



Biblioteca Digital

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## Revista Iberoamericana de Educación

Número 19

Enero - Abril 1999

Monográfico: **Formación Docente**

### Datos Artículo

Título: Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.

Autor: Graciela Messina

---

## Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa

Graciela Messina (\*)

---

**U**n estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la formación docente.

**E**ste estado del arte da cuenta de las investigaciones acerca de la formación docente, que tuvieron lugar «principalmente» durante la década del noventa, aunque hemos incluido algunas investigaciones desarrolladas durante la década del ochenta.

---

145

### 1. A modo de introducción

Somos conscientes de la dificultad que implica realizar un estado del arte capaz de dar cuenta de «todo» lo que se ha investigado en este campo. En consecuencia, queremos iniciar este estado del arte con el reconocimiento de sus límites, que son también los campos, las marcas, el espacio y el tiempo —y los textos— desde donde lo hemos pensado y organizado.

Una certeza está presente: se ha desarrollado un número mayor de investigaciones que el detectado por este estudio. Varios factores concurren y crean esta diferencia entre «eso» que puede existir y lo encontrado.

---

(\*) Graciela Messina es socióloga, investigadora en Educación, profesora de la Maestría Latinoamericana en Investigación Educativa (UAHC/PIIE) y consultora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco (Santiago, Chile).

Por un lado, el tipo de tarea, ya que la realización de un catastro o de un catálogo está amenazada una y otra vez por la «incompletitud». Por otro, el carácter fragmentario de la investigación educativa y su relativo aislamiento: de los investigadores entre sí (y de las instituciones de investigación) y de la investigación educativa con los otros campos del trabajo educacional. Este aislamiento se expresa como diferencia entre las investigaciones realizadas y las publicadas, ya que en América Latina se edita sólo una parte reducida de las que se ejecutan y/o las investigaciones se publican varios años después de haber sido efectuadas. Aún más, algunos investigadores consultados manifestaron que ante las dificultades para publicar los resultados de las investigaciones, se recurre a las ponencias como un tipo de texto que circula con relativa facilidad.

El tercer factor que queremos destacar es el lugar y la manera desde donde hemos accedido a las investigaciones acerca de la formación docente: mediante informes de investigación que estaban registrados en las bases de datos de dos centros de documentación ubicados en Santiago de Chile. Algunos países de la región resultaron subrepresentados, ya que el estado del arte se desarrolló a partir de los informes de investigación que estaban registrados en dos centros de documentación ubicados en el Cono Sur. De modo complementario se consultó a algunos investigadores de la región, sin haber emprendido una consulta sistemática país por país. Una convocatoria ampliada a los investigadores de América Latina se presentó como una tarea necesaria y vitalizadora; aún más, esta convocatoria podría ser el primer paso en la conformación de una red de investigación educativa y de formación docente de la región.

146

Un punto a destacar es que este estado del arte puede ser leído como un diálogo entre textos.

## 2. **Hacia dónde vamos con este estado del arte, preguntas y restricciones**

¿Para qué un estado del arte acerca de las investigaciones en el área de la formación docente? La formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas. Aún más, podemos afirmar que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada «formación docente». ¿Qué

está en juego cuando se hace referencia a la formación docente?: el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos educativos (educadores, educandos, miembros de la comunidad) y de las instituciones educativas y sociales. La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación.

La importancia teórico-práctica que estamos atribuyendo tanto a la formación docente como a la investigación acerca de la formación docente, convive en América Latina con la escasa presencia de investigaciones acerca de la formación docente en el conjunto de la investigación educacional.

Al mismo tiempo, una parte significativa de la investigación latinoamericana acerca de la formación docente está contribuyendo a la creación de una nueva manera de hacer investigación y de hacer educación. Desde este lugar, así como desde una pedagogía dispuesta a dialogar y transitar por otras ciencias, es posible arribar a una teoría de la formación docente que dé cuenta de la especificidad de América Latina.

147

El punto de partida y el punto de llegada de este estado del arte está constituido por una idea que se desenvuelve en tres dimensiones: a) el reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente; b) sus significativos aportes a la construcción de teoría y práctica pedagógicas; c) la «restricción» en la cual se mueve, en cuanto «lagunas» diseminadas en América Latina.

En consecuencia, las preguntas que orientaron el estado del arte fueron las siguientes:

- ¿Qué lecturas son posibles acerca de la formación docente a partir de las investigaciones disponibles?
- ¿Cuáles son los aportes de estas investigaciones a la puesta en crisis del modelo predominante en formación docente, así como a la creación de otro espacio, que cuestiona incluso la idea de modelo?

- ¿La investigación en formación docente contribuye a la producción de teoría educativa y a la consolidación de paradigmas alternativos de investigación?

### 3. Acerca del proceso

La búsqueda de información se inició a partir de las investigaciones que habían sido consultadas previamente en el marco de otras inquietudes. La búsqueda, que se orientó por el nombre del autor y por tema, y que se realizó en las bases de datos o mediante consultas personales a los autores, permitió observar una serie de contradicciones: a) algunas investigaciones que conocíamos o habíamos detectado por medios informales no estaban registradas en las bases de datos de los centros consultados; b) al emplear para la búsqueda la combinación de los descriptores de formación, formación docente, docentes o docente con el descriptor «investigación», concurrían documentos que no habían surgido de procesos de investigación; c) predominaban dos tipos de textos en las dos bases de datos consultadas: i) ensayos o ponencias acerca de la formación, generalmente de carácter teórico; ii) documentos internos que describían programas de formación y/o propuestas para el campo de la formación. En algunos casos, las ponencias o ensayos recuperaban conclusiones de estudios disponibles realizados o no por el mismo autor; d) existían algunas investigaciones realizadas en la década anterior (los ochenta), que se justificaba incluir en este estado del arte por sus aportes a la construcción de teoría; e) gran parte de las investigaciones no habían sido publicadas con formato de libro, sino como documentos en mimeo o versiones sintetizadas en artículos de revistas o boletines educacionales, o bien habían sido publicadas como libro, con varios años de diferencia respecto de su fecha de realización; f) una parte considerable de las ponencias y ensayos sobre el tema de la formación docente ofrecía contribuciones relevantes a la construcción de teoría.

148

En este marco, se consideró necesario diferenciar textos de investigación de otros textos y, al mismo tiempo, incluir de «algún modo» aquellos del segundo grupo que resultaban relevantes.

### 4. De qué da cuenta este estado del arte

El primer punto que tuvimos que clarificar fue el de los límites del estado del arte, en particular lo que se entendía en este texto por «investigación acerca de la formación docente en los noventa». Acordamos que, si bien el estado del arte se refería a las investigaciones acerca de la

formación docente, nuestra «unidad de análisis» o nuestra unidad de búsqueda era «el informe de investigación».

Como ya se señaló, el estado del arte se realizó trabajando con los textos y como un diálogo entre textos. Tal decisión influyó en la estructura de la ficha resumen que se adoptó para registrar las investigaciones; en esta ficha el nombre del informe de investigación (transformado en algunos casos en el título de un libro o artículo) fue el elemento que identificó las investigaciones reseñadas y no el nombre del proyecto de investigación. Por razones de espacio, se descartó la opción de diferenciar en la ficha resumen dos campos de información: el nombre del proyecto de investigación y el nombre del informe de investigación por el cual se publicó la investigación, o mediante el cual la investigación se hizo pública y compartible.

¿Cuáles fueron los informes de investigación acerca de la formación docente incluidos en el estado del arte? En primer lugar, se decidió incluir todo informe que fuera definido por sus propios autores como «de investigación». Los textos seleccionados según este criterio se caracterizaron por la diversidad. En segundo lugar, establecimos un límite temporal: de 1990 en adelante; al mismo tiempo, fuimos flexibles y englobamos algunas investigaciones de la segunda mitad de los ochenta, que permitieron contar con algunos referentes para confrontar la producción de los noventa.

Desde el punto de vista del «tipo de investigación», se incluyeron ensayos o sistematizaciones teóricas, estudios sobre la base de datos secundarios y estudios con trabajo de campo. Desde la perspectiva de quién fue investigado, se incluyeron investigaciones de distinto nivel: algunas referentes a América Latina o a una subregión; otras, a un país; un tercer grupo, a experiencias concretas (instituciones, programas, talleres, etc.).

En cuanto a las dimensiones de la formación a las cuales se refiere este estado del arte, al comienzo del trabajo se incluyeron: a) investigaciones relacionadas con la formación inicial de profesores de cualquier nivel del sistema educativo; b) investigaciones que aluden a la formación continua (llamada en distintos países de perfeccionamiento, actualización, capacitación, etc.). La propia búsqueda permitió identificar otros tres grupos potenciales de investigaciones: a) sistematizaciones acerca de las experiencias de talleres de educadores; b) investigaciones que tienen que ver con la profesión docente, las condiciones de trabajo, el quehacer profesional, la identidad profesional, la relación oferta-demanda de formación, etc., que incluían como una de sus dimensiones o subtemas la formación de estos profesores; c) algunas investigaciones didácticas,

investigaciones curriculares e investigaciones acerca del saber pedagógico, que establecían una relación explícita con los procesos de formación docente.

A propósito del enfoque, la metodología y las técnicas asumidas por las investigaciones, se incluyeron estudios que respondían a distintos paradigmas (estudios etnográficos acerca de la formación, sistematizaciones de talleres de formación de educadores, estudios por encuesta); en cada ficha resumen está indicado el enfoque que el investigador suscribió de forma explícita.

La búsqueda comprendió unos 100 títulos que respondieron al pedido en las bases de datos, empleando los descriptores indicados arriba, además de algunos títulos que no estaban englobados en las bases de datos.

Del conjunto de los títulos que encontramos para el tema de formación docente, unos pocos eran informes de investigación, reconocidos como tales por los propios autores. De ese subconjunto de informes de investigación se seleccionaron aquellos que se estimaron más relevantes, y se elaboró una ficha resumen para cada uno de ellos (ver anexo 1). ¿Cuáles fueron los criterios para la selección? La capacidad de aportación a la teoría educacional y de problematizar el tema, y el esfuerzo sostenido en el tiempo. Si bien no realizamos fichas resumen para todos los informes de investigación detectados, todos ellos fueron incluidos en el análisis de tendencias de la investigación acerca de la formación docente (ver punto 5).

Además, el proceso de búsqueda permitió observar límites difusos en dos sentidos: a) las investigaciones acerca de la formación docente lindaban con otras investigaciones cuyo foco era el trabajo docente, el saber pedagógico, el currículo, etc.; b) se identificó un conjunto de textos que, sin ser «informes de investigación» (ni en contenido ni en formato), contribuyeron a la teoría y práctica de la formación, en particular sistematizaciones teóricas; se presentaron como especialmente interesantes ponencias o artículos sobre la formación docente que recuperan investigaciones previas y las articulan desde otro lugar (y otro momento), estudios mundiales o referentes a otras regiones/países que aportaban elementos de contrastación para América Latina, y algunas investigaciones sobre temas asociados con la formación docente, tales como trabajo docente, identidad docente y saber pedagógico. En relación con todos ellos se elaboró un listado complementario (ver anexo 2).

El estado del arte se fue organizando como un «modelo para armar», compuesto por los siguientes grupos de investigaciones:

- Grupo 1: Investigaciones referentes a la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional.
- Grupo 2: Investigaciones sobre la formación docente continua o en servicio.
- Grupo 3: Investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores.
- Grupo 4: Investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que hacen aportaciones al tema.
- Grupo 5: Investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación docente.

La composición del estado del arte justifica tres aclaraciones: a) comprende tanto investigaciones publicadas como en mimeo; b) se diferencia entre fecha de realización de la investigación y fecha de publicación; c) se incluyen investigaciones registradas en las dos bases arriba citadas e investigaciones de «prestigio» y circulación frecuente en el mundo de la investigación educacional, registradas o no en las bases mencionadas.

Finalmente, me interesa manifestar que, como autora de este estado del arte, me sigo debatiendo entre la legitimación que producen los trabajos que se autodefinen como exhaustivos y la aceptación del carácter «subjetivo», intransferible y parcial de los estados del arte.

La importancia de crear espacios regionales de intercambio de los investigadores entre sí y con otros profesionales de la educación es una recomendación que, reiterada una y otra vez, sigue siendo imperiosa. Los espacios compartidos de investigación abren las puertas para estados del arte elaborados desde colectivos de investigadores y, consecuentemente, para la recuperación de más conocimiento y de una diversidad de enfoques y modalidades de trabajo.

Les invitamos a leer este estado del arte como un archivo abierto para continuar en la tarea.

## 5. Investigaciones en o acerca de la formación docente: un espacio promisorio

Las referencias a la investigación de la formación docente necesitan ser contextualizadas respecto de dos campos: la investigación educacional y la formación docente.

Si vamos a presentar un panorama de la investigación en formación docente, no es posible soslayar qué entendemos por formación docente y cuál es nuestra visión acerca de lo que sucede con ella en la región. Sin duda se ha difundido en la región un enfoque de formación docente asociado con la pedagogía crítica y con la investigación desde la práctica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimiento y que postula la «investigación reflexiva» o la «enseñanza reflexiva» como una propuesta múltiple de enseñanza, de aprendizaje y de investigación (Zeichner, 1993). Autores como Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados por los educadores latinoamericanos.

Sin embargo, en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, los centros de formación (y los profesores de esos centros) continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. Por otro, las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio. En el mismo sentido, siguiendo a Bernstein (1996), si las reformas reparten identidades pedagógicas, ¿cuáles son las identidades que distribuyen las reformas y en qué medida la formación inicial y la formación continua contribuyen a la creación de estas identidades y de qué tipo son?

Es importante destacar que la formación docente hace referencia a una función o tarea de la educación cada vez más articulada con procesos de investigación-acción. Igualmente, la formación docente implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual (Marcelo, 1995); sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas»,

de los profesores y sus carencias. En este marco, se aspira a que tal estado del arte contribuya a la definición de espacios propios de los profesores, simultáneamente institucionales y personales, donde éstos puedan mirarse, mirar y ser mirados, así como aceptar la construcción del conocimiento como un proceso abierto, incierto y fragmentario.

El otro lugar que necesita ser explicitado es desde qué concepción de investigación y desde qué visión de la situación de la investigación educacional en América Latina se ha elaborado este estado del arte. Sin duda, un polo que atrae a la investigación en formación docente es el propio desarrollo de la investigación educacional en América Latina; ésta ha sido caracterizada por los propios educadores e investigadores educacionales como discontinua, poco frecuente y disociada del conjunto de los procesos educativos. En particular, la ruptura entre investigación y práctica educacional en América Latina ha sido señalada reiteradamente por los estados del arte y por los ensayos sobre el tema.

Además, nuestra experiencia inmediata con la búsqueda documental no deja lugar a dudas acerca del predominio, en la producción de textos educacionales, de aquellos que reflejan acontecimientos o proponen un «deber ser», sin apelar en ninguno de los dos casos a conclusiones/conjeturas emanadas de procesos de investigación. Esta impresión es confirmada por un estado del arte sobre la investigación educacional, que afirma que sólo un porcentaje muy reducido de la producción educacional se identifica como «informes de investigación» (de acuerdo con el estado del arte elaborado por Abraham y Rojas, 1997, op. cit.: sobre 6.375 títulos registrados en REDUC, 1995, sólo un poco más del 10% son informes de investigación).

