responsabilidad social y tienen identidad personal. Hemos visto que piensan. Así lo demuestran, si necesitáramos que fuera demostrado científicamente, las investigaciones que desde distintos enfoques se han hecho. Y también se concluyó de la misma manera que cuando piensan en conjunto, piensan mejor.

La formación docente, la mejor formación docente tiene como objetivo crear la mejor escuela para nuestros alumnos. Pensemos en conjunto cuál ha de ser la mejor política para la construcción del mejor sistema educativo para todos, para nuestros alumnos y para nuestros futuros docentes, ya que no podrá haber uno sin el otro.

Notas

1. Profesora de Filosofía y Pedagogía (Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González") Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría en Didáctica (UBA) Beruti 3464 Piso 5 (1425) CABA; 54-11-4821-2898; acamilloni@arnet.com.ar
2. KIRKLAND, T. A. (2011). *An Introduction to policy process. Theories, concepts and models of public policy making*, Armonk, M. E. Sharp (third ed.) pp. 8-9.
3. MAY, P. J. (1992). *Policy Learning and Failure*. *Journal of Public Policy*, 12, pp. 331-354.
4. OCDE (2005). *Développer les connaissances et les compétences des enseignants. Repères pour l'élaboration des politiques* Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation, Mai.
5. SCHWILLE, J.; DEMBELÉ, M. in collaboration with SCHUBERT, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving policy and Practice*. Paris, International Institute for Educational Planning, UNESCO.
6. COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K. M. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
7. DARLING-HAMMOND, L. (2001). "Thoughts on Teacher Preparation" <http://www.edutopia.org/elenas-story-envisioning-making-teacher>
8. BEN-PERETZ, M. (2011). "Teacher Knowledge: What is it? How we uncover it? What are its implications for schooling?" *Teaching and Teachers Education* Vol 27, Issue 1, January, p 3-9
9. SHULMAN, L. (1989). "Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en WITTROCK, Merlin C., *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
10. ORTON, R. E. (1993). "Two Problems in the Teacher Knowledge" *Philosophy of Education, Philosophy of Education Society*.
11. BORKO, H. (2004). "Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain" *Educational Researcher*, Volume_33_No_8/02 http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/_ERv33n8_Borko.pdf
12. MCLEOD, J. H. (2000). "Teacher working Knowledge: The Value of Lived Experience" *ultiBASE*. Presented at the Seventh International Literacy and Educational Research Netywork (LERN). Conference on Learning, RMIT University, Melbourne.
13. ZEICHNER, K. M. & TABACHNICK, B. R. (1981). "Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience?" *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11
14. RATHS, James (2001). "Teachers' beliefs and teaching beliefs". *Early Childhood Research & Practice*, 3(1). Retrieved July 3, 2006, from <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>

- ¹⁵ KENNEDY, M. M. (2004). "Reform ideals and teachers' practical intentions" Education Policy Analysis Archives, 12(13), April 7 <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n13/>.
- ¹⁶ KENNEDY, M. M. (2008). "Teachers Thinking about Practice" en 21st. Century Education: a Reference Handbook Volumen 2 (ed.Thomas L. Good) Thousand Oaks, Cal, SAGE Publ. pp. 21-30.
- ¹⁷ KENNEDY, M. M. (2006). *Inside Teaching: How Classroom Life Undermines Reform*, Harvard University Press.
- ¹⁸ KENNEDY, M. (1998). "Form and Substance in Inservice Teacher Education" Research Monograph No. 13 National Institute for Science Education University of Wisconsin-Madison , December.
- ¹⁹ VAUSE, A. (2009). "Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte de enseigner" N° 66, Avril, Girsef/Chaire UNESCO de Pédagogie Universitaire
- ²⁰ MCEWAN, H. (2011). "Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits" Journal of Philosophy of Education Vol. 45 N°1, pp. 125-140.
- ²¹ BARBER, M.; MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, OEI PREAL (documento que fue originalmente preparado y publicado por McKinsey & Company bajo el título: Barber, Michael y Mourshed, Mona (2007) "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office.) http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- ²² CAMILLONI , A. W. de (2007): "El sujeto del discurso didáctico" en CAMILLONI, Alicia W. de, COLS, Estela, BASABE, Laura y FEENEY, Silvina, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- ²³ *Developing coherent and system-wide Induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers*. (2010). European Commission Staff Working Document SEC