

# Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico

Inés Aguerrondo

Universidad Católica de Argentina. IIPE/UNESCO-Buenos Aires  
inesague@gmail.com

Lea Vezub

Universidad de Buenos Aires  
leitiv@gmail.com



Recibido: 31/03/11  
Aceptado: 21/06/11

## Resumen

Numerosos documentos e investigaciones han puesto en evidencia la importancia de los docentes para comprometer a los estudiantes en las actividades escolares y en su aprendizaje, a fin de que participen en los procesos de cambio e innovación pedagógicos. La formación inicial constituye una instancia fundamental en la configuración de la identidad profesional docente, ya que sienta las bases para que el profesorado pueda ejercer el liderazgo pedagógico que actualmente demanda la complejidad de la tarea educativa.

En este marco, cabe preguntarse si las características que han asumido las instituciones formadoras y su cultura académica proporcionan condiciones adecuadas para transmitir a los futuros docentes los saberes, las actitudes y las habilidades propias del liderazgo pedagógico. El artículo resume los resultados principales obtenidos en una investigación cualitativa sobre los rasgos de las instituciones de formación docente en la Argentina, para volver a analizarlos desde la perspectiva de su contribución al liderazgo pedagógico.

**Palabras clave:** formación docente inicial; condiciones institucionales; liderazgo pedagógico.

**Resum.** *Les institucions terciàries de formació docent a l'Argentina. Condicions institucionals per al lideratge pedagògic*

Nombrosos documents i investigacions han posat en evidència la importància dels docents per comprometre els estudiants en les activitats escolars i en el seu aprenentatge, a fi que participin en els processos de canvi i d'innovació pedagògics. La formació inicial constitueix una instància fonamental en la configuració de la identitat professional docent, ja que assenta les bases perquè el professorat pugui exercir el lideratge pedagògic que actualment demana la complexitat de la tasca educativa.

En aquest marc, cal preguntar-se si les característiques que han assumit les institucions formadores i la seva cultura acadèmica proporcionen condicions adequades per transmetre als futurs docents els sabers, les actituds i les habilitats pròpies del lideratge pedagògic. L'article resumeix els resultats principals obtinguts en una investigació qualitativa sobre

els trets de les institucions de formació docent a l'Argentina, per tornar a analitzar-los des de la perspectiva de la seva contribució al lideratge pedagògic.

**Paraules clau:** formació docent inicial; condicions institucionals; lideratge pedagògic.

**Abstract.** *Teacher training provided by higher education institutions in Argentina. Cultivating institutional conditions for educational leadership*

More and more documents and researches have demonstrated the importance of teachers to involve students in school activities and their own learning, taking part in the processes of pedagogical changes and innovation. Initial training constitutes an essential request for the configuration of professional identity of teachers because it lays the foundations of pedagogical leadership that the complexity of educational processes demands at present.

Within that framework, we should ask ourselves whether the features taken by training institutions and their academic culture provide appropriate conditions for transmitting suitable knowledge, attitudes and abilities to future teachers for pedagogical leadership. This article summarizes the major findings obtained from a qualitative research, carried out in Argentina, on features of training institutions, which was reanalyzed from the perspective of its contribution to educational leadership.

**Key words:** initial teacher training; institutional conditions; educational leadership.

### Sumario

Presentación	El perfil académico de los IFD, las carreras y los procesos formativos
Propósitos, alcances y metodologíadel estudio	Las condiciones institucionales de la formación docente inicial frente al liderazgo pedagógico
Resultados obtenidos	Referencias bibliográficas
La identidad institucional de los IFD, los modelos organizacionales y las formas de gobierno	
El perfil y la trayectoria de los formadores	

### Presentación

A partir de los años noventa, la preocupación por la formación de los docentes ha ocupado un espacio creciente hasta constituir un problema central de los gobiernos, las políticas y las reformas educativas. Así lo manifiestan varios estudios y documentos internacionales al señalar que los docentes son un actor clave, con gran influencia sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2007; Informe Comisión de la Unión Europea, 2007, 2010). Los programas de formación y desarrollo profesional docente han pasado a ser un componente estratégico para mejorar la calidad educativa, profundizar la capacidad de inclusión social

de las escuelas, implementar innovaciones pedagógicas y reorientar los sistemas escolares hacia nuevas metas más acordes con los cambios operados en la sociedad, la cultura, la ciencia, la política y la economía.

La importancia dada al tema ha sido acompañada por la producción del campo académico y la investigación, donde también se verifica un aumento de los estudios y de las publicaciones dedicadas a la cuestión docente. En este marco, la concepción misma acerca de este objeto de estudio e intervención se ha complejizado y diversificado, de modo que se han abierto distintas líneas de trabajo e investigación, algunas de estas realizadas desde perspectivas sociológicas, otras desde enfoques antropológicos o desde las tradiciones de la psicología cognitiva y del pensamiento del profesor.

La bibliografía de la última década ha avanzado sobre la idea de la formación didáctica como un proceso de *larga duración* (Marcelo García, 1999; Bullough, 2000; Ávalos, 2002) que ocurre durante toda la trayectoria de desarrollo profesional del docente (Vezub, 2008a), más que en momentos puntuales y aislados (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esto significa reconocer distintos momentos, fases e hitos en la configuración de la identidad profesional docente. En primer lugar, su prehistoria, reflejada en las autobiografías escolares de los enseñantes (Knowles, 2004); luego, la etapa sistemática y formal que brinda la formación docente inicial, hasta los espacios de socialización e inducción profesional de los primeros años, y las instancias posteriores de perfeccionamiento continuo y aprendizaje permanente.

La formación docente inicial ha sido en parte puesta entre paréntesis o colocada bajo sospecha, como consecuencia de los estudios que demostraron el bajo impacto que tiene (Contreras, 1987; Terhart, 1987; Davini, 2002; Knowles, 2004) frente a la biografía escolar vivida como alumnos, a los modelos de docencia previamente interiorizados en la trayectoria escolar y al proceso de socialización e inmersión profesional que los novatos viven en las instituciones educativas, más proclives a la conservación que a la renovación. Es por ello que, últimamente, muchos gobiernos han apostado por fortalecer la formación continua y en servicio. No obstante, como sostiene Bolívar (2006), la formación inicial se constituye como un proceso clave en la configuración de la primera identidad de los docentes, puesto que condiciona su posterior inserción, desempeño y las formas de entender y ejercer la profesión, razón por la cual no puede ser descuidada.

La apuesta por una formación inicial de calidad, relevante y sustantiva, que sienta las bases del desarrollo profesional posterior, constituye un recurso fundamental para mejorar los sistemas educativos a mediano y largo plazo. Si se pretende afianzar el liderazgo de los profesores en las aulas, que sean capaces de orientar el aprendizaje de los estudiantes e incrementar la relevancia de las experiencias educativas, no es posible descuidar lo que sucede en el interior de las instituciones formadoras. Es por ello necesario buscar mecanismos adecuados para fortalecerlos y apoyarlos en su tarea. En este contexto, cobra interés explorar las características de las instituciones que forman profesores y maestros y analizar en qué medida están en condiciones de desarrollar en

los futuros docentes las habilidades y las nociones necesarias para que lideren el aprendizaje de los alumnos y realicen un proceso continuo de reflexión y cambio pedagógico.

### Propósitos, alcances y metodología del estudio

Bajo esta perspectiva, en 2007, transcurridos unos diez años de la reforma educativa y curricular que comenzó hacia mediados de la década de 1990 y que afectó fuertemente al sistema educativo, puesto que generó además nuevos escenarios para las instituciones superiores en la Argentina, se emprendió un estudio de corte cualitativo en diecinueve instituciones públicas de formación docente del país<sup>1</sup>. En este artículo, se resumen algunos de los resultados principales obtenidos en la investigación para volver a analizarlos desde la perspectiva del liderazgo pedagógico. Nos proponemos examinar los hallazgos realizados bajo la idea de que las condiciones institucionales y el perfil de los formadores son elementos clave en la conformación de las actitudes de liderazgo de los futuros docentes.