Insistimos, en los últimos años la lógica de mercado se ha ceñido a la investigación educacional —algunos autores han denunciado esta situación (Achilli, 1997)—, que reduce la investigación a un intercambio de conocimientos triviales *versus* incentivos salariales y de carrera docente. «Nos obligan a investigar», dicen algunos profesores y funcionarios de las universidades. «Nos sentimos atosigados, atorados», afirman ciertos maestros cuando se les conmina a diseñar proyectos de mejoramiento educativo o proyectos institucionales de escuela, sin contar con los respaldos mínimos.

Si bien parece evidente que la investigación y la práctica pedagógicas siguen desvinculadas —y que la lógica de mercado ahoga los intentos de sistematizar la práctica, producir teoría y orientar la práctica desde los nuevos descubrimientos—, no es menos cierto que se ha creado un

espacio de investigación educacional que ha realizado significativos aportes a la teoría y a la práctica de la educación.

Dar cuenta de este punto excede el marco de nuestro artículo; sin embargo, nos interesa presentar una hipótesis: desde los ochenta no sólo se ha afirmado en la región una tradición en investigación educacional, sino se ha desarrollado «otra» manera de hacer investigación educacional.

Desde mi propia práctica de investigación me permito identificar algunas de sus características: a) busca crear puentes entre investigación y práctica de enseñanza; b) asocia investigación con investigarse e investigar el campo de creencias desde donde se investiga (el lugar desde donde se hace la pregunta); c) se nutre de referentes teóricos múltiples; d) investiga indicios y residuos y hace crónicas de las voces no oficiales; e) se interesa por los sujetos y aspira a que estos se reconozcan en el estudio.

En síntesis, antes que un recorrido desde un diagnóstico hasta una solución, la investigación se concibe como un tránsito, un ir y venir de una a otra pregunta, donde investigamos, nos investigamos y somos investigados (Messina, 1997). Siguiendo a Ginzburg (1994), quien propone buscar huellas e indicios y hacer hablar a aquello que habitualmente se retira o permanece silenciado, hacer investigación supone aceptar que lo real es impenetrable pero que «existen zonas privilegiadas —pruebas, indicios— que permiten descifrarla (...) se trata de formas del saber tendencialmente mudas, en el sentido de que, como ya dijimos, sus reglas no se prestan a ser formalizadas, ni siquiera expresadas» (Ginzburg, 1994:162-163). Esta manera de hacer investigación implica dejar de depositar la confianza en un método científico único, estandarizado, ajeno al yo, que garantiza el encuentro con la verdad; por el contrario, hacer investigación implica confiar en la capacidad del investigador. ¿Capacidad de qué? De aceptar que todo saber es un saber «situado» en un campo y definido desde un sujeto (quien a su vez lo ha asumido y es hablado por el campo); capacidad de reconocer que existe cierta determinación y cierta autonomía entre el campo intelectual y el campo de poder (y que no podemos caer en lecturas reduccionistas ni plantear la autonomía total del texto); capacidad de aceptar la construcción del conocimiento como un proceso inacabado, que nos sorprende y nos lleva (recuérdese el llamado efecto «serendipity»); también, capacidad de aceptar que otras voces nos hablan, que somos portadores de mensajes que no controlamos, y que nuestra tarea como investigadores es hacer relatos para que los complete el lector, que es siempre innumerable y abre el juego a nuevas y múltiples interpretaciones; aún más, que la tarea de investigar-investigarse es una operación que

competente a todos los docentes (y a todos los seres humanos) y que no es privativa de los llamados investigadores, científicos o especialistas.

¿Qué pasa con la investigación acerca de la formación docente? ¿Comparte acaso los rasgos de ruptura con la práctica educativa y de discontinuidad interna atribuidos a la investigación educacional en su conjunto? La lectura de las investigaciones encontradas en el marco de este estado del arte nos permite afirmar que la investigación acerca de la formación docente, aunque escasa y marginal en el conjunto de la investigación educacional si adoptamos como criterio su presencia numérica, ha implicado una contribución significativa a la creación de «otra» manera de hacer investigación. En efecto, algunas de las investigaciones de esta área se encuentran estrechamente vinculadas a la práctica pedagógica, ya que han sistematizado las experiencias particulares, numerosas y poco difundidas de los talleres de formación de educadores. En el mismo sentido, aventuramos que desde esta área se han hecho gran parte de los aportes a la construcción/reapropiación de una metodología de reflexión desde la práctica, la cual, a su vez, ha nutrido tanto la práctica de los talleres de formación de educadores como la teoría de la formación docente.

Igualmente, las investigaciones acerca de la formación docente han permitido alterar algunas opiniones que buscaban la hegemonía en el ámbito de los educadores y en el de la opinión pública; en este sentido, las investigaciones han contribuido a fortalecer la profesión docente y la capacidad política y epistemológica de los profesores, considerados como colectivo docente («profesionalismo colectivo»). A modo de ejemplo, una investigación que demuestra la jerarquización o elevación formal de la formación inicial en las últimas décadas —por su traspaso al nivel terciario y el incremento en los años de estudio—, deslegitima la opinión de que «los bajos salarios se relacionan con la reducción de la calidad de la formación» (cfr. investigación resumida en ficha 1.1).

Estas dos contribuciones implican que las investigaciones acerca de la formación docente han ayudado a la producción de teoría y práctica en el campo de la formación docente, y que estos aportes han producido eco en el campo de la educación en su conjunto.

A partir de tales hipótesis presentamos la lectura de las investigaciones referentes a la formación docente, tarea que permite construir un discurso colectivo sobre este campo.

En primer lugar, la búsqueda hizo posible ubicar/llevar los cinco casilleros identificados como «tipo de investigaciones»: a) las referentes

a la dimensión institucional de la formación docente inicial o a las características de los estudiantes para profesor (fichas 1.1 a 1.19); la mayoría de estos estudios se refiere a un país o son estudios de caso para una o dos instituciones; en este grupo se detectaron sólo dos investigaciones sobre América Latina (cfr. fichas 1.1 y 1.2); b) las investigaciones acerca de programas de formación continua (cfr. fichas 2.1 a 2.4); c) las que tienen que ver con las prácticas de talleres de formación de educadores, todas ellas en la línea de trabajo de reflexión desde la práctica, donde se hace presente, además, un enfoque de investigación etnográfica (fichas 3.1 a 3.4; d) investigaciones sobre los profesores y la profesión docente, que hacen referencia a la formación de esos profesores (cfr. fichas 4.1 y 4.2); en este grupo incluimos también una investigación sobre la relación entre oferta y demanda de profesores (cfr. investigación sintetizada en la ficha 4.2); e) investigaciones didácticas que hablan explícitamente de su relación con la formación docente (cfr. fichas 5.1 a 5.3).

En el grupo b), formación en servicio, se detectaron cuatro investigaciones sobre el tema (cfr. fichas 2.1 a 2.4), las cuales aportaron elementos de análisis significativos y vigentes para este campo. Las investigaciones de los grupos d) y e) fueron las más difíciles de encontrar, ya que requerían una segunda lectura, o, dicho de otra manera, fue necesario buscar un tema dentro de otro tema. En estos dos grupos se encontraron pocas investigaciones que realizaran aportes explícitos relevantes; antes bien, estimamos que estos son campos de investigación a desarrollar. Por esto, sería interesante especificar dentro de las futuras investigaciones acerca de la profesión docente, de los profesores y sus condiciones de trabajo, otras como el tema de la formación de esos profesores, cómo se fue transformando, cristalizando la formación, etc.; igualmente, preguntarse en las investigaciones didácticas cómo nuevos enfoques/estrategias de enseñanza y aprendizaje afectarían a la formación de los profesores y viceversa, en qué medida las situaciones de enseñanza y aprendizaje que revela la investigación didáctica se relacionan con la formación previa de los profesores; también se propone realizar investigaciones que relacionen de forma explícita la formación docente y el saber pedagógico presente tanto en los profesores en servicio de los distintos niveles del sistema educativo como en los formadores y en los estudiantes para profesor.

En el grupo de investigaciones que hemos identificado predominan aquellas que están orientadas a describir/analizar la dimensión institucional de la formación; además, predominan los estudios de nivel nacional o local (sólo tres investigaciones regionales o subregionales, de un total de 32 analizadas; cfr. fichas 1.1, 1.2 y 2.1). Si a las investigaciones registradas en fichas se unen las revisadas y reseñadas en el listado complementario y los ensayos comentados o reseñados, que representan unos 54 títulos,

nos acercamos a un total de casi 90 títulos revisados y registrados en este artículo.

Además, todas las investigaciones sobre los talleres se refieren a talleres específicos en el marco de una institución (cfr. fichas 3.1 a 3.4). La tan reducida presencia de investigaciones que den cuenta del conjunto de los numerosos talleres de educadores de América Latina muestra la necesidad de desarrollar este tipo de estudios, que requiere un proceso previo de concertación. He aquí un espacio y una tarea para los organismos internacionales. Por otra parte, se considera que es necesario no sólo un mayor trabajo de sistematización de los talleres de educadores por los propios educadores, sino que es imperioso identificar y difundir las sistematizaciones que se han realizado y no aparecen registradas en los centros de documentación.

La mayoría de las investigaciones que han justificado una reseña o ficha resumen en este estado del arte se refieren a la formación inicial de los docentes (19 investigaciones sobre el total de las 32 registradas con ficha; cfr. anexo 1, fichas 1.1 a 1.19); estas investigaciones dan cuenta de las condiciones institucionales de los centros de formación (desde un estudio de caso a una descripción general del subsistema de formación inicial); se detectan sólo 3 estudios acerca de las características de los estudiantes de magisterio (cfr. investigaciones sintetizadas en las fichas 1.14, 1.16 y 1.19).

157

El predominio de las investigaciones sobre la formación docente inicial puede ser leído como coherente con una manera de abordar la formación: la que cuenta es la llamada «formación inicial», la que se recibe al principio y de una vez para siempre.

Un punto a destacar: desde las investigaciones y/o programas de acción de formación docente nació y se fortaleció la reflexión acerca de la práctica pedagógica. Esto supone afirmar, también, que desde ese lugar que ocupan las investigaciones sobre la formación docente se hizo una contribución significativa a la investigación educacional y, en particular, a un tipo de investigación desde la práctica, que no se presenta como privativa de los investigadores profesionales, sino que la transforma en una posibilidad «a la mano» para todos los educadores. Sin embargo, como ya se señaló, gran parte del trabajo que tuvo lugar en los talleres de educadores no fue sistematizado o, al menos, no se encuentra registrado en los centros de documentación consultados. En cualquiera de los dos casos, resulta necesario crear espacios de investigación y de relato de los procesos de los talleres de educadores, así como espacios de circulación de esos textos.

¿Cuál es el discurso educativo que se construye desde las investigaciones en formación docente? En primer lugar, las disponibles dan cuenta de que la formación remite a estructuras institucionales antes que curriculares en su versión más restringida. Las investigaciones también concuerdan con que los cambios en la formación son antes que los institucionales. Asimismo, que la dimensión interpersonal de la formación es la otra cara de la institucional y que estas diferencias son analíticas. Igualmente, los sujetos de la formación docente son «institucionales» o sujetos enmarcados en instituciones, sujetos conformados por reglas, sujetos hablados por un discurso institucional (cfr. fichas 1.1; 1.6; 1.8; 1.11; 1.13; 1.15; 1.18). Una de las investigaciones destaca que los ordenamientos institucionales tienen impacto en la organización curricular, especialmente en las relaciones entre las denominadas áreas de formación profesional y disciplinar (cfr. ficha 1.8). El mismo equipo de trabajo había deducido en una investigación histórica anterior, referida a cuatro instituciones de formación inicial, que los climas culturales pesan sobre las definiciones de las instituciones formadoras y que, al mismo tiempo, éstas se reapropian de las demandas externas (cfr. ficha 1.15).

En segundo lugar, las investigaciones sobre la formación docente muestran que la cultura de la formación es una con la de la escuela (y una con la de la transmisión de conocimientos) y que el oficio de enseñar se recrea por el camino de la práctica antes que por contenidos conscientemente organizados (cfr. fichas 1.13; 1.17; 1.18).

Las investigaciones dan cuenta de los climas institucionales y de los estilos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de formación inicial. Estudios realizados en países y en momentos distintos coinciden respecto de estilos escolarizados, donde el profesor sigue siendo el eje del proceso y donde se establece un vínculo de dependencia entre el profesor y sus estudiantes (cfr. fichas 1.13; 1.17; 1.18).

En relación con la constitución del sujeto profesor, una de las investigaciones pone de manifiesto el juego de tres trayectorias: la escolar del estudiante para profesor, la personal y la académica (cfr. ficha 1.13). Otra concluye que los profesores principiantes en ejercicio se forman y constituyen en el trabajo con los pares; asimismo, el trabajo compartido permite la circulación de saberes y el apoyo mutuo de los maestros (cfr. ficha 2.4). Si estas investigaciones acerca de la formación docente se relacionan con los estudios acerca del saber pedagógico de los profesores en ejercicio, se observa que en éstos persiste una concepción tecnológica de la educación y una ruptura entre el marco conceptual propio y el referido a su quehacer, que se muestran en situaciones menos estructuradas por la autoridad *versus* el discurso «que deben decir» cuando son entrevista-

dos; del mismo modo, las investigaciones dan cuenta de una tendencia a referirse a un marco conceptual ajeno y estereotipado (objetivos, diseño, evaluación, enseñanza-aprendizaje) en situaciones de entrevista (cfr. ficha 5.3).

En tercer lugar, las investigaciones muestran el proceso de transformación de la llamada formación inicial y, particularmente, su jerarquización desde el punto de vista de la escolaridad formal (con dos indicadores validados por varios estudios: el nivel educativo en que se ubica la formación inicial y el número de años de escolaridad total de los profesores). Al mismo tiempo, esta jerarquización de la escolaridad coexiste con el deterioro del *status* del profesor (cfr. fichas 1.1; 1.3; 1.4; 1.6; 1.11; 1.15). Además, la terciarización se presenta junto con la heterogeneidad y la fragmentación institucional, rasgos identificados por todas las investigaciones que describen la formación docente inicial. Una de las investigaciones da un paso adelante cuando identifica algo más nítido que la heterogeneidad: la presencia de circuitos diferenciados de formación dentro de los países y entre países, la coexistencia de instituciones de diferente nivel educativo (por ejemplo, universidad con escuela normal de nivel medio) o de instituciones del mismo nivel (universidad *versus* institutos o escuelas normales superiores) o la presencia mayoritaria de un tipo único de instituciones, pero segmentada en términos de calidad y prestigio (por ejemplo, universidades con distinta tradición) (cfr. ficha 1.1).

Algunas de las investigaciones manifiestan que, o bien «no existen» políticas de gobierno para la formación docente inicial, o bien éstas son inadecuadas (cfr. 1.1; 1.5; 1.6); gran parte de las investigaciones señala que existen «lagunas» de información en este campo.

Las investigaciones muestran también que la formación docente inicial de los maestros básicos sigue caminos diferentes a los de la formación inicial de los profesores de nivel medio, y que no existe un subsistema de formación docente donde se articule la formación de profesores para los distintos niveles del sistema educativo y la formación inicial con la continua.

La mayor parte de las investigaciones referidas a la formación docente inicial involucra como uno de sus temas a los estudiantes para profesor. Sin embargo, unas pocas investigaciones se dedican exclusivamente al tema «estudiantes» del magisterio (cfr. fichas 1.14; 1.16 y 1.19). Dos de estos estudios son de carácter descriptivo y se concentran en las características con las cuales llegan los estudiantes a los centros de formación. Los estudios confirman información ya destacada por otros estudios o por la experiencia inmediata: que las matrículas decrecen en los

últimos años; que los estudiantes proceden de hogares de ingresos reducidos, y que ha tenido lugar un proceso creciente de feminización de las matrículas, así como una mayor llegada a los centros de formación de estudiantes de menores ingresos (cfr. fichas 1.1; 1.3; 1.4; 1.6; 1.15) . Al mismo tiempo, una investigación señala que esta tendencia a que lleguen los estudiantes de menor capital simbólico «es magnificada por los formadores» (cfr. ficha 1.14).

Sin duda, el riesgo de estas investigaciones es que pueden legitimar aquello mismo que aspiran a denunciar; en efecto, podemos conjeturar que las características «deficitarias» de los estudiantes para profesor son los síntomas de una crisis profunda de la profesión docente; en consecuencia, si se pasara del estudio de los síntomas al del conflicto total que se hace presente, se podría pensar de otra manera tanto la situación actual como los escenarios alternativos.

Es importante destacar que una de las investigaciones acerca de los estudiantes (cfr. ficha 1.19) desplaza su interés desde las «condiciones de entrada» de los mismos hacia los cambios que se producen en ellos en el marco de los procesos de formación; el estudio, referido a los alumnos de una universidad, comprueba que persisten conceptualizaciones tradicionales (el rol docente como medio o instrumento, la educación como arte, etc.) y que, si bien en los primeros dos semestres los cambios son escasos, se observan modificaciones en la conceptualización del aprendizaje, así como una mayor capacidad de conceptualizar y visualizar más dimensiones y un nivel de lenguaje más preciso y apropiado. Es necesario enfatizar, además, que este estudio está destinado a evaluar la reforma curricular de la universidad en cuestión, y que la investigación acerca de los alumnos es parte de esa evaluación curricular.

Por último, hay que señalar que un estudio acerca de la formación de los profesores (un estudio de caso) que analiza a los estudiantes como una de las dimensiones del problema, asume un enfoque centrado en el sujeto docente y en su constitución (cfr. ficha 1.13); en tal caso, aquel da cuenta de cómo se constituye el estudiante como sujeto docente y de cómo se va transformando en el marco del centro de formación; asimismo, de los cambios en el saber pedagógico. Nos encontramos aquí con un enfoque que se libera de los esquemas de entrada-salida y que se centra en la historia del sujeto y en la convergencia de trayectorias.

La escuela normal se presenta en las investigaciones como el «modelo fuerte» que rigió la formación docente inicial de los maestros durante más de un siglo; también se observa el desplazamiento a partir de los setenta de las escuelas normales por los institutos de formación

superior no universitaria y por las universidades. Si bien la escuela normal constituye hoy una estructura marginal para la mayoría de los países (especialmente la escuela normal de nivel medio, que sólo existe en unos pocos), sigue siendo una referencia para la formación docente inicial de los maestros. En gran parte de los países donde existe la escuela normal, se ha transformado en una institución de educación superior o se encuentra en proceso de reestructuración/acreditación; estos cambios han producido importantes debates en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México. Un punto interesante es que la mayoría de los países de la región acuerda llevar la formación inicial a la universidad; otros plantean que no cuentan con las condiciones para hacer este proceso de transformación. En tal caso, la pregunta es si quizás la decisión política de no transferir la formación inicial a la educación superior no se hace presente por las consecuencias que podría implicar en términos de una legitimación creciente de las demandas salariales, de la carrera docente y de mejores condiciones de trabajo y de interlocución pedagógica con los gobiernos (para el punto general de escuelas normales cfr. fichas 1.1; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.17; 1.18).

Es importante destacar que se detecta una única investigación acerca de la influencia de la formación inicial en el desempeño docente (cfr. ficha 1.10); en este estudio se confirma que tanto la formación inicial como las condiciones institucionales y laborales inciden en el desempeño docente, mientras el perfeccionamiento no afecta a los niveles de desempeño.

En cuarto lugar, una de las investigaciones, de carácter subregional, reúne testimonios acerca de que los profesores en ejercicio cuentan en su mayoría con títulos habilitantes y que continúan realizando cursos de perfeccionamiento. La misma investigación detecta severos problemas en el ejercicio de la profesión docente —con indicadores tales como escaso tiempo de preparación de clases, reducido interés por permanecer en la profesión docente, escasa satisfacción profesional—; asimismo, reconoce carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que éstos tienden a identificarse con el objetivo de «enseñar a los niños» y no de que los niños aprendan (en el marco de una pregunta con respuestas personalizadas). En el mismo sentido, se afirma que la formación profesional es deficiente, ya que pocas maestras asocian la calidad de su preparación con el incumplimiento de sus expectativas de que los niños aprendan; por el contrario, «los maestros asignan una gran importancia a causas externas a la interacción en el aula, como lo es el bajo salario» (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994: 8) (cfr. ficha 4.1). Otra investigación muestra un panorama nacional con un alto número de profesores que no satisface los requisitos mínimos de titulación (cfr. ficha 1.7).

Una de las investigaciones señala la distancia entre lo que se dice y lo que se hace en los cursos de perfeccionamiento; igualmente, se destaca que lo que los profesores ya saben condiciona el aprendizaje en los cursos de perfeccionamiento, y que no se respeta ni se recupera la experiencia de los docentes (cfr. ficha 2.2). Con respecto a estos cursos, se observa infantilización de los contenidos, relaciones autoritarias, maestros que no participan en el diseño ni en la elección de tales cursos. En síntesis, el curso de perfeccionamiento es un mecanismo de control pedagógico y social que desconoce la experiencia previa del profesor. La investigación también confirma que se conserva el enfoque de la «multiplicación» en los cursos de actualización. Asimismo, el estudio permite observar algunos procesos de grupo: los profesores comparten su experiencia tan solo en los grupos de pares, pero validan el conocimiento oficial en las instancias más estructuradas del curso.

La reivindicación de la investigación como componente ineludible de la formación inicial y en servicio es propuesta por, al menos, un tercio de las investigaciones: esta propuesta está presente tanto en las referidas a talleres de educadores (cfr. fichas 3.2 a 3.4) —que ponen en práctica y sistematizan este principio— como en otras investigaciones referidas a la formación inicial y continua, así como al ejercicio de los profesores principiantes (cfr. fichas 1.1; 1.2; 1.13; 1.18; 2.2; 2.4). En el mismo sentido, una de las investigaciones manifiesta que se forma a los profesores para un tipo de investigación, la cual está fuera de su alcance (cfr. ficha 1.8). Congruente con este marco de referencia, gran parte de las investigaciones recomienda que las transformaciones se realicen en la vida cotidiana escolar antes que en la legislación.

Las referencias a los sindicatos docentes y a los movimientos de profesores están ausentes en la mayoría de las investigaciones; sólo en unas pocas se reivindica el papel de los sindicatos en la formación docente (en uno de los estudios se reseña la evolución del movimiento sindical del magisterio) (cfr. ficha 1.3).

Con una sola excepción, no se detectan investigaciones acerca de la formación docente para la educación de adultos o para la educación bilingüe multicultural. La única referida a educación bilingüe multicultural concluye que éste tipo de formación ha sido un objetivo menor de los sistemas educativos latinoamericanos (cfr. ficha 2.1); asimismo, que a pesar de que el quehacer en el área de la capacitación de maestros bilingües se está profesionalizando, no se les prepara todavía en un enfoque holístico integrado; aún más, en el momento de la investigación sólo una proporción mínima de maestros recibía este tipo de formación, cuando la población del país es bilingüe en un 60%.

También se observa un vacío respecto a estudios sobre formación docente para profesores de la modalidad técnico profesional de la educación media. Se identificó una única investigación (cfr. ficha 1.12) que da cuenta tanto de la falta de información e investigación sobre el tema como de la ausencia de una formación inicial especializada para profesores de esa modalidad, y de políticas de perfeccionamiento.

Se identifica una sola investigación referida a oferta y demanda de profesores para la educación media (cfr. ficha 4.2). Este estudio de nivel nacional enfatiza, en primer lugar, que es necesario mejorar y normalizar la información—incluyendo nuevas variables y nuevos procedimientos—acerca de la relación entre oferta y demanda de profesores; con respecto a la formación docente, el estudio señala que los cambios de planes de estudio para la educación media se deben articular con los procesos de formación; en particular, se indica que la oferta de titulados ha disminuido, especialmente para la modalidad técnico profesional de la educación media. El estudio es una llamada de alerta acerca de la falta de investigaciones sobre la relación oferta-demanda de profesores y su articulación con procesos de formación docente inicial y continua.

Es interesante observar que las investigaciones sobre los talleres de formación de educadores (cfr. fichas 3.1 a 3.4), así como una de las investigaciones referidas a formación en servicio (cfr. ficha 2.2), muestran la formación en movimiento y los factores facilitadores y obstaculizadores del cambio: las aperturas de los participantes; la resistencia al cambio; la tendencia a orientarse por el deber ser; atribuir el conflicto a terceros y privilegiar las carencias y los obstáculos; la representación de que la responsabilidad de los aprendizajes reside en el docente; la tendencia a compartir en el grupo de pares y callar frente a la autoridad, etc. Es importante destacar también que estas investigaciones proponen la creación de otros espacios, donde la práctica y la reflexión sobre la práctica se constituyen en el eje del currículo. Si bien a las investigaciones referidas a los talleres de educadores les une un enfoque, una práctica pedagógica y una manera de investigar, el nexo con el estudio acerca de los cursos de actualización (ficha 2.2) es, sin duda, el enfoque teórico: la etnografía y su capacidad para hacer «descripciones densas» de los múltiples sentidos que se presentan en el acontecimiento.

En la mayoría de las investigaciones el enfoque es pedagógico antes que sociológico, aun cuando en algunas se hace presente el interés por indagar factores sociales, por observar la procedencia de clase de los estudiantes o por analizar cómo los climas culturales son apropiados para cada institución formadora. Es interesante que, mientras en la mayoría de las investigaciones analizadas el marco conceptual está centrado en la

pedagogía sin entrar en otras disciplinas, en los ensayos sobre la formación docente se produce una apertura teórica mayor tanto en términos de escuelas/corrientes/autores como de disciplinas. En este sentido nos animamos a conjeturar que, mientras la mayoría de las investigaciones presenta experiencias, la teoría de la formación docente se hace por otras vías y recurriendo a autores externos a la región. La ruptura entre teoría y práctica, que se hace presente en el campo educativo, se manifiesta en el caso de las investigaciones en formación docente como una ruptura entre las que tratan de la práctica de la formación y los ensayos, desde donde se van dando pasos para la creación de una teoría de la formación docente.

En el ámbito de la investigación acerca de la formación docente no ha tenido lugar esa «huida hacia arriba» que está realizando la pedagogía, según algunos autores, buscando marcos teóricos de otras disciplinas (Remedi, 1995: 123).

Por último, se observa en algunas investigaciones la presencia de un discurso abiertamente moralizante, común al conjunto de la educación y/ o un discurso prescriptivo más velado por un lenguaje de eficiencia.

Un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como «algo» externo a sí mismos y referido a las «conductas de entrada» de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación, la falta de recursos, etc.

Los antecedentes reseñados convergen en la siguiente afirmación: el «problema» de la formación docente en América Latina, de acuerdo con las investigaciones encontradas, es en mayor grado el tipo y no la ausencia de formación; en efecto, persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos. De este modo, el problema se «traslada» desde los profesores al estilo de enseñanza y aprendizaje, a las modalidades de gestión y al tipo de cultura institucional. Al mismo tiempo, conjeturamos que el «problema» de la investigación acerca de la formación docente es la dificultad para ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Aún más, es una investigación que se centra en la formación docente sin intercambiar saberes con investigaciones sobre la profesión docente y la constitución del sujeto docente. Si las investigaciones se desplazaran desde la formación hacia el trabajo docente, se abriría un espacio pedagógico para la investigación educacional (un espacio desde la propia práctica y no una traspolación/aplicación de teorías desde otras disciplinas).

Una pregunta para continuar este trabajo reflexivo: se hace presente una utopía en la investigación acerca de la formación docente, una utopía para realizar en el presente, o bien la investigación en el campo de la formación docente sigue el camino de legitimar las políticas de formación (o la ausencia de ellas); si así fuera, la investigación opera como un espejo de un tipo de formación destinado a regular a profesores y estudiantes en sus relaciones entre sí, con el conocimiento, con el currículo, con la institución y con sus pares. «Las prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros» (Popkewitz, T, 1995:34).

Acordamos con el principio, suscrito en varias de las investigaciones sobre la formación docente, de la potencialidad contenida en la reflexión acerca de la práctica: ésta es tanto una manera de investigar como una modalidad de enseñanza y aprendizaje y un camino para la revalorización social del trabajo docente. Si hacemos ese tipo de investigación, estamos abriendo un camino para muchos y para la educación en su conjunto.

La impresión general que nos deja este estado del arte es que, si bien las investigaciones desvelan acontecimientos importantes de la formación, continúa predominando un enfoque que investiga acerca de la formación docente y que no realiza investigación «en formación docente», aun cuando se han dado pasos en ese sentido. En efecto, grupos de profesionales congregados en algunas instituciones que se presentan como pioneras en la región, están desarrollando experiencias de intervención institucional-curricular e investigaciones asociadas como mecanismos de reflexión-sistematización-acción. Sin embargo, la mayoría de los centros de formación y de las escuelas sigue en la vieja lógica del paradigma de la transmisión de conocimientos, donde la investigación no es un elemento estructurante de la práctica de la formación docente ni de la práctica educativa en general.

Si atendemos a las investigaciones sobre el trabajo docente, la identidad docente, el saber pedagógico, se presentan las siguientes tendencias: a) el profesor es funcionario de una organización, sometido a una estructura de autoridad, a rituales y complejas demandas y regulaciones; estos factores ponen límite a cualquier intento de transformación (Batallán, 1997, ver listado complementario); b) el currículo oculto es más fuerte que los contenidos, y la función de la escuela es preparar-disciplinar para el trabajo social, organizado para subordinar a las personas a los intereses sociales, políticos y económicos (Paradise, 1997, ver listado complementario); c) la escuela es el territorio de los profesores y estos tienen un resquicio de autonomía profesional (Carvajal Juárez, 1997, ver

listado complementario; d) el saber pedagógico de los profesores se limita, al menos en situaciones estructuradas por la autoridad, a un universo vocabular (que nombra pero no implica la comprensión), y el saber pedagógico es antes que nada un saber tecnológico (cfr. ficha 5.3); e) el profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores socialmente más vulnerables, asociadas en alto grado con sus representaciones acerca del futuro de los estudiantes (cfr. ficha 5.2); f) en los centros de formación persiste un vínculo de dependencia profesor-alumno y éste sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje (cfr. ficha 1.13). Estas conclusiones parecen alertarnos acerca de la necesidad imperiosa de referir la formación docente al trabajo docente y al saber pedagógico, o sea, a lo que sucede en las escuelas, a las historias de los sujetos, a las historias institucionales nunca explicitadas, especialmente en la escritura. De acuerdo con Remedi (1997), la formación del profesorado se hace en el vacío, dejando de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y la forma en que se realiza la vida cotidiana escolar, desconociendo trayectorias e inserciones profesionales. De este modo, la palabra silenciada de los maestros se manifiesta como golpe, como violencia: «La negación de los docentes se asienta no sólo en la desconfianza que hacia el contenido y el conductor generan estos procesos, se articula con la negación que porta implícitamente la propuesta de formación que concibe al docente como un técnico que ejecuta procedimientos diseñados por otros, negando al maestro como sujeto de saberes y experiencias propias» (Remedi, 1997:4).