El proyecto analizó tres grandes temas: la organización de las instituciones; las actividades académicas, de investigación y formación que desarrollan, y los rasgos de los formadores de docentes. El trabajo de campo se concretó entre los meses de abril a junio de 2007 en diecinueve institutos de formación docente (en adelante, IFD) pertenecientes a ocho provincias argentinas y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se visitaron tres establecimientos de cada región, más otros cuatro de la zona metropolitana (dos pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y dos al Conurbano Bonaerense), que forma parte de los territorios con mayor población e institutos del país<sup>2</sup>.

Los cambios ocurridos, y el diagnóstico generalizado de los técnicos y de los expertos que mostraban el desajuste existente entre la formación recibida y las demandas y las exigencias reales del trabajo docente, hicieron necesario un análisis directo de las instituciones. Se buscó obtener una descripción que mostrara lo que sucedía en su interior y cuál era la situación al cabo de diez años de la implementación de cambios significativos en el plan de estudios, en la extensión de la carrera de maestros de nivel inicial y primario y en la reorganización de las funciones institucionales, entre otras de las transformaciones ocurridas.

1. El proyecto «Los profesorado de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones» se desarrolló en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y contó con el apoyo financiero de la Fundación Lúminis. Tuvo dos etapas, la primera cualitativa abordó 19 institutos y se resume en este artículo. La segunda utilizó procedimientos cuantitativos para analizar los datos de la totalidad (1.099) de los institutos informados en el Relevamiento Anual de Establecimientos 2004 y el perfil de los 42.376 formadores recogido a través del Censo Nacional de Docentes del mismo año.
2. De los 1.099 institutos de formación docente, la provincia de Buenos Aires tiene 353. Y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 88.

Dada la heterogeneidad del sistema formador de docentes en la Argentina y excluidas las universidades del estudio<sup>3</sup>, así como los IFD privados, se realizó la *selección de los casos*, considerando que se manifestaran diversas características para tener un abanico de los distintos tipos de establecimientos que comúnmente se encuentran en el país. De este modo, se eligieron institutos de tamaño pequeño, con escaso alumnado, algunos medianos y otros grandes. Institutos radicados en las grandes ciudades capitales y otros en localidades más alejadas del interior del país. Además, se consideró el nivel educativo para el cual los establecimientos forman profesores: se buscaron IFD que dictaran carreras para las especialidades del nivel secundario, otros que formaran solo docentes de nivel inicial y primario y otros que reunieran oferta académica para ejercer la docencia en varios niveles del sistema. También se tuvo en cuenta el origen histórico de los establecimientos<sup>4</sup>: escuelas normales nacionales (transferidas entre 1992 y 1995) y otros centros que hubieran sido creados directamente bajo la dependencia de las autoridades educativas provinciales.

Los *propósitos* de la investigación se centraron en describir los principales rasgos que constituían la cultura académica de las instituciones y en analizar los perfiles y las trayectorias profesionales de los formadores. Asimismo, se buscó iniciar una base empírica relacionada con algunos *supuestos*, bastante extendidos en la comunidad académica, sobre el funcionamiento de las instituciones terciarias de formación docente en el país. Entre ellos:

- La idea de que estas instituciones funcionan con un *fuerte componente endogámico*, con escasos vínculos hacia el exterior, poco contacto con la producción científica y pedagógica académica, lo que las lleva a reproducir sus propios saberes, circuitos de formación y recursos humanos.
- La tendencia a la *«secundarización» de los institutos*, que se expresa en su funcionamiento general, en los regímenes de cursada, en el vínculo entre profesor y alumno y en el bajo nivel de exigencia de los estudios. Estos componentes se desarrollarían de manera similar a los del nivel secundario, con lo cual se alejaría a los IFD de los modelos de formación profesional y de la cultura académica propias del nivel superior universitario.
- El *impacto de las reformas de los años noventa* en la vida cotidiana de las instituciones, valorado generalmente en forma negativa, tanto por los especialistas como por los actores institucionales.

Para el trabajo de campo, se utilizaron diferentes *instrumentos* de recolección de información y se consultaron diversos actores (profesores formadores, directivos, coordinadores de departamentos). Se confeccionaron un total de

3. En la Argentina, la formación de maestros de nivel inicial y primario y gran parte de la de los profesores de secundaria se realiza desde 1971 en el nivel superior en institutos terciarios, pero básicamente fuera de las universidades, aunque estas colaboran con un 15% de estas ofertas.
4. Los años de creación de los 19 institutos en los que se realizó el trabajo de campo oscilan entre 1879 y 1999. Doce son ex escuelas normales nacionales y el resto de fundación provincial.

seis instrumentos, entre los cuales se recogieron 128 cuestionarios a docentes formadores y se entrevistó a 104 profesores. Los instrumentos de entrevista y observación eran de carácter semiestructurado. En el caso de las entrevistas, todas las preguntas eran abiertas y las categorías fueron construidas posteriormente para sistematizar la abundante información obtenida. El orden de los ítems podía ser alterado a partir de la dinámica y del intercambio que se establecía con cada actor consultado. Cada entrevista y cada cuestionario eran acompañados por una serie de datos de base previamente estructurados para facilitar su análisis posterior: el tipo de título, la antigüedad docente general e institucional, la experiencia en otros niveles, el nivel de instrucción alcanzado por los padres, la condición del cargo, etc.

**Cuadro 1.** Tipos de instrumentos de recolección de información y cantidad aplicada

Instrumentos	Cantidad
Ficha de datos institucionales	19
Observación del entorno institucional	15
Entrevista a miembros del equipo directivo	22
Entrevista a los formadores	104
Cuestionario autoadministrado a formadores	128
Observación de la clase	16

Fuente: Aguerrondo y Vezub, 2008a.

El cuestionario autoadministrado fue repartido a los formadores durante las estadias de campo en cada instituto y luego recogido por los investigadores. Dado que se trataba de una herramienta a ser completada sin la presencia de los investigadores, las preguntas que se formularon fueron en su mayoría cerradas con opciones de respuestas prediseñadas<sup>5</sup>. Para la observación del espacio institucional y de las clases, se confeccionó una guía con pautas generales e interrogantes para orientar la mirada. Se definieron los aspectos a observar y una serie de tópicos específicos que debían ser completados al finalizar cada observación. Se valoraba la frecuencia o la cualidad de su aparición, según el caso.

La información proveniente de los seis instrumentos aplicados fue triangulada y contrastada entre sí, al igual que los datos de las distintas fuentes

5. Los cuestionarios estructurados destinados a los profesores formadores indagaban sobre los siguientes tópicos: la forma en que habían accedido a las horas docentes en el nivel superior; la incidencia de los procesos de transformación en sus estrategias y actividades de desarrollo profesional; la organización del trabajo docente en el instituto; opiniones sobre la calidad de la formación docente en el país, el plan de estudios y los problemas de la formación; las estrategias y los modelos pedagógicos que utilizan en sus clases, en la formación; las actividades de desarrollo profesional docente que desarrollan.

relevadas (documentos / normativa; datos institucionales objetivos; opiniones de los formadores y de los directores). Entre las dimensiones de análisis institucionales, se examinaron:

- El origen histórico de las instituciones, matrices institucionales.
- La formas de gestionar y organizar el trabajo de los profesores, el rol y las tareas desempeñadas por los directivos.
- Las formas de gobierno institucional y la normativa que regula (consejos directivos, consultivos, académicos, participación de los estudiantes).
- La oferta académica institucional, los cambios ocurridos en la última década, apertura y cierre de carreras.
- La demanda de estudios docentes, la evolución de la matrícula.
- Los proyectos de investigación y capacitación.
- Los regímenes de cursada.
- Las formas de ingreso, de evaluación y acreditación de los estudiantes.
- Los procesos y las prácticas formativas.
- La disponibilidad de recursos, el equipamiento tecnológico, las bibliotecas, los laboratorios, la conectividad a Internet, etc.