Ante esta situación, una propuesta sencilla emerge: crear condiciones para que los educadores, agrupados en sus espacios de trabajo y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, sus logros y caídas a sus estudiantes. De acuerdo con Brandi, Berenguer y Zúñiga, «es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan» (Brandi, Berenguer y Zúñiga, 1997:123). Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

Esperemos que este estado del arte nos haya permitido pensar juntos.

---

## A N E X O 1

Resúmenes analíticos acerca de investigaciones sobre la formación docente (basándose en informes de investigación, 32 fichas).

Las fichas se presentan clasificadas en los cuatro grupos que fueron emergiendo con la búsqueda; dentro de cada grupo las fichas se organizaron por orden alfabético, tomando como referencia los nombres de los autores. En el grupo 1, formación docente inicial, se subdividieron las investigaciones en: a) investigaciones regionales, b) investigaciones nacionales y c) estudios de caso referidos a instituciones de formación (dentro de cada uno de estos subgrupos la secuencia sigue el orden alfabético considerando el nombre del autor/autores).

**Grupo 1:** Investigaciones acerca de la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional: 2 investigaciones regionales, 10 nacionales y 7 institucionales, de las cuales 3 se refieren sólo a estudiantes; total: 19 investigaciones

**Grupo 2:** Investigaciones acerca de la formación docente continua o en servicio (4)

**Grupo 3:** Investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores (4)

**Grupo 4:** Investigaciones acerca de la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que aportan algo al tema (2).

**Grupo 5:** Investigaciones didácticas, curriculares y de los saberes pedagógicos, que hacen referencia al tema de la formación docente (3 investigaciones).

En relación con la estructura de la ficha, revisamos varios formatos, en particular los empleados en la base de datos de REDUC y en esta Revista para las bibliografías anotadas. Confeccionamos un primer formato, que daba cuenta del nombre del informe de investigación; del autor/es; de la institución ejecutora; del año/s durante los cuales se realizó la investigación; si había sido publicada, cuándo, bajo qué formato (libro, artículo, otros) y nombre de la editorial o institución editora; campo y tema de la investigación; nivel de la investigación (regional, nacional, local); tipo de investigación, enfoque y metodología; preguntas centrales y objetivos

de la investigación; conclusiones. Sobre la base de un ejercicio preliminar para ver cómo funcionaba la ficha, y considerando la extensión posible de este estado del arte, decidimos definir un número menor de campos de información. La ficha definitiva quedó constituida por los siguientes ítems: nombre de la investigación; autor/es; institución ejecutora; año/s durante los cuales se realizó la investigación; si había sido publicada, cuándo, bajo qué formato (libro, artículo, otros) y nombre de la editorial o institución editora; tema de la investigación; contenidos (categoría que sintetiza, cuando existe información, todas las otras categorías consideradas en la primera ficha). Estimamos que la primera ficha podría ser empleada en un futuro estado del arte, como parte de las actividades de una red permanente de investigación para el campo de la formación docente.

## **GRUPO 1: INVESTIGACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, DE NIVEL REGIONAL (AMÉRICA LATINA), NACIONAL O INSTITUCIONAL (19 FICHAS)**

### **FICHA 1.1. (formación docente inicial, América Latina)**

**Nombre:** Cómo se forman los maestros en América Latina

168

**Autor/es:** Messina, Graciela

**Año/s de realización:** 1995/1996

**Institución ejecutora:** UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

**Editorial, año publicación:** UNESCO, Santiago, Chile, 1997, libro en proceso de publicación (cfr. artículo del mismo nombre que sintetiza el informe final del estudio, publicado en el Boletín del PPE, número 43, agosto de 1997, UNESCO, Santiago, Chile)

**Tema:** formación docente inicial para la educación básica en América Latina (desde los orígenes de la escuela normal hasta 1995)

**Contenidos:** Investigación regional acerca de la dimensión institucional de la formación docente inicial para los maestros en América Latina (situación actual y evolución histórica, 17 países). Estudio descriptivo que da cuenta de la estructura de la oferta de formación docente inicial (tipo de instituciones que ejecuta la formación, nivel del sistema educativo en que se ubica, años de estudio) y su relación con las Reformas. Un estudio regional comparado y 17 estudios nacionales,

a cargo de los ministerios de educación y/o universidades, sobre la base de documentación oficial (datos secundarios): Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Conclusiones: a) la pérdida de hegemonía de la escuela normal coexiste con la aparición de los institutos terciarios y las universidades en el campo de la formación inicial de maestros; b) jerarquización formal de la oferta de formación inicial para los maestros durante los últimos veinte años (traspaso al nivel terciario y más años de estudio); c) aparición de circuitos diferenciados de formación entre y dentro de los países (coexisten instituciones de formación en diferentes niveles del sistema educativo, o en el mismo nivel se observan diferencias por tipo de institución, duración de los planes de estudio, prestigio, etc.); d) la jerarquización de la formación inicial de los maestros coexiste con la desvalorización del trabajo docente.

## FICHA 1.2. (formación docente inicial en América Latina)

**Nombre:** Formación docente en América Latina y Bolivia

**Autor/es:** Piérola, Virginia

**Año/s de realización:** sin referencias

**Institución ejecutora:** Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), La Paz, Bolivia

**Editorial, año de publicación:** CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1987, libro

**Tema:** formación docente inicial y continua

**Contenidos:** Estado del arte sobre la formación docente en la región, con particular referencia a la situación boliviana. Este trabajo se inscribe dentro de un programa de producción de análisis de información realizado por REDUC. Se trabajó con datos secundarios y documentación disponible en REDUC. Se incluyen experiencias desarrolladas en Colombia, Ecuador, México y Venezuela; se presentan algunas experiencias que, a juicio de la autora, pueden reorientar la formación docente; estas experiencias recuperan la práctica docente, la reconceptualizan y la reconstruyen según un nuevo marco de referencia. Se observa en las experiencias un elemento común: la introducción de la investigación y de una metodología participativa como medios de conocimiento para el maestro y de proyección de su rol.

En el caso de Bolivia se analizaron los reglamentos de las escuelas normales estatales (urbanas y rurales), las disposiciones acerca de la educación superior no universitaria y las experiencias de capacitación de organizaciones no gubernamentales.

### **FICHA 1.3. (formación docente inicial, nivel nacional, Colombia)**

**Nombre:** La formación inicial y profesional de los educadores para la básica primaria colombiana

**Autor/es:** Álvarez Gallego, Alejandro; Romero Rojas, Elsy, y Gutiérrez, María Isabel

**Año de realización:** 1995

**Institución ejecutora:** Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

**Editorial, año de publicación:** Universidad Pedagógica Nacional, 1996, documento de trabajo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación básica

**Contenidos:** Estudio diagnóstico, sobre la base de datos secundarios, acerca de la formación inicial para los maestros básicos primarios en Colombia (forma parte de la investigación regional UNESCO del mismo nombre). Se caracteriza el Movimiento Sindical del Magisterio y se analiza la reforma colombiana. Se presenta el marco legal y se hace referencia a la reestructuración de las escuelas normales, así como a la formación profesional de docentes para la básica primaria en las Facultades de Educación.

170

### **FICHA 1.4. (formación docente inicial, nivel nacional, Argentina)**

**Nombre:** La formación docente inicial para la educación básica en Argentina

**Autor/es:** Costa, Marta (coordinadora); Bachmann, Beatriz; García, Hebe; Mayorga, Mirta; Merodo, Alicia; Ziegler, Sandra

**Institución ejecutora:** Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente

**Año de realización:** 1995

**Editorial, año de publicación:** Ministerio de Cultura y Educación, 1996, documento de trabajo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación básica

**Contenidos:** Estudio diagnóstico, sobre la base de datos secundarios, acerca de la formación docente inicial en Argentina (forma parte de la investigación regional UNESCO del mismo nombre). El estudio se inicia presentando la reforma del sistema educativo y caracterizando la profesión docente, con especial referencia a condiciones materiales y salarios, carrera docente y feminización del magisterio. En la segunda parte se analizan las políticas públicas en materia de formación docente para los distintos niveles del sistema educativo. En la tercera parte se describe la formación inicial para la educación básica: instituciones, títulos, matrículas, planes y programas de estudio, cultura institucional de los centros de formación, experiencias innovadoras.

### **FICHA 1.5. (formación docente inicial, nivel nacional, Brasil)**

171

**Nombre:** Formação de Professores no Brasil

**Autor/es:** Silva, Rose Neubauer da, Esposito, Lucia; Sampaio, Maria das Mercês; Quinteiro, Jucirema

**Año/s de realización:** 1990

**Institución ejecutora:** Fundação Carlos Chagas

**Editorial y año de publicación:** São Paulo, 1991, Fundação Carlos Chagas

**Tema de la investigación:** formación docente inicial. Escuela normal

**Contenidos:** Estudio nacional, sobre la base de datos secundarios, acerca de la formación de los profesores para los cuatro primeros grados de la educación primaria en Brasil. Se describe la formación del profesor: cómo se forma, quién lo forma, cómo ha sido su actuación profesional y quién es ese profesor. Se confirma la ausencia de políticas del gobierno para la formación del maestro primario. Asimismo, se detectan lagunas en la información.

**FICHA 1.6. (formación docente inicial, nivel nacional, Argentina)**

**Nombre:** Panorámica de la formación docente en Argentina

**Autor/es:** Diker, Gabriela y Terigi, Flavia

**Año/s de realización:** 1994

**Institución ejecutora:** Ministerio de Cultura y Educación y OEA (PREDE)

**Editorial, año de publicación:** Ministerio de Cultura y Educación y OEA, 1994, informe de trabajo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial y continua para todos los niveles

**Contenidos:** Estudio diagnóstico, sobre la base de datos secundarios (datos estadísticos y curriculares), que caracteriza el subsistema de formación docente en la Argentina, desde los orígenes en el siglo pasado, con la creación de la escuela normal. Se describe el proceso de terciarización y la fragmentación de la oferta de formación de grado para los maestros. Se analizan las ofertas de formación de grado y de perfeccionamiento de maestros y profesores, así como la oferta de postgrado para los docentes y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. Conclusiones: a) ausencia de información completa y sistematizada acerca del subsistema de formación docente en Argentina; b) rasgo característico del sistema formador es la heterogeneidad (desde los puntos de vista institucional y del gobierno); c) el subsistema de formación se organiza institucionalmente en torno a la formación de grado de maestros y profesores, mientras es escaso el desarrollo institucional en relación con el perfeccionamiento, los postgrados, etc.; consecuentemente, el sistema formador cumple la función de producir empleo; d) la distribución regional de la oferta es desigual, concentrándose en el eje centro-este del país; e) si bien existen circuitos diferenciados para la formación de grado de los docentes de nivel inicial, primario y medio, los planes tienen una estructura similar (asignaturas teóricas, observación, práctica y residencia docente al final de la formación) y la lógica organizadora es deductiva.

**FICHA 1.7. (formación docente inicial, nivel nacional, Brasil)**

**Nombre:** Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério

**Autor/es:** Gatti, Bernardete

**Año/s de realización:** 1996

**Institución ejecutora:** Fundação Carlos Chagas

**Editorial, año de publicación:** CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), con apoyo de la Fundação Ford, 1996, informe de trabajo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial-formación docente continua

**Contenidos:** Estudio diagnóstico acerca de la formación docente en Brasil, sobre la base de datos secundarios, realizado por recomendación del Consejo de Secretarios de Educación (CONSED). El estudio da cuenta del contexto educativo y social y del marco legal para la formación inicial. Además, se identifican las carencias de formación que presentan los profesores de la enseñanza preescolar, básica y media, no individualizados como personas sino como «funciones docentes» (o cargos, puestos docentes). En relación con la formación docente inicial se señala la «descaracterización» de la formación magisterial en el nivel de segundo grado: asimismo, se enfatiza el universo heterogéneo y fragmentario de las universidades y se hace referencia a «los grandes proyectos y los grandes fracasos» y a la falta de personal calificado. Se concluye que el panorama actual es poco alentador y que las transformaciones deben realizarse en el quehacer cotidiano escolar antes que en la legislación.

173

### **FICHA 1.8. (formación docente inicial, nivel nacional, Chile)**

**Nombre:** Modelos de formación de profesores aplicados en las instituciones de educación media en Chile

**Autor/es:** Gysling, Jacqueline; Salinas, Álvaro; Argandoña, Carmen Luz y colaboradores

**Año/s de la investigación:** 1992

**Institución ejecutora:** Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros, en el marco del Proyecto MECE MEDIA/MINEDUC, Chile

**Editorial, año de publicación:** MECE/MEDIA, MINEDUC, Santiago, Chile, 1992, mimeo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación media en Chile (1981-1991)

**Contenidos:** Investigación descriptiva acerca de los saberes que constituyen la experiencia de la formación inicial de los profesores de educación media en Chile, con particular referencia a la organización curricular (planes de estudio) y su relación con las características institucionales de los centros formadores. Estudio longitudinal (1981-91) sobre la base de documentación oficial, datos secundarios; en 1991 se seleccionó una muestra de instituciones; se estudiaron las carreras de pedagogía en educación media, desagregadas por especialidad para 14 instituciones (13 universidades y un instituto profesional). Conclusiones: a) Los ordenamientos institucionales tienen impacto en la organización curricular, especialmente en las relaciones entre las áreas de formación profesional y disciplinar. b) «Los procesos de formación de profesores se producen en instituciones tremendamente heterogéneas y se orientan por formulaciones curriculares diversas» (página 87); diferencias de rango (universidades vs. institutos profesionales), de tipo y calidad del quehacer académico y de tipo y contenidos de los diseños curriculares. c) Deficiencias de la formación: la formación didáctica, los procesos de práctica profesional y la visión que se da acerca de los alumnos. d) Se entrena a los profesores para un tipo de investigación fuera de su alcance.

### **FICHA 1.9. (formación docente inicial, nivel nacional, Colombia)**

**Nombre:** La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional

**Autor/es:** Müller, Ingrid

**Año/s de realización:** 1990

**Institución ejecutora:** Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP)

**Editorial y año de publicación:** CIUP, Bogotá, 1992, libro, 2 volúmenes

**Tema de la investigación:** formación docente inicial; escuela normal

**Contenidos:** Estudio nacional sobre la base de datos secundarios. Se presenta el tema de la formación docente inicial en Colombia con una perspectiva histórica y comparada (país de referencia: Alemania,

considerando la influencia de las misiones pedagógicas alemanas en la formación de los maestros colombianos). Recomendación: crear un único sistema para la formación docente, que incluya todos los niveles (desde la formación del preceptor de la educación preescolar hasta el profesor universitario). Las universidades jugarán un papel central en la formación de profesores. Se recomienda que se mantengan las escuelas normales necesarias, transformadas en escuelas normales superiores, con dos años de escolaridad posteriores al bachillerato pedagógico e integradas en redes regionales alrededor de las facultades de educación de las universidades oficiales más importantes. En estas escuelas normales superiores se formarán los maestros de educación preescolar y básica primaria, bajo la supervisión de las secretarías de educación de los departamentos y con la asistencia de las universidades. Se propone también la actualización de todo el personal docente universitario mediante programas de postgrado organizados coordinadamente por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle.