En relación con los formadores de docentes, se trabajó en torno a las siguientes dimensiones:

- El perfil sociodemográfico de los formadores.
- La trayectoria académica y docente de los formadores (títulos de grado y posgrado, experiencia docente en otros niveles educativos).
- Los mecanismos de selección y de ingreso de los formadores a los cargos docentes en los institutos.
- Las estrategias de desarrollo profesional de los formadores y su relación con las reformas de los años noventa.

También se realizó una aproximación a la dimensión curricular y a las prácticas de formación a través de la observación de clases; de las apreciaciones de los actores sobre ciertos aspectos del currículo que fueron recogidas mediante las entrevistas y los cuestionarios, y del relevamiento de los denominados *espacios de definición curricular institucionales*, que comenzaron a implementarse como parte de los cambios que introdujo la reforma de los años noventa<sup>6</sup>.

En cuanto al análisis y al procesamiento de la información, se trabajó en varias instancias consecutivas y complementarias. Primero, se abordó lo particular a través de informes institucionales que describían las singularidades y las características de cada instituto. En segunda instancia, se elaboraron informes

6. Los EDI, o espacios de definición institucional, son un pequeño porcentaje de horas del plan de estudios que, según la normativa de cada provincia, se especifican en cada institución. Son materias que complementan la formación y que responden a necesidades locales o a intereses detectados por las instituciones en el alumnado o que, a juicio del establecimiento, deberían estar en el plan de la carrera.

regionales que reunían la información de los distintos institutos visitados en cada provincia y en cada región con la finalidad de destacar los rasgos comunes que presentan los IFD de la zona. Cuando se consideró relevante, se incluyeron las situaciones específicas o destacables de cada institución. En tercera instancia, se confeccionó el informe final, para lo cual se analizó de manera transversal toda la información a partir de las dimensiones ya mencionadas y reconstruyendo cada ítem de los instrumentos sin perder las singularidades y las descripciones de las realidades particulares. A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos en el transcurso de la investigación.

### Resultados obtenidos

En Argentina, como en la gran mayoría de los países de América Latina, existe desde hace ya unas décadas una gran preocupación por profesionalizar a los docentes y consolidar las instituciones de formación. No obstante, persisten problemas estructurales e históricos que hacen muy difícil avanzar hacia los horizontes deseados.

Si bien la cantidad de institutos que formaron parte del estudio resulta insuficiente para realizar generalizaciones de cualquier tipo, su diversidad y la consistencia de la información recogida sobre cada uno permiten formular interpretaciones basadas en aquellos aspectos comunes que han sido observados. Más allá de la provincia o de la localidad donde se ubican, de su tamaño, origen histórico y de las carreras dictadas, se vislumbran similitudes y recurrencias en su infraestructura y organización, en su vida académica, en la trayectoria previa de los formadores y en los problemas a los que se enfrentan. También es posible reconocer políticas que han homogeneizado lo curricular, las formas de gestionar y las relaciones que las instituciones mantienen con el resto del sistema educativo, con las autoridades y los ministerios provinciales.

Los datos hallados en los diecinueve institutos de formación docente visitados permitieron detectar una serie de tensiones que atraviesan gran parte de su funcionamiento y de las prácticas de formación en el momento de realizar el estudio<sup>7</sup>. Los resultados obtenidos han sido organizados en torno a tres nudos problemáticos:

- a) La identidad institucional de los IFD, los modelos organizacionales y las formas de gobierno de las instituciones.
7. Cabe señalar que, a partir de la creación y la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007, en la órbita del Ministerio de Educación, que coincidió con el año de realización de la investigación cuyos resultados se discuten, comenzaron a darse pasos importantes para revertir los problemas que se analizan en este artículo. El INFoD es el organismo encargado de planificar y ejecutar las políticas del sistema de formación docente inicial y continua, en cuyo marco se pusieron en marcha una serie de políticas y mecanismos para promover el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes, cuyos resultados deben ser evaluados en próximas investigaciones.



- b) Los rasgos que constituyen el perfil y la trayectoria docente de los formadores.
- c) El perfil académico de los IFD, la oferta académica y los procesos formativos.

### **La identidad institucional de los IFD, los modelos organizacionales y las formas de gobierno**

La identidad profesional de los formadores y la cultura institucional de los IFD se ha movido entre dos polos: uno centrado en las características y el funcionamiento de las escuelas secundarias y el otro caracterizado por los rasgos del nivel superior. Entre ambos polos, se ubica la mayoría de las prácticas de formación, normas, formas de gobierno y organización de las instituciones, incluso los aspectos que se refieren a la infraestructura, la disposición de los tiempos y de los espacios.

La vida académica de los establecimientos de formación docente no puede ser caracterizada completamente como «secundarizada», pero tampoco en términos de los rasgos que definen a las instituciones de educación superior. Algunos, en particular los más antiguos y cuyo origen ha sido la formación de profesores secundarios, se acercan más a la cultura académica y a las formas de funcionamiento del nivel superior universitario. Al igual que señala Davini (2005) hemos encontrado que, a pesar de las políticas y de los cambios normativos implementados hacia fines de los años noventa, tendientes a profesionalizar el nivel terciario a través de parámetros característicos de las universidades, persiste un importante problema relativo a la diversidad de los modelos institucionales y organizacionales en el nivel terciario de la formación docente.

Por ejemplo, casi todos los establecimientos incluyen en su organización la figura del Consejo Académico o Consultivo, cuya composición, funciones y atribuciones varían de acuerdo con la normativa de cada provincia, pero también según la manera en que esta es reinterpretada y asumida en cada una de las instituciones a partir de su tradición e historia, de la cultura previa existente en torno a la autonomía y la toma de decisiones colegiadas o más centralizadas en la figura de los directivos. Asimismo, la actividad de estos consejos es ad honórem, requiere dedicar cierto tiempo de la carga docente que solo contempla horas de clase frente a alumnos o, de manera muy marginal, para jefaturas de departamentos en el caso de algunos IFD de mayor tamaño.

Si se compara el funcionamiento de los órganos de gobierno de los IFD con el de los consejos directivos o superiores de las facultades y universidades nacionales, hay que señalar que, a diferencia de los primeros, la elección de los consejeros no suele realizarse mediante la conformación de listas y el voto obligatorio de sus pares, sino a través de nombramientos generados por el consenso obtenido en reuniones en las cuales no siempre se garantiza la participación de todos los actores involucrados o interesados. Por el contrario, en las universidades, los consejeros forman parte de listas políticas que luchan

por espacios de poder y defienden determinados proyectos académicos para sus instituciones, cosa que no sucede en los establecimientos terciarios. Otra diferencia se encuentra en las funciones y en el alcance de estos órganos colegiados: por lo general, se trata de consejos de carácter consultivo que asesoran a los rectores o directivos, pero que no tienen una función resolutoria, como ocurre en las universidades.

Definir los rasgos propios de la educación superior no es una tarea sencilla, ya que el formato de universidad también ha entrado en crisis. Los problemas se manifiestan en relación con varios de los aspectos que históricamente la caracterizaron, tales como la formación profesional de excelencia, la vinculación con el sistema productivo o, en el área de la educación, con el sistema y la realidad educativos, la investigación y la producción de conocimiento relevante, el trabajo atomizado de los profesores, la falta de recursos y de financiamiento, los sistemas de concurso cuestionados, poco transparentes, que caducan y demoran en ser llamados nuevamente para su renovación. Por lo tanto, tampoco se trata de adherirse mecánicamente a un modelo universitario también cuestionado y que ha mostrado no ser del todo eficiente para articularse con las demandas reales del sistema educativo.

Un aspecto que ha sido poco explorado para repensar los modelos institucionales más adecuados es el tamaño de las instituciones formadoras. En el año 2004 se registraron en Argentina 1.099 instituciones terciarias con oferta de carreras de formación docente, con un peso levemente mayor de las dependientes del Estado (55,9%).

**Cuadro 2.** Instituciones terciarias de formación docente en la Argentina según tamaño y sector de gestión (porcentajes)

Tamaño	Matrícula, cantidad de estudiantes	Estatales	Privados	Total
Pequeños	Entre 1 y 100	44,2	55,8	26,1
	Entre 101 y 200	50,4	49,6	24,5
Medianos	Entre 201 y 400	57,3	42,7	23,1
	Entre 401 y 700	63,8	36,2	13,7
Grandes	Más de 701	80,3	19,7	12,6
	<b>Total</b>	<b>59,2</b>	<b>40,8</b>	<b>100</b>

Fuente: Aguerrondo y Vezub, 2008b.

*Datos del Relevamiento Anual de Establecimientos 2004. Informe final.*

La contracara de esta proliferación es la escala pequeña, rasgo que caracteriza tanto a las estatales como a las privadas, de tal modo que la mitad de todos los IFD tiene menos de doscientos alumnos que se distribuyen en más de una carrera de cuatro años cada una, y casi el 75% alberga una matrícula de hasta cuatrocientos estudiantes. Este rasgo estructural contribuye a consolidar los

aspectos de la secundarización de las instituciones pequeñas, donde pueden predominar los lazos primarios y los vínculos de tipo familiar.

Más allá de la discusión y la polarización entre el modelo terciario y universitario, parece que la formación docente no supera las tradiciones del nivel secundario —nivel del cual derivan varios de los actuales IFD que han sido ex escuelas normales— y no puede, por lo tanto, asumir una formación que responda a la gran complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño docente en los contextos escolares actuales. Varios aspectos analizados en la investigación realizada resultan preocupantes. Entre estos encontramos:

- *La alta proporción de formadores que ingresaron en los institutos por contactos personales* (18,8%) o selecciones internas que no fueron publicadas ni suficientemente difundidas (50%) o que se realizaron sobre la base de criterios que muchas veces no privilegian la calidad académica, sino el conocimiento personal de los candidatos o su vínculo previo con el IFD.
- *La baja autonomía o excesiva dependencia de las estructuras de conducción de los ministerios* respectivos, que se manifiesta en el alto grado de detalle que alcanzan las normas y los reglamentos para un tipo de instituciones que, como parte del nivel superior, deberían contar con mayor libertad y poder de decisión sobre ciertos aspectos<sup>8</sup>.
- *El insuficiente énfasis y la falta de rigurosidad en lo académico*, que se evidencia tanto en la poca importancia y en el bajo uso de laboratorios (siete carecen de él)<sup>9</sup>, como en la situación de las bibliotecas (60% de los formadores las califican como regulares o malas), y en la escasa producción y cultura científico-académica de los formadores<sup>10</sup>, pocos de los cuales leen publicaciones periódicas de su especialidad y pueden recomendar alguna de ellas.
- *La relativa importancia concedida por las autoridades educativas* hacia estas instituciones<sup>11</sup>, manifiesta, por ejemplo, en la inexistencia de edificios específicos, ya que diecisiete de los diecinueve institutos estudiados funcionan en turno vespertino dentro de las escuelas de otro nivel. De ellos, catorce

8. Es de señalar que, en la mayoría de las provincias argentinas, existen supervisores por nivel, uno de los cuales es el nivel terciario. Hasta el fin del siglo XX, en muchos casos, los institutos dependían de la Dirección de Secundaria y Superior, es decir del mismo organismo que conducía los colegios secundarios.

9. Del total de ocho institutos que dictan carreras vinculadas directamente con la experimentación y cuyo estudio requiere, por lo tanto, la realización de prácticas en laboratorio, se concluye que tres de ellos poseen laboratorio pero su estado es «insuficiente», otro directamente carece de laboratorio pese a formar profesores en Biología. Los laboratorios de otros dos institutos han sido evaluados como «suficientes».

10. En los diecinueve institutos, se relevó un total de cuarenta y cinco proyectos de investigación realizados en los últimos cinco años.

11. Como ya se ha señalado, esta situación se está revirtiendo a partir de la creación, en 2007, del InFod (Instituto Nacional de Formación Docente), que ha iniciado una estrategia para la actualización de estas instituciones.

lo hacen solo en ese turno, lo que significa que han sido creados en el turno vespertino de un establecimiento, generalmente secundario, que ocupa el edificio por la mañana y por la tarde. Asimismo, el 69,5% de los profesores encuestados manifiesta que el estado del edificio es malo o regular, mientras que solo el 3,9% lo considera muy bueno.

- *El bajo nivel de exigencia de los estudios docentes*: solamente el 16,4% de los formadores que respondieron el cuestionario consideraron que los estudios docentes eran muy exigentes y obligaban a realizar una alta dedicación. Una proporción similar (el 14,1%) los ubicó en el otro extremo, es decir, que no requieren gran dedicación, y casi dos tercios (el 64,8%) opinó que demandaban una exigencia media. En otro ítem del cuestionario, un tercio de los profesores valoró la exigencia de la formación docente como «regular».

Otro de los factores que actualmente coadyuvan a la pervivencia de una cultura «secundarizada» en estas instituciones deriva de la identidad y de la trayectoria profesional de los formadores, la que se ha constituido fundamentalmente en su pasaje y experiencia docente previa realizada en la escuela media o, en su defecto, en el nivel primario. El 53% de los profesores del nivel terciario tienen como título de base el de profesores del nivel medio y, entre estos, dos tercios se graduaron en institutos terciarios, es decir, del mismo nivel en el cual ahora se desempeñan como formadores. Presentan un recorrido laboral que se ha configurado predominantemente en el ejercicio de la docencia secundaria y, por lo tanto, esta matriz de socialización tiene un gran peso en el momento de ejercer el oficio en otro nivel. A esto se suma el origen secundario de las escuelas normales de las cuales derivan varios de los IFD actuales, y la disputa histórica de los profesores de secundaria por establecer sus propios circuitos de formación y reproducción al margen de la universidad. Este rasgo se manifiesta básicamente en la utilización en los institutos, de modelos y prácticas de enseñanza propias de los niveles educativos inferiores, lo cual produce en algunos casos un «isomorfismo» con la lógica curricular e institucional de los niveles para los cuales se forma (Davini, 1995).

Otro factor a tener en cuenta son los efectos causados por los procesos de crisis y pauperización de la sociedad argentina —ocurridos entre los años noventa y dos mil—, que impactaron fuertemente sobre la fragmentación y la segmentación del sistema educativo nacional. Los estudios previos, así como los actores consultados, coinciden en señalar las transformaciones recientes ocurridas en las características del alumnado que aspira a las carreras docentes, que, según el sentir de los formadores, alteraron tanto el componente vocacional de la carrera como el cognitivo y cultural. Los estudiantes que llegan no son los esperados en términos de competencias, hábitos intelectuales, de estudio y capital cultural de partida. El bajo nivel sociocultural y de conocimientos básicos de los estudiantes fue señalado en primer lugar por la mayoría de los formadores (75,8%) como el problema que más afectaba a la formación docente.

En este escenario, los niveles de exigencia ceden y los profesores se conforman con los logros mínimos de sus alumnos. Casi un 80% de los formadores encuestados (un 78,9%) coincide en que no se exige demasiado para aprobar una materia. Por otra parte, es sumamente difícil trabajar con estrategias y condiciones propias del nivel superior cuando los alumnos atravesaron una escolaridad media que ha tenido serias deficiencias. Los debates reseñados en la bibliografía sobre el tema muestran que este es un rasgo generalizado derivado del aumento de la pobreza en el período de crisis económica, del descenso ocurrido en el nivel económico, social y cultural de quienes hoy aspiran a seguir una carrera docente (Birgin, 2000; Davini, 2005).

A la segmentación de la sociedad y la educación, se suma la expansión de los sistemas escolares, que ha aumentado la necesidad de profesores, que hoy deben ser reclutados de sectores con menor capital cultural, lo que alcanza también al nivel superior. Casi la mitad (un 43%) de los formadores es la primera generación de sus familias que accede a estudios de nivel superior. A pesar de que este es un proceso conocido y generalizado, la respuesta del sistema formador es más reactiva que proactiva. Hasta el momento de realización de este estudio, las pocas estrategias que se asumían para dar respuesta a esta problemática casi no provenían de las autoridades educativas, sino de las instituciones<sup>12</sup> o, directamente, del cuerpo docente a cargo de la formación. Por ende, las respuestas tienden a ser más adaptativas que superadoras.