### **FICHA 1.10. (formación docente inicial, nivel nacional, Chile)**

**Nombre:** Estudio de la incidencia en la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de educación media

175

**Autor/es:** Pascual, Enrique; Navarro, Raúl

**Año/s de realización:** 1992

**Institución ejecutora:** Consorcio Pontificia Universidad Católica de Chile y otros

**Editorial, año de publicación:** MINEDUC, Santiago, Chile, 1992

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación secundaria, desempeño docente

**Contenidos:** Estudio diagnóstico acerca de la relación entre formación inicial y desempeño de los profesores de educación secundaria en Chile. Trabajo de campo, cuestionarios aplicados a directores y profesores de una muestra de profesores de educación media titulados entre 1986 y 1990 y en ejercicio profesional entre 1989 y 1991, en las dos modalidades de la educación secundaria: 682 profesores encuestados, de 171 establecimientos educacionales (además, revisión de antecedentes). Conclusiones: a) los profesores con ejercicio profesional de 1 a 5 años tienden a percibir su desempeño profesional

como eficiente. Definen sus niveles de logro como: dominio de contenidos, suficiente; actualización y dominio metodológico, regular; capacidades de orientación y autonomía, deficiente y regular; creatividad profesional, deficiente. b) Se observan incongruencias en la percepción de los niveles de logro; los profesores encuestados consideran adecuada la formación recibida y explican la variabilidad del desempeño por la influencia conjunta de la formación recibida y las condiciones laborales e institucionales. c) Incide en el desempeño el tipo de dependencia de los establecimientos (municipal, particular), mientras que no se observan relaciones entre el nivel socioeconómico de los establecimientos y el desempeño profesional de los profesores. d) El tipo de institución formadora incide en el desempeño: presentan mejores niveles de desempeño los profesores formados en las universidades pedagógicas. e) El perfeccionamiento docente no afecta los niveles de desempeño.

### **FICHA 1.11. (formación docente inicial, nivel nacional, México)**

**Nombre:** Diagnóstico del subsistema de formación inicial

**Autor/es:** Reyes Esparza, Ramiro; Zúñiga Rodríguez, Rosa María

**Año/s de la investigación:** sin referencias

**Institución ejecutora:** Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano

**Editorial, año de publicación:** Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano, México, D.F., 1994, libro

**Tema de la investigación:** formación docente inicial en México, escuelas normales

**Contenidos:** Investigación descriptiva, sobre la base de datos secundarios, acerca del subsistema de formación inicial de maestros en México a principios de los noventa. Se analiza la práctica institucional de las escuelas normales diferenciando entre factores instituidos (o institucionalizados) e instituyentes (factores de cambio). Se presentan los principales problemas de las escuelas normales y las alternativas de políticas, especificando aspectos tales como la estructura del subsistema de formación inicial, los sujetos (estudiantes y profesores), los currículos y las funciones de las escuelas normales. El texto parte de dos supuestos: la crisis profunda que

atraviesa la formación docente inicial en México y la necesidad de la transformación de las escuelas normales. Conclusiones: a) El principal problema de la formación radica en la concepción institucional de la escuela normal; la formación sigue siendo enciclopedista; tiene carácter de terminal y no resuelve la articulación teoría-práctica. El plan de 1984 jerarquizó las escuelas normales pero no contó con una estrategia académica de mediano plazo que lo consolidara; además, dicho plan asignó a las escuelas normales funciones de investigación y docencia para las cuales la mayoría no tenía experiencia previa (la cultura de la escuela normal era tradicional, endogámica y autoritaria). b) Sólo 10 de los 32 estados cuentan con sistemas de formación inicial integrados, con los cinco tipos de escuelas normales, destinados a los distintos niveles de la enseñanza. c) Drástica reducción de la matrícula de las escuelas normales a partir de 1984, año en que se establece la licenciatura en educación normal. d) Se ha agudizado la tendencia a la feminización del estudiantado y predominan los alumnos con un capital cultural limitado. e) Se han reducido los maestros disponibles; en algunos estados se ha recurrido a los bachilleres pedagógicos. f) Ruptura entre las instituciones planificadoras y las ejecutoras de la formación inicial. g) Se propone una reforma institucional y curricular de mediano plazo (no basta cambiar los planes de estudio), que articule la formación inicial y la formación continua y que se desarrolle desde un nuevo tipo de centro de enseñanza, dejando atrás la concepción actual de la escuela normal.

### **FICHA 1.12. (formación docente inicial, nivel nacional, Chile)**

**Nombre:** Educación Técnico Profesional Industrial: Preparación de los profesores

**Autor/es:** Rodríguez F., Eugenio; Olivares Z., Ma. Angélica; Carranza D., Gloria; Rittershausen K., Sylvia; Navarro P., Raúl; Olavarría V., Nelson

**Año/s de realización:** 1989-1990

**Institución ejecutora:** Pontificia Universidad Católica de Chile - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**Editorial, año de publicación:** OEI, 1990, Madrid, libro

**Tema de la investigación:** Formación docente en servicio para la educación técnico-profesional

**Contenidos:** Estudio diagnóstico acerca de la situación del profesorado de la educación técnico profesional en Chile y de las necesidades de capacitación y perfeccionamiento; como parte del estudio se elaboró un catastro de las investigaciones sobre este tema; se combinaron los datos secundarios con el trabajo de campo. Conclusiones: a) Existe muy poca investigación nacional sobre este campo educativo. b) Como la mayor parte de las instituciones escolares está en el sector privado, se plantea la interrogante sobre el rol del Estado, especialmente porque tal educación atiende a sectores de escasos recursos. c) Dicha educación es altamente heterogénea en cuanto a su calidad, ya que no existe normativa que establezca indicadores para la aprobación de las especialidades. d) No existe una formación especializada de profesores. La parte general del sistema es atendida por profesores de educación media que no tienen formación respecto a esta educación. Los profesores del área profesional lo son de una especialidad que no tiene formación pedagógica. Hay una carencia importante de actualización de los profesores en su especialidad. e) No existe una política de perfeccionamiento desde el Estado ni tampoco a escala institucional. f) En el ámbito de la información nacional, hay una carencia muy seria de datos generales sobre estos profesores.

### **FICHA 1.13. (formación docente inicial, estudio de caso de dos instituciones, Chile)**

**Nombre:** La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000

**Autor/es:** Mirtha, Abraham, investigadora responsable; coinvestigadores: Lavin Sonia y Murúa Vivian

**Año/s de realización:** 1994-1996

**Institución ejecutora:** PIIE/FONDECYT

**Editorial, año de publicación:** PIIE/FONDECYT, 1996, documento de trabajo

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación básica

**Contenidos:** Investigación cualitativa referida a dos instituciones de formación de profesores básicos de Chile (dos universidades); el estudio se organizó en torno a dos preguntas: cómo se constituye el sujeto docente y cómo se construye el saber pedagógico en las carreras de pedagogía en educación básica. Sobre la base de entrevistas, cuestionarios y observaciones se concluye que: a) el sujeto docente se constituye desde tres trayectorias: la personal, la escolar y la académica, que confluyen en la institución escolar; b) el saber pedagógico se construye por el profesor en su interacción con la institución formadora (formación inicial) y en su posterior quehacer profesional; c) en la institución formadora el trabajo en el aula sigue centrado en el docente; en consecuencia, se observa un vínculo de dependencia que une al estudiante con el profesor; asimismo, coexisten dos lógicas en la institución formadora: el aprendizaje como construcción de conocimientos y la enseñanza como transmisión; d) se observa escasa rigurosidad en la formación (falta de puntualidad, incumplimiento de acuerdos, pérdida de tiempo en asuntos administrativos, emisión de juicios sin evidencias, etc.). Queda abierta la pregunta de si esta falta de rigor se relaciona con la polémica acerca del *status* científico de la pedagogía.

### **FICHA 1.14. (formación docente inicial, estudiantes, muestra de instituciones, Argentina)**

**Nombre:** Los estudiantes del magisterio como grupo social

**Autor/es:** Alliaud, Andrea (coordinadora); Acosta, Felicitas; Scaliter, Paula; Vilela, Graciela; Merodo, Alicia

**Institución ejecutora:** Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Ciencias de la Educación

**Año/s de realización:** 1992-1994

**Editorial, año de publicación:** UBA, 1994, documento de trabajo

**Tema de la investigación:** formación inicial para la educación básica-estudiantes

**Contenidos:** Estudio diagnóstico para caracterizar al estudiantado de los profesorados para el nivel primario; en particular, identificar los sectores sociales que acceden a las instituciones que forman maestros (Subproyecto del Programa de investigación sobre forma-

ción de docentes). Muestra de estudiantes (500 casos) en siete escuelas normales (públicas) y cinco institutos privados de la Capital Federal (entrevistas a personal directivo y encuesta a estudiantes). Conclusiones: a) la matrícula ha retrocedido un 58% en los últimos diez años; b) los estudiantes de magisterio provienen mayoritariamente de sectores medios y bajos de la llamada «clase media»; se diferencian de los estudiantes de épocas anteriores por ser «trabajadores»; c) «el descenso del nivel social del alumnado no es la característica predominante (...) los mismos formadores tienden a magnificar esta tendencia» (op, cit, pág. 64).

### **FICHA 1.15. (formación docente inicial, cuatro instituciones, estudio histórico, Chile)**

**Nombre:** La formación del profesorado en Chile (1842-1987)

**Autor/es:** Cox, Cristián; Gysling, Jacqueline

**Año/s de la investigación:** 1988

**Institución ejecutora:** CIDE

**Editorial, año de publicación:** CIDE, Santiago, Chile, 1990, libro

**Tema de la investigación:** formación docente inicial para la educación básica y media en Chile (1842-1987)

**Contenidos:** Investigación acerca del conocimiento que se transmite a los profesores en su proceso de formación profesional; trabajo centrado en los planes de estudio, las características institucionales y los contextos históricos de los cuatro centros de formación de profesores de mayor tradición de Chile (las escuelas normales, 1842-1973; el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, 1889-1980; la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, 1919-1987; la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, 1942-1987). Investigación histórica, de carácter descriptivo, sobre la base de documentación oficial, datos secundarios. El estudio muestra el peso de los «climas» culturales sobre la definición que hacen las instituciones formadoras acerca de las competencias juzgadas como necesarias para ser profesor/a. Además, pone de manifiesto «la especificidad con que cada institución formadora procesa las presiones y demandas de su contexto externo» (Cox y Gysling, 1990:15). Se concluye que «la base de conocimiento de la formación del

profesorado ha crecido en forma continua; el marco institucional responsable de su realización se ha diversificado de manera radical. Al mismo tiempo, el *status* de la profesión docente ha decrecido» (Cox y Gysling, 1990: 299).

### **FICHA 1.16. (formación docente inicial, estudiantes, una institución, Chile)**

**Nombre:** Características de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía al Instituto Pedagógico. 1960-1990

**Autor/es:** Gysling, Jacqueline

**Año/s de realización:** 1991

**Institución ejecutora:** FLACSO Chile

**Editorial, año de publicación:** Santiago, 1995, informe de trabajo

**Tema de la investigación:** características sociales y educativas de los estudiantes de una institución de formación, estudio acerca de los estudiantes durante tres décadas

**Contenidos:** Investigación descriptiva, sobre la base de datos secundarios, que presenta las características de los estudiantes que ingresan al Instituto Pedagógico. Conclusiones: a) en 1990 predominan las mujeres, los hijos de los obreros y los menores de 22 años (egresados recientes de la educación media); b) si bien se observan semejanzas en los grupos que ingresaban en los sesenta, los setenta y los ochenta, es importante destacar las diferencias, en particular la creciente escolaridad de las madres y el ascenso sistemático del lugar de las carreras de pedagogía en las preferencias de postulación a la universidad; asimismo, el descenso de los estudiantes procedentes de provincias, asociado a la creación de las sedes universitarias regionales, que posteriormente se transforman en universidades regionales; d) durante las tres décadas las calificaciones de selección de los estudiantes que ingresaron al Instituto Pedagógico fueron mayoritariamente medias-bajas respecto de las de aquellos que lo hicieron el mismo año a otras carreras universitarias; e) en los momentos de pérdida del prestigio institucional, subió el porcentaje de mujeres, de los menores de 22 años, entraron más hijos de obreros y bajaron las calificaciones de selección.

---

**FICHA 1.17. (formación docente inicial, estudio de caso en una escuela normal, Colombia)**

**Nombre:** Maestros de maestros

**Autor/es:** Parra, Rodrigo

**Año/s de realización:** sin referencias

**Institución ejecutora:** sin referencias

**Editorial, año de publicación:** Bogotá, Colombia, Plaza y Janés, 1986, libro, en «Los maestros colombianos», de R. Parra, 3 tomos

**Tema:** formación docente inicial-escuela normal-maestros

**Contenidos:** Estudio etnográfico de una escuela normal, que da cuenta de la formación de los maestros, de la escuela normal como institución, del trabajo de aula y la práctica en la escuela anexa, y del proceso de aprendizaje que allí se realiza. El informe plantea una hipótesis: la discontinuidad en la apropiación del conocimiento o «la esquizofrenia educativa» como un proceso de organización escolar, de relaciones entre maestros y alumnos y de creación del conocimiento que origina una ruptura radical entre la teoría y la práctica.

182

**FICHA 1.18. (formación docente inicial, estudio de caso en una escuela normal, Colombia)**

**Nombre:** Maestros, artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación

**Autor/es:** Tezanos, Araceli de

**Año/s de la investigación:** 1983-1984

**Institución ejecutora:** Universidad Pedagógica Nacional/CIID, Bogotá, Colombia

**Editorial, año de publicación:** Universidad Pedagógica Nacional/CIID, Bogotá, 1985, libro

**Tema de la investigación:** formación docente inicial de maestros; la escuela normal en Colombia (estudio de caso, escuela normal de Tunja)

**Contenidos:** Investigación etnográfica que suscribe un paradigma crítico; estudio a fondo de un caso (una escuela normal de la ciudad de Tunja, Dpto. de Boyacá); se contraponen los textos oficiales con observaciones en la sala de clases; entrevistas con preguntas abiertas y reuniones colectivas; se presentan las contradicciones entre el deber ser y la práctica; se interpreta y se elabora una propuesta de transformación. El estudio da cuenta de lo que sucede en la escuela normal, las concepciones pedagógicas que se enseñan, las maneras de enseñar, la relación entre ambas, los modos de la relación profesor-alumno, «la contradicción entre las formas específicas en que se enseña al futuro maestro a enseñar y los modos como el futuro maestro asume sus maneras de dictar clase» (Tezanos, 1985: 22). Conclusiones: a) el proceso de aprender a ser maestro «mantiene la tradición de la formación de artesanos de las corporaciones medievales» (op. cit, pág. 193); b) «las maneras de ‘dictar clases’ en la escuela normal no sólo son similares a las de la escuela primaria en sus aspectos formales sino en sus aspectos esenciales» (op. cit. pág. 196); consecuentemente, la ocasión en que se gesta el modelo es en el proceso mismo de la formación y no en el momento de la práctica; c) las incoherencias reiteradas entre lo que se dice y lo que se hace y «el exilio de lo teórico de la institución y su transformación en largos listados de nombres y temas» (op. cit. pág.199). En síntesis, la escuela normal es una reproductora de las maneras de dictar clase, siendo «el aprendizaje el eje de su acción» (op. cit. pág. 199) (el vínculo pedagógico) con un proceso similar a la formación de un artesano, que deja fuera la formación del maestro como intelectual. Se propone una escuela normal que sea no sólo mediadora de saberes sino creadora de espacios para la labor cultural, donde trabajo manual e intelectual sean uno; esto requiere transformaciones en la estructura formal y un cambio radical en la docencia y en los docentes de la escuela normal.