La vocación docente, rasgo constitutivo central en la matriz histórica de la docencia, continúa permeando una gran parte de las opiniones y de las representaciones de los formadores y sigue siendo para muchos un componente clave de la docencia. Cuando se pregunta si los egresados están bien preparados para asumir el rol docente, el 50,8% de las respuestas se vincula con la falta de vocación de los estudiantes; como si lo que «faltara» para que estuvieran bien preparados fuera ese componente vocacional, innato y por lo tanto fuera del alcance y la responsabilidad de las instituciones y de los formadores de docentes.

## El perfil y la trayectoria de los formadores

### *La trayectoria y la experiencia en otros niveles*

El cuerpo de profesores de los IFD tiene experiencia previa en otros niveles del sistema educativo y, en general, posee bastante antigüedad docente, aunque

12. Esta situación actualmente está siendo revertida a través de diversos programas del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación y de la implementación de una serie de políticas estudiantiles orientadas a dar apoyo económico y académico a los estudiantes, a través de becas y de la orientación de tutores. Los estudiantes becados de algunas carreras participan además en talleres virtuales que el INFoD implementa con el objetivo de fortalecer y desarrollar competencias comunicativas, de resolución de problemas, etc. Por otra parte, los nuevos currículos de la formación inicial han comenzado a incluir materias de alfabetización académica.

los años de trabajo en el nivel superior son casi siempre inferiores al total de su antigüedad docente. Este dato indica que la trayectoria de los formadores comienza en otros niveles del sistema educativo. Considerando la información proveniente de los 128 cuestionarios, se observa que:

- Casi la mitad (un 43%) trabaja en el IFD desde hace menos de cinco años.
- La mayoría (un 83%) se ha iniciado como profesor en la escuela media o ha desempeñado cargos de coordinación en otros niveles.
- El 82% de los formadores ha trabajado en algún momento de su trayectoria o lo sigue haciendo en el nivel medio.
- El 36% trabajó o trabaja en la escuela primaria y un 10%, en el nivel inicial.

Si se piensa que uno de los rasgos necesarios en el perfil de un formador de docentes es su conocimiento previo del nivel educativo donde se van a insertar los estudiantes (futuros docentes), la información recogida muestra que, a excepción de los profesores de secundaria, la experiencia realizada en los otros niveles del sistema no siempre se corresponde con el nivel para el cual están formando docentes.

**Cuadro 3.** Formadores de docentes según el nivel educativo para el que forman y experiencia en ese nivel (cantidad y porcentajes)

	Docentes que forman para el nivel educativo...		Se desempeñaron en el nivel para el que forman	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje**
Inicial	17	12,8	4	23,5
Primario	46	34,8	20	43,5
Secundario	69	52,3	60	87,0
<b>Total</b>	<b>132*</b>	<b>100</b>	<b>84</b>	<b>63,6</b>

Fuente: cuestionario a profesores ( $N = 128$ ) (Aguerrondo y Vezub, 2008a).

\*\* El total es mayor que los formadores que respondieron, porque algunos se desempeñan en más de un nivel.

\*\* Este porcentaje se ha calculado sobre el total de formadores que trabaja en cada nivel para analizar cuántos de ellos tienen experiencia en el nivel para el que forman docentes.

Los datos hallados deben ser analizados en el contexto de una carrera docente vertical y con escasa posibilidad de movilidad. En este escenario, el ingreso a la enseñanza superior constituye para los profesores una vía de ascenso y de mejora profesional, debido a que la única opción de promoción prevista en el escalafón es desempeñar cargos de conducción directiva en las instituciones y luego de supervisión a nivel de los distritos o de las regiones educativas, los cuales no abundan e implican un alejamiento del aula y otro tipo de responsabilidades que no todos desean como alternativa de promoción.

El nivel superior es ansiado por los profesores, porque conlleva un aumento salarial<sup>13</sup> y mejores condiciones para la tarea docente. Entre estas, se pueden mencionar: mayor tranquilidad; reducción de las situaciones de estrés y malestar docente, que son frecuentes en las escuelas medias, debido a la edad de los alumnos y a sus condiciones socioeconómicas vulnerables; ausencia de trabajo con las familias y de atención a los padres, y ciclo lectivo más reducido en cuanto a la cantidad de semanas de clase frente a alumnos, ya que es menor al de las escuelas primaria y secundaria.

Particularmente, en el interior del país los profesores no pueden vivir exclusivamente de la docencia en el nivel superior terciario, porque la demanda de profesores es mucho menor a la de los demás niveles del sistema, razón por la cual comparten las horas de clase en formación docente con su trabajo como profesores de secundaria o como directivos o coordinadores de inicial o primaria. Es así que el 57% de los formadores que respondieron el cuestionario trabajaban en ese momento en otros niveles.

Un grupo pequeño constituido por 10 de los 104 entrevistados se inició como docente trabajando directamente en el nivel superior (terciario o universitario). La mitad de los formadores que se han desempeñado en la universidad tiene poca experiencia en ese nivel (hasta cinco años). Estos casos pueden corresponder a los profesores más jóvenes, lo que estaría mostrando un proceso de renovación en la composición de los cuerpos docentes de los IFD con el ingreso de nuevos perfiles provenientes de las universidades.

En síntesis, el nivel superior ofrece mayor estímulo y mejores condiciones para ejercer la docencia, justo lo contrario de lo que sucede actualmente en la escuela media, donde los alumnos concurren por obligación y es generalizada su actitud de desinterés por el estudio y las actividades escolares.

### *Desarrollo profesional de los formadores, estudios realizados*

Los formadores han cursado estudios de nivel superior: el 25% es egresado de institutos terciarios y un poco más de la mitad (un 58,6%) se ha formado en la universidad. La mitad está constituida por profesores de enseñanza media. Muchos están realizando o realizaron ciclos de especialización o postítulos<sup>14</sup>. Esta formación académica no alcanza para poder concluir que los IFD cuentan con un cuerpo docente altamente calificado y profesionalizado, ya que existen otros datos que evidencian lo contrario; por ejemplo: la mayoría de los profesores no logra proporcionar la referencia específica de alguna publicación, revista educativa o de su especialidad. Cuando mencionan alguna, se observa

13. La hora cátedra de nivel superior se paga más que su equivalente en el nivel secundario o medio. Aproximadamente, entre un 20 y un 30% más según el cuadro salarial de cada provincia.
14. Básicamente, se trata de opciones profesionales y no académicas. El 40% ya los completó y un poco menos de la cuarta parte (un 21%) los tiene en curso. Los datos del Censo Nacional de Docentes 2004 muestran que los profesores del nivel superior no universitario tienen títulos de mayor nivel académico que los del resto del sistema.



una escasa lectura de publicaciones de actualización disciplinaria y su interés se refiere a revistas pedagógicas de divulgación y circulación comercial en el país, como es el caso de *Novedades Educativas*. La lectura de publicaciones científicas y académicas constituye una excepción y no la norma. Esto puede considerarse también un rasgo institucional, ya que no es frecuente que en los IFD dispongan de presupuesto para comprar libros o formalizar suscripciones a revistas especializadas<sup>15</sup>.

La mayoría de los formadores afirma que están preocupados por su actualización y por elevar la calidad de la formación docente que brindan. Las políticas de los últimos años no favorecieron una oferta específica. Con excepción del denominado «Circuito E», implementado por la reforma entre 1996 y 1999, no hubo desde el Estado (ni antes de esos años ni hasta 2007) ninguna propuesta destinada a profesionalizar a los formadores. Además, muchos de ellos no cuentan con las herramientas necesarias para avanzar en ese sentido: el 47,6% declara tener escaso o ningún conocimiento del idioma inglés y solo el 9,4% tiene un nivel avanzado, y las competencias TIC que manejan también son insuficientes (21% sin competencia; 51,6% intermedia, y 18,8% avanzada) para facilitar un desarrollo profesional autónomo y permanente.

#### *Procedimientos para acceder a horas docentes en los IFD*

Las modalidades de acceso a la docencia en las instituciones superiores terciarias poseen consecuencias importantes sobre la calidad de la formación docente, ya que de dichos mecanismos depende la selección y el ingreso de formadores con un perfil profesional idóneo. Al realizar el trabajo de campo de esta investigación, el proceso hacia formas de evaluación públicas, objetivas y transparentes era incipiente y así lo corrobora la normativa analizada y los actores consultados. Existía una gran variedad de procedimientos: concursos públicos regidos por normas específicas y centralizados por las autoridades provinciales; selecciones internas realizadas en cada instituto sobre la base de antecedentes, antigüedad y título; concursos internos basados en la presentación de proyectos o programas de cátedra y valoración de antecedentes, y orden de mérito o puntaje asignado por las juntas de clasificación para los escalafones docentes. En varias provincias se carecía todavía de una normativa que unificara el acceso al nivel superior, por lo que incluso en el interior de una misma jurisdicción diferían las formas de acceso<sup>16</sup>.

Los IFD presentaban una alta proporción de profesores que ingresaron mediante selecciones internas escasamente reguladas: la mitad, mediante concursos internos, y una quinta parte, por selección directa a través de la recomendación personal de otros colegas que ya trabajaban en el establecimiento.

15. Solo seis de las bibliotecas relevadas en los diecinueve IFD están suscriptas a publicaciones periódicas, ninguna de ellas de perfil académico. En un IFD, la biblioteca permanece cerrada porque no hay bibliotecario.

16. Sobre este aspecto, posteriormente al estudio, comenzó a trabajar el INFoD para lograr el ordenamiento normativo y consensuar criterios comunes en todo el territorio nacional.



Solo un 11% había accedido por concursos públicos convocados por las autoridades educativas provinciales.

### *La endogamia interna y externa*

En diez de los diecinueve institutos visitados, se encontró algún indicador de lo que denominamos «endogamia interna»: 23 formadores que respondieron al cuestionario (un 18%) se formaron en las mismas instituciones terciarias donde hoy se desempeñan como docentes, y si se agrega a los profesores entrevistados, un total de 42 profesores cursaron por lo menos una de sus carreras en el mismo IFD donde trabajan. A este grupo hay que agregar, además, siete directores también graduados del establecimiento que hoy conducen.

En total, el 28% de formadores y directivos se formaron en los mismos IFD en los que se desempeñan. El análisis de la normativa y la perspectiva de los actores muestran que los parámetros y los criterios de evaluación dan prioridad (mayor puntaje) a quienes ya trabajan en el nivel o en la misma institución.

Una segunda dimensión de la endogamia (la *externa*) está referida a la falta de vínculo que el sistema de formación docente terciaria mantiene con la producción pedagógica nacional e internacional, y de cada especialidad y con el resto del sistema educativo, escuelas, centros universitarios, fundaciones, etc. Entre las escasas publicaciones que consultan y leen periódicamente los profesores, predominan las revistas nacionales. Casi no existen materiales de referencia internacional entre los que se reciben o se compran para sus bibliotecas.

Es probable que la endogamia no sea un rasgo del conjunto de los institutos de formación docente, pero sí de una alta proporción de estos. Este fenómeno se daría mayormente en los profesorado del interior, donde probablemente sea más difícil conseguir perfiles docentes en determinadas especialidades, por lo cual deben nutrirse de sus propios egresados. Además, se presenta con mayor frecuencia en las ex normales y entre los profesores con título de enseñanza media.

La tendencia de las instituciones a reclutar a sus propios egresados y a conservar los recursos humanos formados existe también en las universidades, particularmente en campos o disciplinas que han logrado un alto grado de especialización epistemológica. No obstante, en esos casos, la selección y el acceso a los cargos se realizan con presencia de jurados externos a la institución y mediante criterios que resguardan la calidad académica. Además, en las instituciones terciarias de formación docente, este rasgo de selección autorreferida se articula con otros componentes, que son los que producen el aislamiento y el encierro de las instituciones con escasos vínculos con los circuitos de producción y circulación de conocimiento o incluso con otros establecimientos terciarios. Recientemente, una serie de políticas y programas de promoción de la investigación en los IFD del país ha comenzado a revertir las tendencias señaladas, no obstante, aún no se conoce su impacto sobre la vida de las instituciones y la transformación de los procesos de formación docente.

## El perfil académico de los IFD, las carreras y los procesos formativos

En la Argentina, los estudios de magisterio primario y de profesorado para las asignaturas de la escuela secundaria se originaron en circuitos diferentes y han estado destinados a distintos segmentos o sectores sociales (Pinkasz, 1992). Las evidencias recogidas en el trabajo de campo permiten afirmar que tales diferencias históricas parecen haberse diluido o que, a lo sumo, persisten dentro del seno de las mismas instituciones. En los profesorados para nivel inicial y primario, las exigencias de los profesores suelen ser menores y hay más rasgos de prácticas secundarizadas e infantilizadas que en las carreras para las disciplinas del secundario. A diferencia de la matriz histórica señalada, se observó una baja especialización de las instituciones, ya que, actualmente, en la mayoría de los establecimientos, conviven carreras que preparan para los diferentes niveles del sistema y no se aprecian diferencias sustantivas en los rasgos institucionales de organización y gobierno entre IFD que forman docentes de secundaria y de primaria.

La oferta de carreras docentes parece haber sido poco planificada y da la impresión que responde a diferentes coyunturas y vaivenes políticos de las gestiones educativas nacionales y provinciales, a situaciones locales y a intereses particulares o del cuerpo docente. En este sentido, pueden interpretarse tanto el cierre de carreras docentes durante los años noventa, como la apertura de tecnicaturas no pedagógicas en algunas provincias del país. Se evidencia un escaso diagnóstico y planificación coherente de las carreras, los institutos y los recursos humanos con que cuenta el sistema formador.

Es profusa la existencia de IFD muy pequeños, como el caso de uno de los visitados con 84 alumnos matriculados repartidos a lo largo de cuatro años de formación y de dos carreras<sup>17</sup>. También habría que reconsiderar la cercanía de algunos IFD. En el trabajo de campo en una ciudad del interior, uno de ellos estaba separado de otro (con oferta similar) sólo por cinco cuadras, el primero con 244 estudiantes y seis carreras y el segundo con 111 alumnos que cursan el profesorado de matemática. Ambos establecimientos podrían nuclearse fortaleciendo las actividades académicas que desarrollan y sus procesos de gestión, aprovechando mutuamente los recursos y el equipamiento disponible.

Las *clases observadas* también muestran algunos indicios de *prácticas secundarizadas*, con escasas referencias a autores, a corrientes de pensamiento, a marcos teóricos y a otros textos además de los obligatorios de las clases. Algunos profesores de las disciplinas brindan escasa atención a los aspectos de la

17. El tamaño y las particularidades del entorno donde se localizan las instituciones tienen un papel sobre su desarrollo que ha sido poco explorado. Esta dimensión fue analizada en la etapa cuantitativa del proyecto que corroboró que una infraestructura y un desarrollo económico local de nivel intermedio parece ser condición para el desarrollo de actividades académicas de nivel superior y para la aparición de centros de formación e investigación. El entorno cultural parece ser una condición importante en términos de la disponibilidad de ofertas de cursos, congresos, bibliotecas y otras actividades culturales que garanticen un adecuado desarrollo profesional de los docentes y la posibilidad de sostener la calidad institucional y académica.

práctica de la enseñanza y a las estrategias que se refieren al desempeño de los futuros docentes, aunque es sabido que la formación didáctica no puede ser solo responsabilidad de los docentes especializados en pedagogía y educación. La formación se realiza sobre un fondo de prácticas y de representaciones más o menos compartidas por los formadores acerca de lo que significa ser docente. Se reproducen generalmente los modelos de clase frontal, más tradicionales y con escasa autonomía y producción por parte de los estudiantes. A veces, se destaca o se diferencia, de manera disruptiva, el modelo de otros formadores que logran articular el conocimiento teórico con las prácticas educativas, problematizando y contextualizando el futuro ejercicio docente, construyendo estrategias didácticas más interesantes, potentes e innovadoras.