### **FICHA 1.19. (formación docente inicial, estudiantes, una institución, Chile)**

**Nombre:** Análisis de contenido de las respuestas a los instrumentos aplicados a los alumnos en la evaluación de la reforma curricular del pregrado de la Facultad de Educación

**Autor/es:** Rodríguez Fuenzalida, Eugenio; Pascual Kelly, Enrique; Cornejo Abarca, José

**Año/s de realización:** 1995

**Institución ejecutora:** Pontificia Universidad Católica de Chile

**Editorial, año de publicación:** Documento de la PUCCH, 1996

**Tema de la investigación:** formación docente inicial

**Contenidos:** Estudio descriptivo, con trabajo de campo (cuestionario y *focus group*) referido a los estudiantes de la PUCCH, que tuvo por propósitos: a) caracterizar a los estudiantes que ingresan al programa de educación de párvulos y de educación básica; b) detectar los cambios que experimentan los alumnos iniciales durante su proceso de formación; c) relacionar los cambios experimentados por los alumnos con los diferentes tipos de actividades curriculares y eventos claves, con vistas a evaluar indirectamente la efectividad del proceso curricular. Conclusiones: a) no se observan diferencias significativas en los estudiantes respecto de sus opiniones acerca de los fines de la educación, las características del educando y la influencia de la variable socioeconómica; b) hay cambios en la conceptualización del aprendizaje, desde una visión centrada en la adquisición de conocimientos; se transita hacia un concepto más preciso y multidimensional, empleando un lenguaje derivado de los enfoques cognitivos del aprendizaje, concebido como internalización y asimilación de esquemas de pensamiento y formas de ver el mundo; c) se conserva una concepción del rol docente como medio o instrumento orientado fundamentalmente a transmitir valores y normas, ya sea de carácter conservador como innovador; d) la actividad educativa aparece más como un arte que como una profesión basada en la ciencia; predomina una racionalidad instrumental; d) en general, en los dos primeros semestres se producen pocas modificaciones respecto de la mayor parte de los ítems de prueba; e) el hecho de que se mantenga la mayoría de las tendencias expresadas en el perfil de ingreso de estas alumnas, podría llevar a pensar en un impacto débil del conjunto de las actividades curriculares cursadas en esos dos semestres. Sin embargo, es necesario destacar que hay mayor capacidad de conceptualizar y de observar más dimensiones respecto de cada uno de los factores considerados en la evaluación para la segunda aplicación. Igualmente, existe un nivel de lenguaje más preciso y apropiado.

---

## GRUPO 2: INVESTIGACIONES NACIONALES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA O EN SERVICIO (CUATRO INVESTIGACIONES)

### FICHA 2.1. (formación docente continua, nivel nacional, Bolivia)

**Nombre:** «Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia from the Latin American experience». En: *Teacher training and multiculturalism: national studies*

**Autor/es:** López, Luis Enrique

**Año/s de realización:** 1994

**Institución ejecutora:** OIE

**Editorial, año de publicación:** OIE, París, 1995, libro

**Tema de la investigación:** formación docente continua; educación bilingüe

**Contenidos:** Estudio que sistematiza experiencias de capacitación de profesores en educación bilingüe en Bolivia. Estudio sobre la base de revisión bibliográfica. Conclusiones: a) la capacitación de docentes en educación bilingüe y multicultural ha sido un objetivo menor de los sistemas educativos de la región latinoamericana. b) Si bien en varios países de la región la capacitación en educación bilingüe se está transformando en un proceso profesionalizado, ninguno de los programas analizados satisface todos los requisitos que están relacionados con un enfoque holístico y profesionalizado. c) Se estima que existen unos 400 profesores de educación bilingüe (en aimara, quechua o guaraní), a los que cabría agregar otros 200 que trabajan en provincias indígenas, mientras el total de profesores asciende a 90.000 y el 60% de la población es bilingüe (se sugiere que la mitad de los profesores se forme en educación bilingüe).

185

### FICHA 2.2. (formación docente en servicio, programa de actualización, México)

**Nombre:** Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización.

**Autor:** Sandoval, Etelvina

**Año de realización:** 1980-1986

**Institución ejecutora:** DIE-CINVESTAV, México

**Editorial, año de publicación:** FCE, 1996, libro, Capítulo titulado «Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización». En: *La escuela cotidiana*, Elsie Rockwell (coordinadora)

**Tema:** formación continua (cursos de actualización)-saber pedagógico

**Contenidos:** Investigación acerca de las características constitutivas de los cursos de actualización docente, privilegiando el papel del sujeto; en este sentido se analizan: a) las relaciones que construyen los maestros en su trabajo cotidiano; b) el efecto que tienen en los cursos los saberes adquiridos por los maestros en su trabajo profesional. En el artículo editado en 1996 se recupera el trabajo de campo (observaciones) realizado en la década de los ochenta en el marco del Proyecto de investigación «La práctica docente y su contexto institucional y social» (DIE, 1980-1986). Conclusiones: a) distancia entre la planificación y la ejecución de los cursos de actualización, debido a las diferentes maneras en que cada maestro se apropia de los programas, del sentido de utilidad que les asigna para su trabajo docente y de las condiciones concretas en que se transmiten; b) los cursos de actualización parten del supuesto de que existen carencias en la formación; los maestros no participan en la planificación de los cursos; c) a pesar de la descentralización de 1992, las prácticas de actualización no se han modificado; d) los cursos adoptan un enfoque de «multiplicación»: se capacita a los supervisores, estos organizan los cursos de actualización para grupos de maestros y deciden quiénes serán asesores y quiénes maestros-alumnos; e) alto nivel de conflicto en los grupos de capacitación de supervisores (ej.: cuál es la utilidad de estos cursos para después «llevarlos» a los maestros); f) las formas escolares y las tradiciones magisteriales coadyuvan en los cursos a lograr el control de los maestros-alumnos; g) infantilización de las relaciones, superficialidad en el manejo de los contenidos, aceptación de las reglas de juego por parte de los maestros; h) en los trabajos por subgrupo los maestros comparten sus experiencias «en una relación de igualdad, los maestros se expresan libremente» (op. cit. pág. 116); en el grupo «validan públicamente el conocimiento formal objeto de la reunión y cierran el paso a la discusión grupal del conocimiento que internamente estiman efectivo» (op. cit. pág. 116); i) en los cursos se desconoce y desestima la experiencia de los maestros.

---

**FICHA 2.3. (formación docente en servicio, Chile)**

**Nombre:** Una estrategia innovadora en el perfeccionamiento docente. Investigación experimental

**Autor/es:** Sepúlveda, Jorge

**Año/s de realización:** sin referencias

**Institución ejecutora:** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso

**Edición, año de publicación:** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, 1988, mimeo

**Tema:** formación continua

**Contenidos:** Investigación experimental, orientada a la consecución de dos propósitos: a) elaborar y aplicar un programa de microenseñanza al perfeccionamiento del profesorado; b) evaluar la capacidad del programa con el fin de ampliar la aptitud de los profesores para crear comportamientos participativos de los alumnos, mediante el empleo de un sistema de categorías que permita el análisis de la interacción educador-educando.

187

**FICHA 2.4. (formación de los profesores principiantes, Bolivia)**

**Nombre:** Cómo se inician los maestros en su profesión

**Autor/es:** Talavera, María Luisa

**Año/s de realización:** sin referencias

**Institución ejecutora:** DIE, México y CEBIAE, Bolivia

**Editorial, año de publicación:** CEBIAE, La Paz, 1994

**Tema de la investigación:** Formación continua de docentes-formación de los profesores principiantes

**Contenidos:** Tesis de postgrado realizada en el DIE de México. Análisis del trabajo de los docentes bolivianos durante su primer año de desempeño en la educación primaria. Estudio etnográfico en una escuela primaria estatal; trabajo de campo (observaciones, entrevistas con maestros, padres y alumnos) y revisión de estudios disponibles sobre el tema. Conclusiones: a) el trabajo compartido permite la

circulación de saberes y el apoyo mutuo de los maestros; b) las propuestas y soluciones se articulan desde las historias personales y profesionales de los maestros; c) los maestros se forman y constituyen en el trabajo colectivo; d) las condiciones de trabajo determinan los recursos que usan los maestros en su práctica pedagógica.

### **GRUPO 3: INVESTIGACIONES-SISTEMATIZACIONES ACERCA DE TALLERES DE PROFESORES (CUATRO INVESTIGACIONES)**

#### **FICHA 3.1. (talleres de profesores en servicio, Argentina)**

**Nombre:** Práctica docente y diversidad sociocultural

**Autor/es:** Achilli, Elena Libia

**Año/s de realización:** 1993

**Institución ejecutora:** Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes y Asociación del Magisterio de Santa Fe, delegación Rosario

**Editorial, año de publicación:** Ed. Homo Sapiens, Rosario, 1996

**Tema de la investigación:** formación docente-práctica pedagógica-Taller de educadores

**Contenidos:** La investigación recupera el trabajo realizado en talleres de educadores en la ciudad de Rosario, en torno a la resignificación de la práctica docente. La investigación da cuenta de: a) el trabajo docente en escuelas insertas en contextos pluriculturales de pobreza urbana; b) los procesos de construcción de las identidades escolares, de maestros y estudiantes; c) las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje en esos contextos socioculturales; d) propuestas de cambio planteadas en el marco de esos talleres. Esta actividad se inscribe en una línea de investigación acerca de «Escuela y pobreza urbana», que se desarrolla desde 1987. Se concluye la necesidad de un perfeccionamiento que permita al maestro apropiarse de las herramientas para una práctica profesional acorde con el medio sociocultural; asimismo, se sugiere un tiempo de intercambio entre los maestros en las escuelas. Los talleres permitieron romper la soledad, el aislamiento y la marginación de los maestros.

---

**FICHA 3.2. (talleres en formación docente inicial, Chile)**

**Nombre:** La práctica, motor de la formación docente

**Autor/es:** Inostroza de Celis, Gloria y colaboradores

**Año/s de realización:** 1996

**Institución ejecutora:** Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

**Editorial, año de publicación:** Dolmen/estudio, 1997, libro

**Tema:** formación docente inicial-práctica pedagógica

**Contenidos:** Investigación-acción realizada con el patrocinio de la UNESCO, el Ministerio de Educación y el FONDECYT, en el marco de la Red para la Transformación de la Formación docente inicial en Lengua Materna de Chile, promovida por la UNESCO. El estudio sistematiza el internado pedagógico o práctica profesional de los estudiantes de educación parvularia y educación general básica (común y con mención en educación intercultural), generación 1992, con el propósito de: a) construir teoría a partir de la reflexión de las prácticas cotidianas de los estudiantes; b) innovar en la asesoría y/o supervisión del quehacer docente; c) diseñar talleres de investigación de la lengua escrita articulando el quehacer de educadores de párvulos y de profesores de primero y segundo básico (acción conjunta de estudiantes de la universidad y educadores en servicio). La investigación postula, a modo de conclusión, que la práctica reflexiva sea el eje de la formación, el espacio donde se investiguen formadores, estudiantes para profesor y profesores en servicio, así como el motor del compromiso de los estudiantes con su perfil profesional. Se presenta un conjunto de indicadores para evaluar la capacidad reflexiva de la práctica pedagógica, tales como crear confianza en los estudiantes, cuestionar marcos propios de referencia y los de los demás, sistematizar los aprendizajes, anticiparse a los cambios, emplear preguntas que promueven la metacognición, privilegiar la investigación como herramienta de aprendizaje. La investigación permite sistematizar las prácticas en los talleres de investigación didáctica de la lengua escrita; consecuentemente, establece un puente entre formación docente e investigación didáctica.

---

### FICHA 3.3. (talleres en formación docente inicial, Chile)

**Nombre:** Talleres pedagógicos. Alternativas de formación docente para el cambio de la práctica de aula

**Autor/es:** Inostroza de Celis, Gloria y equipo de docentes de la Universidad Católica de Temuco

**Año/s de realización:** 1992-1995

**Institución ejecutora:** Universidad Católica de Temuco

**Editorial, año publicación:** Dolmen/educación- UNESCO, 1996, libro

**Tema:** formación docente inicial-talleres pedagógicos

**Contenidos:** Investigación-acción desarrollada en el marco de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y de la Red para la Transformación de la Formación docente inicial en Lengua Materna de Chile, promovida por la UNESCO. Investigación-acción en torno a los talleres pedagógicos, destinada a los estudiantes de pedagogía en educación básica, media, parvularia y diferencial. Los talleres están organizados en torno a ejes temáticos, orientados hacia la reflexión desde la práctica, desde los quiebras de la práctica pedagógica (los denominados «episodios críticos»). Asimismo, los talleres combinan investigación y trabajo cooperativo, «con el fin de lograr una permanente recreación del rol docente y, por lo tanto, de las prácticas pedagógicas de los participantes» (op. cit. pág. 51). Los estudiantes que participan en los talleres penetran en la investigación etnográfica para describir la cultura escolar y en la denominada «investigación protagónica» para observar sus propias prácticas. La sistematización de los talleres permitió identificar elementos facilitadores y obstaculizadores del cambio, tanto en las prácticas de los estudiantes como de los profesores; en relación con los elementos obstaculizadores se reseñan: a) la noción de autoridad y la sobrevaloración de la disciplina; b) la tendencia a orientarse por el «deber ser», atribuir el conflicto a terceros y privilegiar las carencias y los obstáculos; c) la representación de que la responsabilidad de los aprendizajes reside principalmente en el docente, etc. En relación con los elementos facilitadores se destaca que la construcción colectiva de los aprendizajes (de estudiantes y profesores) contemple: escuchar, dar y recibir críticas, valorar el aprendizaje grupal, dialogar con pares, articular teoría y práctica, etc. Es interesante destacar que el libro en el cual se presenta la sistematización del

proceso de investigación-acción fue elaborado por los docentes participantes en el proyecto.