### *El rol de los directivos y la organización del trabajo docente*

Fueron entrevistados veintidós miembros de los equipos directivos. Varios directores tienen más de un título, pero la mayoría (trece) realizó estudios universitarios de profesorado o licenciatura. En segundo lugar, cinco son profesores de enseñanza media. Es alta la proporción de maestros normales nacionales<sup>18</sup>, aspecto que está correlacionado con la edad<sup>19</sup>.

La ausencia de lineamientos pedagógicos y acciones institucionales de parte del personal directivo de los establecimientos es la situación más común y se evidencia tanto en los aspectos organizativos y de funcionamiento generales, como en los referidos a la organización curricular. El 44% de los formadores consultados respondió que la mayor parte de las reuniones que se realizan son de carácter «informativo», para dar a conocer documentos o disposiciones de los ministerios, informar sobre fechas, mesas de examen o aspectos formales de las planificaciones, con lo cual se deja un escaso margen para la discusión de temas académicos. Sólo un 11% opina que las reuniones son «conceptuales, para discutir enfoques y problemas de la formación» y un 30% afirma que son espacios «de trabajo conjunto donde se acuerdan proyectos y se coordinan planificaciones».

Institucionalmente, la tarea docente se organiza, por lo general, a través de tres tipos de agrupamientos: los trayectos o campos de la formación, las carreras y las materias dictadas. El trabajo de los profesores se desarrolla de manera principalmente individual, en el seno de cada materia, sin criterios comunes. Aunque se valora el trabajo colaborativo y cooperativo que concretan, por propia iniciativa, entre profesores de materias paralelas de las diferentes carreras

18. Maestro Normal Nacional es el título de nivel secundario que habilitaba para la enseñanza en la escuela primaria. El plan fue derogado en 1968 y su última camada data de 1970, en que fue reemplazado por carreras en el nivel terciario.

19. Las directivas entrevistadas son todas de sexo femenino, con excepción de una persona. Las tres cuartas partes oscilan entre los cuarenta y cinco y los sesenta años de edad. Ninguno ejerce otra actividad laboral además de la educativa. Una gran parte cuenta con mucha antigüedad acumulada en la docencia: la mitad lleva de veinte a treinta años dedicándose a ella y una tercera parte tiene de treinta a treinta y cuatro años de antigüedad.

y entre los formadores del trayectos de la práctica. La tarea de los formadores es bastante solitaria o se realiza por afinidades personales. La falta de tiempo, la designación por horas de clase en lugar de por cargo, junto al peso de las tradiciones, es un obstáculo para instalar otras modalidades más colegiadas. La mitad de los profesores que respondió el cuestionario tiene en los IFD una dedicación horaria acotada (entre dos y doce horas de cátedra semanales<sup>20</sup>) y concurre a las instituciones de uno a tres días por semana (el 21% trabaja hasta seis horas y el 29% entre siete y doce horas). Además, la carga horaria está dedicada de forma casi excluyente a la tarea de dictado de clase frente a alumnos; situación en la que se encuentra el 75% del total de los profesores de la formación docente (Censo Nacional de Docentes, 2004).

### *Otras actividades académicas*

Del análisis realizado surge que, a pesar de ser valorada discursivamente por los profesores, la *función de investigación* presenta una serie de problemas que deben ser revisados para que su concreción sea posible y, al mismo tiempo, enriquezca a la formación docente inicial que realizan los institutos. La investigación existe más en los papeles que en la realidad y tiene serias dificultades materiales y organizacionales para concretarse. No se trata solamente de recursos y de presupuesto, sino también de los perfiles adecuados para la investigación o, en su defecto, de plantearse un plan a medio plazo para su formación. Los obstáculos derivan tanto de la falta de presupuesto, bibliotecas y espacios, como de la inexistencia de una tradición y de una cultura institucional al respecto. La presencia de proyectos de investigación referidos al conocimiento de las realidades educativas locales y a la construcción de estrategias de enseñanza adaptadas a los contextos de trabajo específicos sería un aporte valioso que los IFD podrían realizar.

Los *convenios con las universidades* y el vínculo entre ambos tipos de instituciones son difíciles y, si bien se pensaron como un elemento dinamizador, deben revisarse seriamente. La reforma de los años noventa generalizó esta modalidad de vinculación, pero no siempre permitió enriquecer y elevar la calidad de la formación brindada. Muchas veces, la articulación quedó restringida a una relación subordinada o de dependencia, en la cual el instituto era un proveedor futuro de estudiantes para las licenciaturas y las especializaciones que dictaban las universidades. Las facultades también pueden funcionar de manera hermética, estableciendo relaciones de jerarquía con los institutos del entorno y descalificando sus saberes.

Por ello, es necesario generar nuevas formas de intercambio y volver a pensar cuáles son los propósitos para que ambas instituciones se beneficien y compartan actividades. La vinculación entre institutos y universidades debe ser planificada con cuidado a partir de las lógicas, las necesidades y las condiciones existentes en cada organización. Por otra parte, la ruptura de la endogamia de

20. En Argentina, una hora de trabajo docente tiene cuarenta y cinco minutos.

los IFD no se soluciona solamente a través del contacto con las universidades. Un camino es que los IFD desarrollen y participen en redes de trabajo con otras instituciones de la comunidad, las ONG y las escuelas de su zona de influencia.

### **Las condiciones institucionales de la formación docente inicial frente al liderazgo pedagógico**

Este panorama convoca una serie de interrogantes: ¿Es posible en estas condiciones formar docentes de calidad? ¿Es posible generar un clima académico e intelectual para que los futuros docentes se formen de manera rigurosa, cuestionadora, creativa y profesional que estimule la incorporación de actitudes propias del liderazgo pedagógico, entre ellas la disposición a indagar, cuestionar, problematizar y experimentar? ¿Los profesores se sienten libres para exigir a los estudiantes los contenidos y las competencias que deben aprender, o están más preocupados por retenerlos para mantener su fuente de trabajo? ¿En qué medida los institutos más pequeños pueden generar proyectos institucionales y de apoyo al sistema educativo de su zona de influencia? O, por el contrario, ¿será que están en mejores condiciones para hacer este tipo de actividades?

El supuesto de que la calidad de los sistemas educativos depende de la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007) supone la necesidad de que exista una formación docente inicial que contribuya a desarrollar actitudes y habilidades que permitan a los futuros docentes liderar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En este supuesto, creemos que la información recogida en este estudio puede ser un válido insumo para responder a las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida los rasgos observados en las instituciones de formación docente proporcionan condiciones adecuadas para fomentar el liderazgo pedagógico de los estudiantes?
- Cómo se relacionan la cultura institucional y el perfil de los formadores que han sido analizados con la capacidad de las instituciones para transmitir a los futuros docentes actitudes de liderazgo pedagógico?

La visión clásica sobre la docencia entendía al liderazgo pedagógico como parte constitutiva de su oficio, aspecto implícito y que estaba enraizado en la vocación y la entrega, pero también en la adhesión a un programa institucional cuyas metas se compartían (Dubet, 2006). La creencia en los valores y en la misión de la escuela era un factor central de este liderazgo tradicional del docente. Como muestra Hargreaves (1999) en el desarrollo histórico de la profesión, el liderazgo como cualidad se desplazó del centro de la identidad profesional hacia sus bordes, en la medida en que cambió el énfasis principal y la docencia dejó de ser un oficio que reclamaba resultados concretos y poca formación, y ganó espacio la reflexión teórica, la especialización y el trabajo colaborativo con otros. En la última etapa del profesionalismo que señala el

autor, a fines del siglo XX, existe una lucha entre las tendencias que se empeñan en desprofesionalizar la labor del educador y las que buscan redefinir el profesionalismo docente de una manera más flexible, abierta y dinámica, pero a la vez más política.

En este marco, cobra especial interés la discusión sobre el liderazgo, especialmente acuñada en el ámbito empresarial, pero progresivamente extendida a otros campos como el educativo y el político. Preferimos hablar de «liderazgo pedagógico» en lugar de utilizar la expresión «liderazgo para la instrucción». Aunque el concepto *instructional leadership* ha sido dominante en el ámbito escolar, tiene dos limitaciones inherentes: la primera, que está relacionado con el liderazgo del director y no del profesor, y la segunda, que la noción —liderazgo para la instrucción— implica poner el foco en las acciones del profesor más que en el aprendizaje de los alumnos (McNeill, Cavanagh y Sillcox, 2003). Por el contrario, los enfoques más recientes enfatizan la idea del liderazgo múltiple o liderazgo distribuido, extendido en toda la escuela. De una concepción centrada en la idea del liderazgo formal, individual, encarnado en una función y en un cargo determinados, se ha pasado a una noción amplia que entiende al liderazgo como un asunto socialmente distribuido (López Yáñez y Lavié Martínez, 2010).

Los resultados descritos anteriormente (la secundarización, la endogamia, la falta de normativa sobre aspectos sustantivos, la escasa autonomía de las instituciones, la heterogeneidad en las formas de acceder al nivel, el nombramiento por horas cátedra, entre otros) permiten cuestionar la idea de que los IFD estén en buenas condiciones para transmitir a las nuevas generaciones de docentes los conocimientos y las estrategias para ejercer el liderazgo pedagógico en las escuelas. Por el contrario, las evidencias relevadas muestran que las instituciones no se encuentran preparadas para fomentar este aspecto en los estudiantes.

Para empezar, los datos recogidos evidencian que los propios formadores de docentes no están lo suficientemente profesionalizados, carecen de una preparación específica para este nivel, ya que generalmente se han constituido como docentes en otros niveles del sistema educativo; tampoco tienen los recursos necesarios para su formación permanente, ni las condiciones institucionales que requiere el trabajo en equipo.

En segundo lugar, se evidencia la inexistencia de modelos institucionales acordes con el nivel superior, basados en la autonomía de las instituciones, en la organización y planificación de actividades de desarrollo profesional, en la lectura de revistas especializadas, en la producción de materiales para la tarea, en la investigación del entorno escolar para la producción de saberes pedagógicos específicos que enriquezcan la formación brindada.

Según Bolívar (Bolívar, 2001), el desarrollo del currículum y la implementación de las innovaciones pedagógicas funcionan mejor cuando se fortalece la profesionalidad de los docentes para que ellos mismos sean quienes planifiquen los cambios y los conduzcan, tomando las decisiones sobre cómo implementarlos. Esto forma parte de las competencias que deben dominar

los docentes si quieren ejercer el liderazgo pedagógico en las escuelas. La identidad de los institutos de formación inicial de Argentina, más próxima a la del secundario o no del todo enroladas en los modelos de la educación superior, así como las dificultades de las instituciones y de los formadores para generar proyectos de investigación, formar el pensamiento y enseñar a través de prácticas alternativas y relevantes, alertan sobre las dificultades que se encuentran en este camino.

El liderazgo se fortalece a través del trabajo en equipo cuando los docentes son capaces de desarrollar una profesionalidad colegiada y compartida. Estos aprendizajes, y esta cultura profesional, pueden comenzar durante la formación inicial, para ello es necesario que los formadores sean conscientes de su papel y trabajen para fomentar en los futuros maestros su autonomía, basada en las habilidades reflexivas, el cuestionamiento, la problematización, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y en la importancia estratégica que tiene el desarrollo profesional sostenido y responsable.

Las instituciones formadoras deben ser el ámbito donde se empiece a aprender el liderazgo pedagógico. Trabajar sobre estos aspectos —tanto en la formación inicial como en la continua— significa asumir la responsabilidad que como docentes debemos tener por el logro de los aprendizajes de los alumnos. Implica asumir nuestro liderazgo, entendido como la capacidad que tenemos para involucrar y comprometer activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, de manera más general, en las actividades escolares mejorando la calidad, la pertinencia y la relevancia de sus experiencias educativas.

En el campo educativo, hoy se debate las relaciones entre liderazgo institucional y la capacidad de cambio e innovación que tienen las escuelas, y cómo se puede ejercer el liderazgo en el aula para que los alumnos logren comprensiones profundas y aprendizajes relevantes. También es necesario comenzar a preguntarnos por las maneras de incorporar progresivamente estos temas a la formación inicial, atendiendo particularmente a la responsabilidad social que les cabe a los docentes, al compromiso con los aprendizajes de sus alumnos.

Se trata, en definitiva, de que los formadores puedan asumir su papel de liderazgo en el proceso de transmisión y apropiación de las competencias docentes y en la conformación de una identidad profesional renovada, más acorde con los tiempos y con los desafíos actuales.

## Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2008a). *Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina: Cambios y continuidades en su configuración*. Informe final de la etapa cualitativa del proyecto «Los profesoradores de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones». Buenos Aires. MS: Universidad de San Andrés. Fundación Lúminis.
- (2008b). *Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina: Datos del relevamiento Anual 2004*. Buenos Aires. MS: IIPE / UNESCO. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.



- ÁVALOS, B. (2002). «La formación docente continua en Chile». En: AAVV. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO, 35-57.
- (2007). «El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana». *Pensamiento Educativo*, 41, 77-99.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Social Sector Office. Versión española: *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño educativo en el mundo para alcanzar sus objetivos* [en línea]. Documento 41, PREAL. <[http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id\\_Carpeta=64&Camino=63|Preal Publicaciones/64|PREAL Documentos](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal Publicaciones/64|PREAL Documentos)>.
- BIRGIN, A. (2000). «La docencia como trabajo: nuevas pautas de inclusión y exclusión». En: GENTILLI, P. y FRIGOTTO, G. (comps.). *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 221-239.
- BOLÍVAR, A. (2001). «Liderazgo educativo y reestructuración escolar». Conferencia pronunciada en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.
- (2006). «La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación». En: ESCUDERO, J. y GÓMEZ, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.
- BULLOUGH, R. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado». En: BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (2003). «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». En: LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2010). *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos*. Bruselas: Comisión Europea.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). «De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, 282. Madrid: MEC, 203-231.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (coord.) (2002). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe final. Buenos Aires. MS: Ministerio de Educación.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A. (1999). «Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional». En: ÁVALOS, B. y NORDENFLYCHT, M. (eds.). *La formación de profesores: Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana, 115-166. Aula XXI.



- KNOWLES, J. (2004). «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso». En: GOODSON, I. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro. EUB, 149-205.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MCNEILL, N.; CAVANAGH, R. Y SILLCOX, S. (2003). *Beyond instructional Leadership: Towards pedagogic leadership* [en línea], presentado en la Annual Conference for the Australian Association for Research in Education, Auckland. <<http://www.aare.edu.au/03pap/mac03415.pdf>>.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OECD.
- PINKASZ, D. (1992). *Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TERHART, E. (1987). «Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?». *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- VEZUB, L. (2008a). *Trayectorias de desarrollo profesional docente: La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de doctorado. Buenos Aires. MS: Facultad de Filosofía y Letras.
- (2008b). «Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria». *VII Seminario de la Red ESTRADO, Nuevas Regulaciones en América Latina* [en línea]. Buenos Aires. <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/index.html](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html)>.

---

**Inés Aguerrondo.** Licenciada en Sociología por la Universidad Católica Argentina. Actualmente es investigadora del IIPE/UNESCO-Buenos Aires y consultora de organismos internacionales. Es docente en la Maestría de Política y Planeamiento Educativo de la Universidad de San Andrés (UDESA) y coordinadora del Área de Gestión del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina. Se ha desempeñado como subsecretaria de Programación Educativa del Ministerio de Educación de Argentina. Dirección profesional: Agüero 2071 (C1425EHR). Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

**Lea Vezub.** Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Es docente e investigadora en temas de formación y desarrollo profesional docente del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y profesora de Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Moreno (Argentina). Se ha desempeñado como consultora del IIPE/UNESCO-Buenos Aires, del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Argentina y del Ministerio de Educación de Ecuador. Ha coordinado programas de formación y la elaboración de documentos sobre la temática. Dirección profesional: Puan 480. Of. 440 IICE (C1406CQJ). Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

---