### **FICHA 3.4. (talleres de profesores en servicio, Argentina y Colombia)**

**Nombre:** Experiencias de formación investigación de educadores polivalentes

**Autor/es:** Vera, Rodrigo

**Año/s de realización:** 1986 a 1988

**Institución ejecutora:** tres instituciones nacionales con el auspicio de UNESCO/OREALC

**Editorial, año de publicación:** CREFAL, 1990, Pátzcuaro, México, libro

**Tema de la investigación:** formación docente continua para educadores polivalentes; talleres de educadores

**Contenidos:** Tres estudios que sistematizan la experiencia de formación en talleres de educadores con una metodología de experimentación e investigación para formar educadores polivalentes (Consejo General de Educación de la provincia de La Rioja, Argentina; Departamento de Curriculum y Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle, Cali, Colombia; Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Los talleres fueron espacios de investigación cualitativa, en particular de la denominada «investigación protagónica». Conclusiones: a) los talleres de educadores permiten observar las creencias de los profesores, la distancia que establecen con las comunidades y su tendencia a la autorreferencia; se definieron en algunos de los talleres «campos de reflexión»; b) los talleres permitieron construir saber pedagógico; c) en el marco de éstos fue posible iniciar la transformación de la escuela en un centro de educación polivalente, se promovió la identidad cultural de las comunidades y de las escuelas y emergieron nuevas necesidades educativas desde las comunidades, así como también aparecieron nuevos participantes en la escuela: los adultos; d) el desarrollo de los talleres de educadores requiere de un tiempo largo, que se opone a la lógica funcional; e) la educación polivalente se construye con cambios en los profesores a partir del desarrollo de talleres, y se requieren también cambios en la estructura institucional de la escuela.

---

**GRUPO 4: INVESTIGACIONES ACERCA DE LA PROFESIÓN DOCENTE, EL TRABAJO DOCENTE Y LA IDENTIDAD DOCENTE, QUE HACEN REFERENCIA A LA FORMACIÓN DOCENTE O QUE APORTAN ALGO AL TEMA (DOS INVESTIGACIONES)**

**FICHA 4.1. (características de la profesión maestro, tres países)**

**Nombre:** Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina

**Autor/es:** Schiefelbein, E; Braslavsky, C; Gatti, B; Farrés, P.

**Año/s de realización:** 1992

**Institución ejecutora:** UNESCO/OREALC

**Editorial, año de publicación:** UNESCO/OREALC, Boletín del PPE, Número 34, Santiago, Chile, agosto de 1994, artículo

**Tema:** profesión docente y formación docente

**Contenidos:** Investigación comparada (tres países, Argentina, Brasil y México) acerca de la profesión docente; el tema de la formación aparece como una dimensión de la profesión docente; estudio sobre la base de pequeñas muestras y entrevistas estructuradas a maestros en servicio de escuelas fundamentalmente urbanas que atienden a sectores socioeconómicos medios, bajos o marginales. Conclusiones: a) se observa una respuesta similar en los tres países, coincidente además con estudios realizados por UNESCO/OREALC a fines de los ochenta en Argentina, Bolivia y Perú; b) «las respuestas confirman que la mayor parte de los docentes dispone de poco tiempo (en el trabajo o fuera de él), para preparar sus clases a partir del currículo o de material disponible en los textos; le falta preparación profesional para hacer uso adecuado de los textos tradicionales; tiene un reducido interés por permanecer en la profesión docente; le cuesta que sus alumnos aprendan; considera que su salario (y el reconocimiento social) es bajo y, por todo esto, su nivel de satisfacción es también bajo (...) Se ha logrado avanzar, así, en entender mejor la forma en que el trabajo del maestro en la sala de clase condiciona el bajo rendimiento de los alumnos detectado en la región» (op. cit. pág.5); c) en relación con la formación de los maestros, la investigación indica el alto nivel de formación inicial y continua de los de las muestras (cuentan con título de maestro primario el 100% de los entrevistados en Argentina, el 99% en Brasil y el 94% en México;

asimismo, un porcentaje alto en cada país ha logrado un nivel superior de formación docente inicial, muchos otros continúan estudiando y la mayoría ha recibido seminarios y cursos); al mismo tiempo, una proporción considerable de maestros señala que su objetivo es «enseñar a los niños» (y no que los niños aprendan), y no considera que su formación sea una razón importante en el descenso de la calidad de la educación; d) en el informe se afirma que «se puede considerar como un indicador de formación profesional deficiente el que pocas maestras identifiquen como una limitante importante en el cumplimiento de sus expectativas (respecto de enseñar a los niños) a la calidad de su preparación (...) los maestros asignan una gran importancia a causas externas a la interacción en el aula como lo es el bajo salario» (op.cit. pág. 8).

#### **FICHA 4.2. (oferta-demanda de profesores, educación media, Chile)**

**Nombre:** Oferta y demanda de Profesores para la Educación Media

**Autor/es:** Rodríguez F., Eugenio

**Año/s de realización:** 1992

**Institución ejecutora:** Pontificia Universidad Católica de Chile

**Editorial, año de publicación:** Documento del Ministerio de Educación, 1992, Oferta y demanda de Profesores para la Educación Media, Santiago

**Tema de la investigación:** relación oferta-demanda de profesores de educación media; formación docente inicial de profesores de educación media

**Contenidos:** Estudio nacional sobre la base de datos secundarios que se propone caracterizar y proyectar la oferta potencial y la demanda de profesionales de la educación media en sus dos modalidades, y establecer criterios para un equilibrio estable y mantenido entre oferta y demanda; el estudio incluye como subtema la formación inicial de los profesores de educación media. Conclusiones: a) Es necesario mejorar y normalizar la información (incluyendo nuevas variables y nuevos procedimientos de recolección y registro) acerca de la relación oferta-demanda de los profesores de educación media. b) La demanda de profesores de educación media está condicionada por las políticas sobre la evolución de la tasa de cobertura, el grado de

participación en la matrícula de las modalidades y dependencias, el número de alumnos por curso y los planes de estudio. c) En relación con el tema de la formación docente, se afirma que los cambios de planes en la educación media se deben articular con los procesos de formación, de acuerdo con las instituciones formadoras. Se destaca que los estudios de oferta de titulados por las instituciones formadoras muestran vacíos importantes, especialmente en relación con la modalidad TP de la educación media. Ha pasado casi una década en la que la formación de profesores para esa modalidad ha sido muy escasa. En el mismo sentido se confirma una tendencia a la disminución de los profesores que se forman para la educación media, especialmente en el área científica y artística (tanto de estudiantes para profesores como de titulados). d) Se realizan proyecciones de oferta-demanda considerando distintos escenarios.

## **GRUPO 5: INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS, INVESTIGACIONES CURRICULARES E INVESTIGACIONES ACERCA DE LOS SABERES PEDAGÓGICOS QUE HACEN REFERENCIA O APORTAN ALGO AL TEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE (TRES INVESTIGACIONES)**

194

### **FICHA 5.1. (saber pedagógico, una escuela, Argentina)**

**Nombre:** Currículum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela

**Autores:** Brandi, Stella; Berenguer, Josefa; Zúñiga, Miriam

**Año de realización:** 1990-1991

**Institución ejecutora:** IDICE, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan

**Editorial, año de publicación:** Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, 1997, libro

**Tema:** currículum-conocimiento escolar-taller de educadores

**Contenidos:** Se describe el proceso y los logros de una investigación-intervención curricular en el colegio secundario de Angaco, San Juan, que tuvo por propósito potenciar la capacidad y el compromiso de los

profesores para transformar el currículo; el trabajo se desarrolló desde un taller de educadores, coordinado por el equipo de investigadores (1990-1991); los logros observados permiten concluir que «es posible transformar las prácticas pedagógicas en la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan» (op. cit. pág. 123).

### **FICHA 5.2. (saber pedagógico, 20 profesores de la ciudad de Santiago, Chile)**

**Nombre:** Profesores y currículo. Un estudio cualitativo

**Autor:** Gysling, Jacqueline

**Año de realización:** 1991-1992

**Institución ejecutora:** FLACSO Chile, FONDECYT

**Editorial, año de publicación:** CIDE, Santiago, Chile, 1992, libro

**Tema:** currículo-pensamiento del profesor

**Contenidos:** Se presentan las principales opiniones emanadas de una investigación cualitativa orientada a describir y analizar los criterios empleados por los profesores de educación media de biología y castellano, para la selección y organización del currículo; veinte entrevistas a profesores de Santiago (marzo 1991-marzo 1992, FONDECYT); la investigación recurre a técnicas antropológicas y se inscribe en la tesis de Marcelo (1987) acerca de la existencia de un «pensamiento del profesor»; se concluye que el profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores medio-bajos, asociadas en alto grado con sus representaciones acerca del futuro de los estudiantes.

195

### **FICHA 5.3. (saber pedagógico, profesores de algunas comunas de Chile)**

**Nombre:** Profesores y saber pedagógico (profesores de enseñanza media de las comunas de Concepción y Talcahuano)

**Autor:** Núñez Oviedo, María Cecilia

**Año de realización:** 1994-1995

---

**Institución ejecutora:** Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Humanidades y Arte, Programa de magister, estudio para optar al grado de magister, Concepción, Chile, 1995

**Editorial, año de publicación:** informe de tesis, 1995

**Tema:** saber pedagógico

**Contenidos:** La tesis se inicia con una reflexión teórica acerca del saber pedagógico; el objetivo de la tesis fue determinar las características del saber pedagógico de los profesores de educación media seleccionados para el estudio, así como sus relaciones con la institución formadora inicial, con la disciplina de la cual son especialistas y con el perfeccionamiento que han realizado. Conclusiones: a) en relación con el oficio de enseñar, la mayoría de los profesores considera que la función del profesor es permitir o favorecer el desarrollo integral de los estudiantes; b) también la mayoría no está de acuerdo con el *status* docente que rige en el país; c) en general, los profesores consideran que la formación inicial que recibieron fue insuficiente e inadecuada, demasiado teórica y desvinculada de la realidad de la escuela; d) para los docentes el saber pedagógico es un saber tecnológico, de métodos y técnicas para lograr ciertos objetivos; e) esta estructuración del saber pedagógico se presenta independientemente de la institución de formación inicial en la cual se prepararon, de la disciplina de la que son especialistas y del tipo y cantidad de cursos de perfeccionamiento; se infiere un proceso de homogeneización curricular que afecta a las Facultades de Educación del país; f) los profesores manejan un universo vocabular, se limitan a nombrar categorías sin ahondar en el proceso comprensivo; «a los profesores les hace un eco inmediato cierto tipo de lenguaje con expresiones como objetivos, diseño, evaluación, otros (...) en las preguntas abiertas el lenguaje se vuelve cotidiano y claro, haciendo referencia inmediata a su quehacer profesional; en las preguntas abiertas los profesores no se sienten interpelados ni evaluados en lo que ellos saben o conocen, sino más bien en lo que piensan autónomamente; aquí aparece un universo lexical manejado con solvencia.» (op. cit, páginas 90 y 91).

## A N E X O 2

### Listado complementario de textos

La función de este listado es ofrecer al lector referencias adicionales para analizar la formación docente: a) algunas investigaciones en proceso en América Latina; b) estudios mundiales o nacionales externos a la región; c) ponencias, ensayos y otros tipos de textos referentes a la formación docente (algunos comentados y otros no); d) informes de investigación acerca de temas asociados a la formación docente, tales como trabajo docente, identidad docente, prácticas pedagógicas, etc.

#### 1. *Investigaciones acerca de la formación docente en proceso durante 1997*

**BAZÁN, Sonia y otros:** *Investigación educativa y formación del profesorado en la Universidad de Mar del Plata o un análisis prospectivo en metodología y formación del profesorado en el área de las ciencias sociales*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 1997.

**CALDARAZZI, Stella:** *Análisis de los recursos humanos y recursos de infraestructura del Instituto Superior de Formación y Perfeccionamiento Docente Bariloche, período 1975-1997*, Instituto Superior de Formación y Perfeccionamiento Docente de Bariloche, Bariloche, Río Negro, Argentina.

**CRUZ, Montserrat de la:** *Investigación sobre lenguaje y enseñanza en la formación docente*, Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Bariloche, Bariloche, Río Negro, Argentina, 1997.

#### 2. *Estudios acerca de la formación docente a escala mundial, estudios sobre la formación docente en los países en desarrollo y estudios de caso acerca de la formación docente en países de otras regiones diferentes a América Latina*

**BLAT GIMENO, José y MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo:** *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo mundial*. Barcelona: Teide/UNESCO, 1980.

**Tema:** formación docente inicial para la educación primaria, secundaria, preescolar y especial, de ámbito mundial, a mediados de los setenta.

**Comentario:** el estudio permite contar con un punto de referencia para comparar la situación actual y observar los cambios en los últimos veinte años; identifica la tendencia a la elevación de la formación docente inicial a escala mundial, aunque con grandes diferencias regionales (África en último lugar); ofrece, además, un conjunto de indicadores básicos para caracterizar la formación docente y da cuenta de los riesgos de las generalizaciones, dada la gran diversidad de estructuras institucionales y curriculares.

.....

**RUST, Val y DALIN, Per:** *Teachers and teaching in the developing world*. New York and London: Garland Publishing, Inc., 1991.

**Tema:** formación docente inicial de los maestros de 24 países en desarrollo en 1990.

**Comentario:** el estudio es un punto de referencia para comparar la situación específica de América Latina; es interesante destacar que la formación de los maestros no se ha elevado desde los setenta y que en la mayoría de los países investigados reina la uniformidad curricular (en América Latina se ha confirmado la tendencia contraria); al igual que el estudio de Blat Gimeno y Marín Ibáñez, pone sobre aviso acerca de los riesgos de las generalizaciones.

198

.....

**GARCÍA, Carlos, DÍAZ, Pilar; MAYOR, Cristina:** «El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores». En: *Revista de Educación*, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España, septiembre-diciembre de 1995, número 308, Madrid.

**Tema:** formación docente-evaluación-análisis de discurso

**Comentario:** Estudio de caso que analiza el discurso de los profesores principiantes de educación infantil y secundaria de Andalucía; profesores implicados en un programa de formación observados mientras actuaban en situaciones diferentes a la enseñanza (tales como seminarios de formación y debate, discusión, reflexión y debate entre iguales). El estudio ofrece al lector una metodología de análisis del discurso, que diferencia cuatro dimensiones: contenido del discurso

(de qué se habla), nivel de reflexión (dimensión explicativa), hablante (diferenciado por cargo) y función o movimiento del discurso (intención del hablante). Además, sus conclusiones permiten pensar el discurso de los profesores latinoamericanos; finalmente, el grupo de temas más frecuente en el discurso de los profesores es «contenidos didácticos», y, dentro de ellos, la metodología de la enseñanza; también se observan dos rasgos en los discursos de los profesores: a) los centrados en los procedimientos y b) referencias escasas acerca de temas institucionales, teóricos y personales.

.....

**DEAN, George y CRUZ, Josué:** «Preservice teacher efficacy: relationships and implications». En: *La Educación*, OEA, 1992, vol. I-III, números 111-113, Washington. Ponencia presentada en la 39a. Asamblea Mundial del Consejo Internacional para la educación de profesores, París, julio de 1992.

**Tema:** formación docente inicial-eficacia de la formación

**Comentario:** Investigación exploratoria referida a estudiantes para profesores, EEUU; el propósito de la investigación fue explorar medidas de eficacia. Hay una alta relación entre la competencia (eficiencia personal) y el autocontrol; además, la satisfacción de los estudiantes, la nota promedio y la respuesta institucional a las necesidades de desarrollo de los estudiantes son variables predecibles importantes de las características de eficiencia de los docentes antes de ingresar al trabajo profesional. El estudio permite pensar sobre los factores a considerar en los estudios predecibles acerca de los estudiantes para profesor.

199

3. *Textos varios acerca de la formación docente en América Latina (ensayos, ponencias, documentos de trabajo, informes finales de seminarios regionales, etc., desde fines de los ochenta hasta octubre de 1997)*

**ABDALA, Carolina y NARASKEVICIUS, Mercedes:** «Una maestra de escuela en Jujuy: el conocimiento cotidiano y el conocimiento pedagógico en la formación de maestros». En: *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, Año II, número 4, diciembre de 1993, Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 57-67.

- ARANGO, Marta:** *Creando calidad en la educación a través de la cultura. Implicaciones para la formación de los profesores.* Medellín: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 1990, ponencia presentada en el Seminario «Desafío al futuro a través de la cultura», Universidad de Lulea, Suecia, mayo de 1988.
- ASSAEL, Jenny:** «Los talleres de educadores». En: *Educación media y perfeccionamiento docente. La visión de los que están a cargo.* Santiago: CPU, 1994.
- ÁVALOS, Beatrice:** «Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe». En *Boletín del PPE*, número 41, diciembre de 1996, UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile (ponencia central de la Mesa Redonda sobre «La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe, Conferencia de Ministros de Educación, Kingston, Jamaica, 1996»). Ponencia elaborada sobre la base de datos secundarios.
- BARCO, Susana:** «El docente como sujeto desinencial», ponencia, Seminario internacional sobre formación docente, Universidad de Monterrey, México, UNESCO/OREALC, 1994.
- BARCO, Susana:** «Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores». En: *Debates pendientes en la Ley Federal de Educación.* Camilloni, A.; Riquelme, G.; Barco, S. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 1996.
- BARCO, Susana:** «Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias y /», ponencia presentada en el Décimotercer Encuentro de Facultades, Departamentos y Escuelas de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales, Córdoba, Argentina, mayo de 1997.
- BARRIOS, Maritza:** *Vocaciones y formación de educadores.* Caracas, informe de trabajo, UPEL, 1995.
- BRAULT, Michel:** *A formação do professor para a educação básica: perspectivas.* Brasilia: MEC/UNESCO, 1994.
- CELIS, Luis:** *Análisis histórico de la formación de profesores en la Universidad de Chile y en la Universidad Católica,* Universidad Católica de Chile, Santiago, 1988, ponencia, mimeo.
- EDWARDS, Verónica:** «Hacia la construcción del perfeccionamiento docente» (ponencia). En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un*

*debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de Seminario, PIIE, 1992, Santiago, Chile.

**DÍAZ BARRIGA, Ángel:** *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., CESU, 1990, Cuadernos del CESU número 20.

**HAWES, Gustavo y DONOSO, Sebastián:** (eds.). *Formación de profesores de educación media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1993, libro que presenta el diálogo acerca del tema durante tres seminarios nacionales promovidos por el CPU.

**MEC-UNESCO:** *Por uma Política de formação de professores para a educação básica. Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica* (Brasilia, 1994), Fundação AMAE para Educação e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1994, libro.

**MESSINA, Graciela:** «Investigación y práctica pedagógica: el lugar de la pregunta» (ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educacional, Universidad Nacional del Comahue, octubre de 1997), UNESCO/Santiago, 1997.

**MESSINA, Graciela:** «Formación docente inicial: un enfoque desde el profesor». Documento base de las Jornadas de reflexión pedagógica acerca de la formación docente inicial de maestros: Seminario regional, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, enero de 1995.

**PRIETO, Marcia:** *La formación de profesores: Un análisis crítico*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 1989, ensayo, mimeo.

**REMEDE, Eduardo:** «Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas» (ponencia). En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de Seminario, PIIE, Santiago, Chile, 1992.

**RUZ, Juan:** (ed.) *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*. Santiago: CPU, 1994, libro (contiene las ponencias presentadas en el Seminario de formación de profesores, instancia de trabajo colectivo que funcionó durante 1990-1991, con el auspicio de la Universidad Educare y más tarde con el auspicio del CPU, con la coordinación de Juan Ruz).

- SOUTO, Marta, YAPUR, María Clotilde, MOLINAS, Guillermo:** «Una experiencia truncada de formación docente: el INPAD. Análisis desde distintas perspectivas». En: *IICE*, Año V, número 8, mayo de 1996, Buenos Aires, Argentina, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, *IICE*, 1996, pp. 3-12.
- SUÁREZ, Daniel:** «Normalismo, Profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso». En: *La Educación*, Washington, OEA, 1994, Volumen II, número 118.
- TEZANOS, Araceli de:** «Mirar desde adentro». En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Informe de Seminario, PIIE, 1992, Santiago, Chile.
- TORRES, Rosa María:** «La formación de los maestros: ¿Qué se dice, qué se hace?», ponencia para el Seminario regional Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente (Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995), 1995, documento de trabajo.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM):** «Formación de docentes». En: *Perfiles Educativos*, enero-marzo de 1994, número 63, México, D.F. (Número monográfico que incluye ocho estudios acerca de la formación de profesores universitarios en México).
- VERA, Rodrigo:** «Línea de trabajo en talleres de educadores. Explicitación de su lógica». PIIE, Santiago, 1989, mimeo.
- UNESCO/OREALC:** Informe final. Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica: Consulta de expertos (Santiago, Chile, enero de 1995), documento de trabajo.
- OEI-UNESCO/OREALC:** Informe final. I Reunión de trabajo del Comité de expertos sobre Políticas de formación de profesores y estrategias para su inserción profesional. Santiago, Chile, julio de 1995, OEI-UNESCO/OREALC, documento de trabajo.
- UNESCO/Santiago y UPEL:** Informe final. Seminario regional «La formación docente inicial para la educación básica» (Caracas, noviembre de 1996), documento de trabajo.
- UNESCO/Santiago:** Formas de aprender y formas de enseñar. Santiago.
- UNESCO/Santiago, 1996:** libro (ponencias presentadas al Seminario regional «Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: deman-

das a la formación inicial del docente», Santiago, UNESCO/UNICEF/CIDE, noviembre de 1995).

**YAPUR, María Clotilde:** «Formación y perfeccionamiento docente alternativos: enfoques teóricos y metodológicos contemporáneos». En: *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, Año III, número 4, diciembre de 1993, Tucumán, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, pp.73-81.

4. *Textos varios acerca de la formación docente «comentados» (ensayos, ponencias, documentos de trabajo, informes finales de seminarios, etc., desde fines de los ochenta hasta octubre de 1997)*

**CASTRO, Eduardo:** *La formación docente en América Latina: Un desafío que requiere respuesta*. UNESCO/OREALC: Santiago, 1991, libro.

**Tema:** formación docente en América Latina, problemas, innovaciones, propuestas.

**Comentario:** el ensayo se basa en las ponencias presentadas en el Seminario regional sobre innovaciones en las instituciones formadoras de docentes para los niveles primario y básico, Quito, marzo de 1988; existe una gran heterogeneidad institucional y curricular de la formación docente en la región; el valor de estas conclusiones es que coinciden con los resultados de las investigaciones sobre el mismo tema.

203

.....

**DAVINI, Cristina:** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós/Cuestiones de educación, 1995.

**Tema:** tradiciones de la formación-formación docente inicial-formación docente continua.

**Comentario:** el libro ofrece un marco de referencia para el diseño de políticas de formación docente en América Latina; en efecto, sobre la base de recuperar contribuciones de investigadores nacionales y extranjeros analiza los siguientes temas: a) las tradiciones de la formación presentes en las políticas, las imágenes sociales, las organizaciones sociales y las conciencias de los maestros; b) las relaciones entre el control social y la autonomía del trabajo docente; c) los modos institucionales de la formación inicial, especificando el

clima de las escuelas normales, las universidades, los institutos; d) el proceso pedagógico de la formación docente, con particular referencia a la relación teoría-práctica y; e) una propuesta acerca de una pedagogía de la formación, que se sustenta en la reflexión acerca de la práctica y en la construcción de un nuevo proyecto de profesión docente.

.....

**EZCURRA, Ana María, LELLA, Cayetano de y KROTSCH, Carlos P.:** *Formación Docente e Innovación Educativa*. Buenos Aires: Aique, 1990, libro.

**Tema:** formación docente continua; postgrados.

**Comentario:** el libro presenta experiencias y políticas de formación pedagógica de profesores (1987 a 1990), Universidad Nacional de la Patagonia «San Juan Bosco». En uno de los capítulos se ofrece una sistematización sobre los postgrados en la Argentina. El texto permite reflexionar acerca de cómo abordar la formación docente de los profesores universitarios, así como la expansión de los postgrados en educación en América Latina.

.....

**GATTI, Elsa y KACHINOVSKY, Alicia:** «Let it be» (Déjalo ser). Montevideo, Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, 1997, mimeo.

**Tema:** sistematización de talleres de formación de educadores.

**Comentario:** Texto que sistematiza la trayectoria del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina en la coordinación de talleres para sus docentes. Se presenta la concepción que los inspira y se describe el proceso; en particular, se da cuenta del dispositivo metodológico y del caso real que se utiliza como disparador. El texto aporta referencias teóricas desde la práctica de formación en talleres.

.....

**MERCADO, Ruth:** (coord.). *Formación de maestros y práctica docente*: México, D.F: DIE, IPN, 1988, DIE Memorias, libro.

**Tema:** formación docente inicial-formación de maestros-práctica docente.

**Comentario:** Ocho ponencias sobre formación docente y práctica docente, presentadas en el Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de maestros de educación básica, 1987, México,

Red PICPEMCE del PPE, UNESCO/OREALC y DIE. Las propuestas de formación analizadas coinciden en que la reflexión sobre la práctica es un eje fundamental de la formación docente, que puede propiciar la transformación de las prácticas tradicionales y contribuir a la revalorización social del trabajo docente. El valor del texto radica en la recuperación de la reflexión desde la práctica como núcleo estructurador de la formación docente.

.....

**RODRÍGUEZ, Luis Antonio y CHÁVEZ, Oscar:** «Interculturalism, Technical education and teacher training in Bolivia». En: *Teacher training and multiculturalism: national studies*. OIE: París, 1995.

**Tema:** formación docente-educación bilingüe.

**Comentario:** Ensayo acerca de cómo perciben la educación bilingüe los estudiantes de las escuelas normales de Bolivia. Se concluye que aunque la mayoría de las escuelas normales (17 sobre 27) se encuentra en zonas rurales de habla indígena, ninguna prepara a sus estudiantes para trabajar como profesores en un ambiente bilingüe; por el contrario, la tendencia en las escuelas normales sigue siendo homogeneizar la cultura en torno al castellano. El texto permite pensar el tema de la vinculación entre formación docente y educación intercultural bilingüe en América Latina.

205

5. *Informes de investigación acerca de temas asociados con la formación docente: trabajo docente, profesión docente, identidad, práctica pedagógica*<sup>1</sup>

**BATALLÁN, Graciela:** «La transformación educativa y el trabajo docente, profesionalismo, oficio y problemas de la evaluación», PIIE/FONDECYT, Santiago, Chile; investigación desarrollada durante 1995-97; informe final de investigación, 1997.

**BATALLÁN, Graciela:** «La problemática del poder y la autoridad en la escuela. Varones y mujeres en cargos de dirección»; UBCYT, Buenos Aires, Argentina, investigación desarrollada durante 1994-1997, informe de avance, 1997.

**BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra:** (ed.). *Formación de Profesores. Impacto, Pasado y Presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992, libro; se presentan tres investigaciones realizadas por FLACSO, Buenos Aires, Argentina, durante 1988-90.

**CARVAJAL JUÁREZ, Alicia Lily:** *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria.* México, D.F: DIE/CINVESTAV, Tesis 18, 1997.

**CORNEJO, José y RODRÍGUEZ F., Eugenio:** «Evolución de la satisfacción y vocación de los profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente». Investigación desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1994-1996 y publicada en varias revistas y boletines en 1995-1996.

**DAVINI, Cristina, DÍAZ, Raúl y otros:** «La identidad del trabajo docente y la reforma educativa en el contexto provincial del Neuquén», Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina, 1996-1997, informe de investigación, 1997.

**EDWARDS, Verónica, CALVO, Carlos, CERDA, Ana María, GÓMEZ, María Victoria e INOSTROZA, Gloria:** *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media.* Santiago: MINEDUC, 1995, libro.

**GYSLING, Jacqueline:** *Profesores. Un análisis de su identidad social.* Santiago: CIDE, 1992, libro.

**REMEDE, Eduardo y otros:** «La identidad de una actividad: ser maestro». México, D.F., DIE/CINVESTAV, 1987, documento de trabajo.

**PARADISE, Ruth:** *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria.* México, D.F: DIE/CINVESTAV, Tesis 1, 1997.

**VILLARROEL, Gladys y URENDA, Macarena:** «Las prácticas pedagógicas: una mirada desde la etnografía (prácticas de algunos profesores de la educación media de Chile)». Santiago, Chile. universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación, informe de trabajo, 1997.

**ZEICHNER, Kenneth:** «El maestro como profesional reflexivo». En: *Cuadernos de Pedagogía* número 220, diciembre de 1993, Monográfico El Profesorado, Barcelona, España.

## 6. Otras referencias

**ACHILLI, Elena:** «El mercado del conocimiento y la investigación educacional», ponencia, Universidad Nacional del Comahue, Congreso sobre investigación educativa, octubre de 1997, Argentina.

- 
- BERNSTEIN, Basil:** «Las Reformas educativas en América Latina», conferencia realizada en el CIDE, Santiago, Chile, 1996.
- GINZBURG, Carlo:** *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.* Barcelona: Gedisa, 1994.
- MARCELO, Carlos:** *La formación docente para el cambio educativo.* Barcelona: Ed. EUB, 1995.
- MESSINA, Graciela:** «La investigación educativa y la práctica pedagógica: el lugar de la pregunta», ponencia. Universidad Nacional del Comahue, Congreso de investigación educativa, octubre de 1997, Argentina.
- POPKEWITZ, Thomas:** «La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente». En: *Propuesta Educativa* 13, FLACSO Argentina, Buenos Aires, 1995.
- REMEDE, Eduardo:** «Presentación en Mesa Redonda: La epistemología de la educación física», Actas del Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 1995.
- REMEDE, Eduardo:** «La añeja formación docente en los noventa» (ponencia presentada a la Consulta de expertos en formación docente, UNESCO/Santiago, diciembre de 1997), México: DIE/CINVESTAV, 1997.

---

## Nota

(1) Se revisaron las bases de datos de dos instituciones: a) CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), que centraliza la información de la red REDUC, red de centros de investigación de América Latina; b) UNESCO/Santiago, Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Sobre un total de 380 investigaciones analizadas por Abraham y Rojas (empleando la base de datos REDUC 1995), sólo unas 35 (9%) se ubican en el tema «docente», el cual, a su vez, engloba tanto a formación docente como a condiciones de trabajo docente, profesionalización, vocación, condiciones de vida, etc.; consecuentemente, las investigaciones sobre formación docente representarían un porcentaje aún menor al 9% (Abraham, Mirtha y Rojas, Alfredo). «La investigación latinoamericana en los últimos diez años», artículo en proceso de publicación en la *Revista de Educación* de España, 1997.

Al emplear los descriptores «investigación por docente» en la base de datos de REDUC, se presentaron 99 títulos; al emplear los descriptores «investigación por formación», se presentaron 123 títulos; al combinar «investigación por formación docente», sólo 3 títulos. Al eliminar las superposiciones de las búsquedas quedaron unos 100 títulos.